

Sandra Mirbek

Beziehungsgestaltung in der heilpädagogischen Bewegungsförderung

Internationale Forschungsergebnisse

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Relevanz der Beziehungsgestaltung angelehnt an das Konzept der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik nach Sherborne. Dieses wurde ursprünglich für den Einsatz in Sonderschulen konzipiert. Gerade hinsichtlich Inklusion ist die differenzierte Beziehungsgestaltung bedeutsam, da sie sich zum einen für Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen eignet. Zum anderen sind gute Bewegungs- und Beziehungserfahrungen wichtige Grundlagen für die Persönlichkeitsentwicklung. Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik und einer differenzierten Betrachtung von Beziehungsgestaltung im Bewegungssetting präsentiert sowie der noch vorhandene Forschungsbedarf aufgezeigt.

Résumé

Cet article est consacré au bien-fondé de la construction relationnelle s'appuyant sur le concept de pédagogie du mouvement d'orientation relationnelle («Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik») tel que l'entend Sherborne. Ce concept était au départ élaboré pour être mis en œuvre dans des écoles spécialisées. La construction relationnelle différenciée fait tout particulièrement sens en vue de l'inclusion, puisqu'elle est adaptée d'une part à des personnes avec des handicaps physiques et mentaux. D'autre part, de bonnes expériences motrices et relationnelles constituent des fondements importants dans le développement de la personnalité. Sont présentés ici des résultats de recherches sur les effets de la pédagogie du mouvement d'orientation relationnelle ainsi qu'une approche différenciée de la construction relationnelle dans le cadre dédié à l'activité physique, mais l'article met aussi le doigt sur les domaines de recherche qui font encore défaut.

Beziehungsgestaltung und Bewegung in der Fachliteratur

Die Beziehungsgestaltung wird in allen pädagogisch-therapeutischen Disziplinen und somit auch in der Bewegungspädagogik als wesentlich betrachtet (Grensemann & Sammann, 2005; Hölter, 2002). Eine gute Beziehung zwischen Fachperson und Adressatinnen bzw. Adressaten wird als Voraussetzung für eine freie Exploration, den Erwerb von Kompetenzen sowie die Entwicklung der Handlungskompetenz angesehen (Beudels, 2008; Gahleitner, 2009). Die Auswirkung einer positiven Beziehungsgestaltung gilt weiter als resilienzförderlicher Schutzfaktor (Behrens, 2009). Zudem wird eine

gute Beziehung auch als wichtig angesehen, um mangelnde Beziehungserfahrungen und belastende Beziehungserlebnisse zu verarbeiten (Flosdorf, 2009). Dabei ist Bewegung elementar, um Beziehungserfahrungen sammeln und sich in seiner gesamten Persönlichkeit weiterentwickeln zu können (Sherborne, 1998). Es fällt jedoch auf, dass die Beziehungsgestaltung oftmals «nur sehr reduziert in den Bereich der wissenschaftlichen Reflexion einbezogen» (Grensemann & Sammann, 2005, S. 144) wird, obwohl die Beziehung als zentraler Wirkfaktor und als elementar für die Persönlichkeitsentwicklung angesehen wird. Im Folgenden wird das Konzept der Bezie-

hungsorientierten Bewegungspädagogik nach Sherborne mit seinen Zielen vorgestellt, da dieses die Beziehungsgestaltung explizit sowie differenziert behandelt.

Das Konzept der Beziehungsorientierten Bewegungspädagogik

Veronica Sherborne (1922–1990) wurde während ihrer Ausbildung stark von Rudolf von Laban (1879–1958) geprägt. Sie übertrug die Ansätze von Labans, die ursprünglich der Tanz- und Schauspielausbildung entstammten, auf die Arbeit im schulischen bzw. sonderpädagogischen Bereich und bildete englische Lehramtsstudentinnen und -studenten gemäss ihrem Konzept aus. Dabei beruht ihre Arbeit auf zwei grundlegenden Annahmen: Kinder müssen sich in ihrem Körper «zu Hause fühlen» (Sherborne, 1998, S. 11) (Selbstannahme) und sie müssen fähig sein, «Beziehungen aufzubauen und zu gestalten» (ebd.). Sherborne entwickelte zur genaueren Betrachtung der Beziehungsgestaltung drei Dimensionen, welche sie als *Füreinander* (caring), *Miteinander* (shared) und *Gegeneinander* (against) benannte (Sherborne, 1998). Diese Beziehungsdimensionen werden um das *Nebeneinander* (coexistence) ergänzt, welches inhaltlich von Funke (1997, S. 35) beschrieben und von Mirbek (2017) definiert wurde.

Das *Füreinander* kann beispielsweise im Rahmen von Spielen zu Führen und Folgen sowie durch Vertrauensspiele erlebt werden. Bewegungssituationen im *Miteinander* wie z. B. bei der Partner-Akrobatik, erfordern eine Zusammenarbeit der Partnerinnen und Partner bzw. Gruppenmitglieder, da die Bewegungsaufgabe nur gemeinsam bewältigt werden kann. Dadurch erfahren die einzelnen Teilnehmenden die Unterstützung sowie die Abhängigkeit der anderen Person (Sherborne, 1998). Betracht-

et man bei Team- bzw. Mannschaftsspielen die Beziehung zwischen beiden Teams, kann man zusätzlich die Beziehungsdimension *Gegeneinander* beobachten. Dies ist ebenfalls bei Ring- und Raufspielen, wie sie in der heilpädagogischen Entwicklungsförderung eingesetzt werden, der Fall. Dabei ist die Kampfpartnerin oder der Kampfpartner ein Gegenüber, das respektiert und als Partnerin bzw. Partner wahrgenommen wird. In diesen *Gegeneinander*-Situationen lernen die Kinder, ihre Kräfte zu dosieren sowie ihre Grenzen wahrzunehmen und gegenüber anderen durchzusetzen.

In der Beziehungsdimension des Gegeneinanders – zum Beispiel bei Raufspielen – lernen Kinder, ihre Grenzen wahrzunehmen und gegenüber anderen durchzusetzen.

Als *Nebeneinander* wird eine indirekte Kontaktform bezeichnet, bei der die Fachperson beispielsweise Tänze oder Bewegungsgeschichten nutzen kann, damit jede Person für sich an der Aktivität teilhaben kann, ohne dass eine direkte Interaktion mit anderen zustande kommen muss. Dies dient dazu, erste indirekte Kontakte anzubahnen. Gesteigert werden kann dies durch initiierte Erweiterungen der Kontaktaufnahme beispielweise durch gemeinsame Bewegungsaufgaben wie Schattenlaufen, Kettenfangen oder Schwungtuchspiele, sodass die Menschen, je nach ihren Bedürfnissen, allmählich zu einem gemeinsamen Agieren hingeführt werden können. Das *Nebeneinander* bietet sich also als Einstieg für beziehungsorientiertes Arbeiten an (Mirbek, 2015a).

Ziele des beziehungsorientierten Arbeitens

Die Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik eignet sich gut für den Einsatz im integrativen bzw. inklusiven Setting. Durch die Beziehungsgestaltung im Füreinander können die Teilnehmenden auch den Part der Gebenden, also der Fürsorgenden übernehmen. Sie erfahren sich als wirksam, da sie nun in die verantwortungsvolle Rolle schlüpfen und die andere Person versorgen und ihr somit wichtige Erfahrungen ermöglichen können (Mirbek, 2015b). Gerade für Menschen mit Behinderungen kann die Einnahme einer «gebenden» Rolle eine Selbstwirksamkeitserfahrung darstellen, welche ihr Selbstwertgefühl stärkt. Die Rollen der Gebenden und der Empfangenden können prozesshaft wechseln. Dadurch machen diejenigen, die Unterstützung erhalten, die Erfahrung, jemandem zu vertrauen und erfahren Sicherheit. Gleichzeitig erleben die unterstützenden Teilnehmenden die Bestätigung, dass sie Verantwortung übernehmen können und ihnen Vertrauen entgegengebracht wird (Sherborne, 1998). Zudem wird ihr Selbstvertrauen gestärkt. Diese körperliche und emotionale Unterstützung durch eine vertrauenswürdige, unterstützende Person ist vor allem für sozial unsichere Kinder wichtig, um Sicherheit erfahren zu können (Sherborne, 1998). Im Hinblick auf die zunehmende Forderung nach Inklusion seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention werden entsprechende Bewegungsangebote in alters- bzw. leistungsheterogeneren Gruppen zunehmen.

Die Förderung sozialer Kompetenzen gewinnt für den gesellschaftlichen wie auch den pädagogischen Diskurs zunehmend an Bedeutung. Sie ist auch unter dem Gesichtspunkt der Resilienz essenziell (Hanke, 2004; Siegrist & Luitjens, 2011). Bereits seit den

1980er Jahren wird im schulsportpädagogischen Setting der Bewegung die Funktion zugeschrieben, sich förderlich auf soziale Kompetenzen auszuwirken (Funke-Wienerke, 2010). Nach Funke (1988) ist besonders das Thema des Kämpfens, also des Gegeneinanders bedeutsam, da die Teilnehmenden durch die Konfrontation mit Gegeneinander-Situationen adäquate Verhaltensweisen und Umgangsformen in Konfliktsituationen erlernen und so ihr Handlungsrepertoire erweitern können. Zudem können beziehungsorientierte Bewegungsangebote auch dazu genutzt werden, (non-)verbale Kommunikationsformen besser deuten und einsetzen zu können (Sherborne, 1998). Gute kommunikative Kompetenzen fördern ein dialogisches Miteinander. Sie sind eine Ressource, um Konflikte gewaltfrei zu klären, da dadurch neue Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Aber auch Füreinander-Beziehungen sind – gerade im heilpädagogischen Setting – wichtig, um Rücksichtnahme, Fürsorge und Vertrauen erfahren und Verantwortung übernehmen zu können.

Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik in der Forschung

Verbesserungen der Sozialkompetenzen und des Bewegungsrepertoires

Elisabeth Marsden, eine Mitbegründerin der Sherborne Association im Vereinten Königreich und Mitarbeiterin der University of Paisley untersuchte in den Jahren von 2003 bis 2004 mit Carrie Weston und Mario Hair die Auswirkungen einer beziehungsorientierten Bewegungspädagogik in einer Vorschulklasse in Kent (Marsden, Weston & Hair, 2004). Der Schwerpunkt lag dabei auf der Erweiterung des Bewegungsrepertoires sowie der sozialen Entwicklung. Für diese Studie wurden die Kinder im Alter von vier

bis sieben Jahren in drei Gruppen unterteilt. Die Kinder der Klassen A und C nutzten beziehungsorientierte Bewegungsangebote in verschiedenem Ausmass, während die Kinder der Klasse B als Kontrollgruppe fungierten. In jeder Bewegungsgruppe dieser randomisiert-kontrollierten Studie befanden sich 14 Kinder (Marsden & Egerton, 2007). Vor und nach dem sechsmonatigen Angebot in beziehungsorientierter Bewegungspädagogik wurden die Kinder hinsichtlich ihres Bewegungsrepertoires sowie ihrer sozialen Entwicklung getestet. Anschliessend wurden die Daten mittels der einfaktoriellen Varianzanalyse, auch ANOVA genannt, statistisch auf signifikante Unterschiede überprüft. Diese wurden gegebenenfalls mit dem Kruskal-Wallis-Test lokalisiert und verifiziert bzw. falsifiziert. Dabei erzielten die Kinder der Versuchsgruppen in allen Bereichen und somit auch der Beziehungsfähigkeit höchstsignifikant bessere Werte im Vergleich zur Kontrollgruppe (Marsden & Egerton, 2007). Daraus kann man schliessen, dass bereits eine wöchentliche Einheit in beziehungsorientierter Bewegungspädagogik ausreicht, um deutliche Verbesserungen der Sozialkompetenzen sowie der Beziehungsfähigkeiten der Kinder zu erreichen. Die positive Wirkung der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik in Hinblick auf die Beziehungsgestaltung kann aufgrund folgender Ergebnisse bestätigt werden: höchstsignifikante Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen und der Kontrollgruppe, nicht signifikante Unterschiede innerhalb der beiden Versuchsgruppen sowie nicht signifikante Verbesserung der Beziehungsfähigkeit innerhalb der Kontrollgruppe, trotz einer leicht signifikanten Verbesserung des Bewegungsrepertoires (Marsden & Egerton, 2007). Dennoch muss diese Forschung auch kritisch gesehen wer-

den, da die Testung der Sozialkompetenz der Kinder auf Einschätzungen der Beobachtenden beruht, sodass die Daten nicht objektiv erhoben wurden, sondern subjektiven Einflüssen unterliegen (Marsden, Weston & Hair, 2004).

Eine wöchentliche Einheit in beziehungsorientierter Bewegungspädagogik führte zu verbesserten Sozialkompetenzen.

Sozialkompetenzen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen

Von 2004 bis 2006 wurde ein Forschungsprojekt zwischen der Sherborne Association des Vereinigten Königreiches von Grossbritannien und Nordirland sowie der Sunfield School für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Zentralwesten Englands durchgeführt, welches vom dortigen Lehrer Jotham Konaka geleitet wurde (Hill, 2006). Bei dieser Forschung ging es um die Entwicklung der Sozialkompetenzen im Laufe eines Angebotes zur beziehungsorientierten Bewegungspädagogik. Teilnehmende waren 50 Kinder bzw. Jugendliche aus verschiedenen Klassen im Alter zwischen 7 und 19 Jahren. Dabei wurden jedoch nur Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen einbezogen. Zudem wurden keine objektiven Daten über die Entwicklung der Sozialkompetenz gesammelt, sondern subjektive Wahrnehmungen der Gruppenleitenden erfasst. Ziel des Projektes war es, ein spezielles Bewegungsprogramm für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen zu erstellen, welches die Beziehungsgestaltung und dabei vor allem die Entwicklung von Sozialkompetenz im Fokus hat (Hill, 2006).

Der Beziehungsaspekt in Psychomotorik und Sportpädagogik

Da Sherbornes Konzept in der deutschsprachigen Literatur jedoch kaum eine Rolle spielt und nur eine Handvoll Fachpersonen die Weiterbildung absolvierten, stellt sich die Frage, ob dieses hierzulande lediglich nicht explizit genannt oder ob es im pädagogischen Alltag nicht genutzt wird. Um dies herauszufinden, führte die Autorin im Jahr 2014 eine systematische Inhaltsanalyse ausgewählter Fachpublikationen im deutschsprachigen Raum durch. Dabei wurden Grundlagenwerke der Bewegungspädagogik sowie die letzten zehn Jahrgänge der Zeitschriften *Motorik* und *Sportpädagogik* als Vertreterinnen der ausserschulischen bzw. schulischen Bewegungspädagogik systematisch durchsucht und in Hinblick auf die Thematisierung der Beziehungsgestaltung analysiert. Dabei fällt auf, dass die verschiedenen Beziehungsdimensionen kaum namentlich genannt, jedoch vielfach beschrieben wurden (Mirbek, 2017). Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Autorinnen und Autoren die theoretischen Grundlagen der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik nach Sherborne nicht kennen bzw. dass die Beziehungsgestaltung nicht im Fokus ihrer Angebote steht. Bei den Nennungen der verschiedenen Beziehungsdimensionen wurde das Miteinander auffällig häufig genannt. Der Fokus auf dem Miteinander könnte daran liegen, dass diese Beziehungsdimension als wichtiges Übungsfeld für sozialkompetentes Verhalten angesehen wird. Die Förderung der Sozialkompetenz rückt gesellschaftlich in den Vordergrund und die soziale Funktion von Bewegung erlangt zunehmend eine entwicklungspädagogische Bedeutung (Funke-Wieneke, 2010). In der analysierten Fachliteratur wur-

den die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Sozialkompetenz als wichtigste Kompetenzen im Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung herausgearbeitet. Die untersuchten Publikationen, welche sich mit der Beziehungsgestaltung beschäftigten, behandelten vorwiegend Bewegungsangebote mit Kindern bzw. Jugendlichen im Schulalter in den Altersgruppen 7–12 Jahre (19) und 13–18 Jahre (28). Dabei wurde vor allem die Beziehung zwischen den Teilnehmenden thematisiert, diejenige zu den Fachpersonen wurde kaum angesprochen. Auffallend ist, dass bei den Zielen der Bewegungsangebote die verschiedenen Beziehungsdimensionen sowie eine gelungene Beziehungsgestaltung als wichtige Grundlagen für die Persönlichkeitsentwicklung bzw. die Entwicklung von Sozialkompetenz angesehen werden. Dies zeigt, dass das Thema Beziehungsgestaltung implizit von Bedeutung ist, auch wenn es explizit nur selten differenziert betrachtet wird.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es bisher vor allem Studien gibt, die auf subjektiven Beobachtungen bzw. Inhaltsanalysen beruhen und somit die Wirkungen differenzierter Beziehungsangebote nicht objektiv und allgemeingültig untersuchen. Somit fehlen evidenzbasierte Nachweise für die Effektivität der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik weitgehend (Konaka, 2007; Marsden et al., 2007). Quantitative und qualitative Forschungen wären notwendig, wobei davon ausgegangen wird, dass eine statistisch solide quantitative Erforschung der Beziehungsgestaltung nicht einfach ist. Denn wie bei der Forschung von Marsden et al. (2007) muss erst eine Zuweisung von Zahlenwerten für bestimmte Verhaltensweisen bzw. Bewe-

gungs-Phänomene erfolgen (Thornquist, 2012). Diese Zuweisung macht eine statistische Auswertung möglich, erweckt jedoch den Anschein einer nicht gegebenen Objektivität bzw. statistischen Korrektheit. Der qualitativen Forschung wiederum hängt das Etikett der fehlenden statistischen Ausdrückbarkeit an (Thornquist, 2012). Erste Forschungsarbeiten spezialisieren sich auf Kinder im Vorschulalter oder mit Autismus-Spektrum-Störungen. Diese Ergebnisse deuten auf Erfolge der Sherborne-Methode hin, müssten jedoch unter anderem mit einer grösseren Fallzahl weiter erforscht werden. Wichtig für eine gute Einschätzung der Wirkweisen beziehungsorientierter Bewegungsangebote wird dabei eine lange Beobachtung der Kinder in konkreten Situationen sowie unterschiedlichen Settings angesehen. Durch Video-Protokolle und Interviews von Personen aus dem näheren Umfeld der Kinder sollen diese ergänzt werden (Thornquist, 2012). Dies erfordert jedoch langanhaltende, zeit- und kostenintensive Forschungsprojekte, für die der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik momentan die Lobby und somit auch die Finanzierung zu fehlen scheinen.

In der deutschsprachigen Literatur fällt auf, dass die Beziehungsgestaltung von den Autorinnen und Autoren oftmals als Ziel ihrer Angebote sowie wesentlicher Wirkfaktor vor allem für die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Entwicklung der Sozialkompetenz genannt wird. Es wird jedoch nicht differenziert auf die Beziehungsgestaltung im Bewegungssetting eingegangen. Eine eingehende Beschäftigung mit dem Thema Beziehungsgestaltung wäre aber für die (heil-)pädagogische bzw. therapeutische Arbeit sinnvoll. In der heilpädagogischen Arbeit könnte die differenzierte Diagnostik der Beziehungsgestaltung im Rahmen der

Entwicklungsförderung oder der Spieltherapie eine sinnvolle Perspektivenerweiterung darstellen. Wichtig ist hierbei auch ein Umdenken von der impliziten Thematisierung der Bedeutung beziehungsorientierter Bewegungsförderung hin zu einer expliziten, differenzierten Betrachtung des Themas Beziehungsgestaltung, um der in der Heilpädagogik so wichtigen Beziehungsthematik einen angemessenen Rahmen zu bieten.

Evidenzbasierte Nachweise für die Effektivität der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik fehlen weitgehend.

Literatur

- Behrens, M. (2009). *Die Bedeutung von Körper und Bewegung für die kindliche Resilienz. Psychomotorik als Beitrag zum Aufbau des Selbstwertgefühls bei sozial ängstlichen Kindern – Eine empirische Erhebung in Kasuistiken*. Dissertation. Universität Köln.
- Beudels, W. (2008). Frühe Bildung in Bewegung. In W. Beudels, R. Hammer, R. Hammen, S. Kuhlenkamp & J. Volmer (Hrsg.), *Bewegung in der Lebensspanne* (S. 159–173). Lemgo: Aktionskreis Literatur und Medien.
- Flosdorf, P. (2009). *Heilpädagogische Beziehungsgestaltung. Grundlagen und Konzepte für den Einzel- und Gruppenbezug*. Freiburg: Lambertus.
- Funke, J. (1988). Ringen und Raufen. *Sportpädagogik*, 13 (4), 13–21.
- Funke, J. (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik*, 21 (2), 28–39.
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik*. Hohengehren: Schneider.

- Gahleitner, S. B. (2009). *Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung*. München: Reinhardt.
- Grensemam, D. & Sammann, K. (2005). Ist die Beziehungsgestaltung das A und O in der Psychomotorik? *Praxis der Psychomotorik*, 30 (3), 144–149.
- Hanke, U. (2004). Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Ein Vorwort. In M. Bieligk (2005), *Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse sozialer Lernprozesse* (S. 3–4). Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Hill, C. (2006). *Communicating through movement. Sherborne Developmental Movement towards a broadening perspective*. Smethwick: Sunfield Publications.
- Hölter, G. (2002). Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. In K. Mertens (Hrsg.), *Psychomotorik. Grundlagen und Wege der Förderung* (S. 77–85). Dortmund: modernes lernen.
- Konaka, J. (2007). Introduction. In E. Marsden & J. Egerton (Eds.), *Moving with research. Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 2–6). Clent: Sunfield Publications.
- Marsden, E. & Egerton, J. (2007). *Moving with research. Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement*. Clent: Sunfield Publications.
- Marsden, E., Weston, C. & Hair, M. (2004). *Innovative and inclusive physical education*. British Educational Research Association Conference Manchester. www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003898 [Zugriff am 05.10.2017].
- Mirbek, S. (2015a). Beziehung bewegen. Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. heilpaedagogik.de. *Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V.*, 12 (3), 16–19.
- Mirbek, S. (2015b). *Beziehung bewegen. Grundlagen einer beziehungsorientierten Psychomotorik*. Unveröffentlichtes Fortbildungsskript.
- Mirbek, S. (2017). *Beziehung in Bewegung. Eine empirische Studie zur beziehungsorientierten Bewegungspädagogik nach Sherborne*. Saarbrücken: Akademiker.
- Sherborne, V. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Reinhardt.
- Siegrist, U. & Luitjens, M. (2011). *30 Minuten Resilienz*. Offenbach: Gabal.
- Thornquist, E. (2012). *Movement and Interaction. The Sherborne Approach and Documentation*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO-Behindertenrechtskonvention, UNO-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.



Sandra Mirbek, M.A.
 Motologin, Heilpädagogin
 Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
 Lehrbeauftragte
 Justus-Liebig-Universität Giessen
 FB 06 Psychologie und Sportwissenschaft
 Otto-Behaghel-Strasse 10F
 DE-35394 Giessen
sandra.mirbek@psychol.uni-giessen.de