

Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten

17 Beiträge zum 5. Judo-Hochschulworkshop sowie der LehrerInnenfortbildung ‚Ringern und Raufen‘ des Fachbereichs Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg und des Deutschen Judo Bundes vom 11. bis 13. September 2009 in Hamburg.

Impressum

Herausgegeben von

Sigrid Happ & Rainer Ehmler

Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft
Abteilung Bewegungs- und Sportpädagogik
Mollerstrasse 10
20148 Hamburg

Redaktion

Sigrid Happ

Rainer Ehmler

Druck

Print & Mail (PRIMA)

<http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/pr/2/prima/index.html>

Gestaltung

Nico Friedrich

ISBN 978-3-00-029734-2

Alle Rechte vorbehalten

© 2009 Institut für Zweikampfpädagogik, Hamburg
www.zweikampfpaedagogik.de

Inhalt

<i>Sigrid Happ & Rainer Ehmler</i> Vorwort	5
---	---

1. Hauptvortrag

<i>Jürgen Funke-Wieneke</i> Das Zweikämpfen aus bewegungspädagogischer Sicht	9
---	---

2. Forschungsarbeiten

<i>Sebastian Liebl</i> Why Martial Arts – Macht Judo Kinder stark?	19
---	----

<i>Daniela Brockmann</i> Kämpfen im Rahmen eines ganzheitlichen Konzeptes mit adipösen Kindern und Jugendlichen	29
---	----

<i>Agnes Schuchart</i> Bewegungsmeditation im Sportunterricht	35
--	----

<i>Nico Friedrich</i> Soziales Lernen im Zweikämpfen ermöglichen - Anregungen zur Professionalisierung des AnleiterInnenhandelns	45
--	----

3. Themen des Zweikämpfens im Schulsport: Beispiele aus der Praxis

<i>Ole Sproesser</i> Partnerschaftliche Kata als Lernerfolgskontrolle im Schulsport	53
--	----

<i>Marie Kolk, Boris Hiltmeyer & Robert Brochhagen</i> Unterrichtseinheit zum Thema: Respekt	60
---	----

<i>Martin von den Benken</i> Judo an Förderschulen in Niedersachsen	62
--	----

<i>Bodo Haß</i> Kämpfen am Hirtenweg - einer Sonderschule mit Förderschwerpunkt Motorik und körperliche Entwicklung	66
---	----

4. Zweikämpfen im Sportunterricht: Beispiele für die Praxis

<i>Gunnar Losch & Sonja Kripke</i> Judospezifische Spiele – Rangelspiele in der Gruppe	81
<i>Rainer Ehmler</i> Wettkampfformen für Anfänger: Sumo	84
<i>Joachim Eiselen</i> Aikido als Schulsportart	88
<i>Rainer Ehmler</i> Möglichkeiten der partnerschaftlichen Entspannung	91
<i>Andreas Argubi-Wollesen</i> Brazilian Jiu-Jitsu, eine Bereicherung für den Schulsport?!	93
<i>Rainer Ehmler</i> Methodische Vielfalt im Judounterricht: Variation der Organisationsformen	98
<i>Christopher Kümmerling</i> Modern Amis: Philippinisches Stockkämpfen in der Oberstufe	100
<i>Sigrid Happ</i> Wahrnehmung als Thema beim Kämpfen in der Schule	102

5. Statements zur Abschluss-Diskussion:

Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten – Technikvermittlung oder Sozialerziehung?	
<i>Katrin Jäger(Moderation)</i>	109
<i>Peter de Vries</i>	110
<i>Martin von den Benken</i>	113
<i>Sigrid Happ</i>	114

6. Angaben zu den Autorinnen und Autoren

Angaben zu den Autorinnen und Autoren	117
---	-----

Sigrid Happ & Rainer Ehmler

Vorwort

Dieser Band dokumentiert den 5. Judo-Schulsport- und Hochschulworkshop, der vom 11. – 13. September 2009 in Hamburg stattfand¹. Unser Anliegen bestand darin, mit (sport)wissenschaftlichen und (schul-)pädagogischen Akzenten eine Bilanz der aktuellen Entwicklungen zum Kämpfen im Schulsport zu ziehen. Dabei verfolgten wir das Ziel, möglichst breit gefächert, verschiedene Perspektiven und Möglichkeiten aufzeigend, Anregungen für den Zweikampf orientierten Sportunterricht zusammenzutragen. Der Schwerpunkt in unserem Hamburger Arbeitskreis², der unterstützend bei der Vorbereitung des Workshops und der Erstellung dieses Bandes tätig war, liegt in der theoretischen Fundierung und Weiterentwicklung sowie praxis-bezogener Konzeptionierung für eine Zweikampfpädagogik. Diese Orientierung fand in dem Programm zu diesem Workshop mit dem Titel „Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten“ ihren Niederschlag.

In Vorträgen erfolgte der wissenschaftliche Aufriss zur bewegungspädagogischen Fundierung des Kämpfens, Forschungsansätzen im Hinblick auf (erwünschte) Wirkungen von kämpferischen bzw. meditativen Bewegungskonzeptionen und einer speziellen Untersuchung zur Professionalisierung von AnleiterInnenhandeln. Mit Blick auf den Schulsport wurden ein sonderpädagogischer Schwerpunkt gesetzt sowie mit ‚Kata im Schulsport‘ und dem Thema ‚Respekt‘ zwei innovative Zugänge vorgestellt. Die unterrichtsbezogenen Praxisbeispiele, die während des Workshops konkret auf der Matte angeboten wurden, lassen sich zum einen in einen methodischen Bereich, von Kampfspielen über Wettkampfformen und Ideen zur Methodik zu speziellen Themen wie Wahrnehmung und Entspannung unterteilen. Zum anderen gibt es Praxisbeispiele, die einen über das Judo hinausgehenden Blick auf andere Kampfsportarten und deren Potentiale für den Schulsport werfen. Diese zu einem Teil protokollarischen, bei anderen Beiträgen deutlich umfassenderen Ausarbeitungen finden hoffentlich ein über den Teilnehmerkreis hinausgehendes Interesse.

1 Veranaltet wurde der Workshop von der Universität Hamburg (Fachbereich Bewegungswissenschaft) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Judobund (DJB) und dem Institut für Zweikampfpädagogik (IZP).

2 Zu diesem Arbeitskreis zählen insbesondere die Mitglieder des Instituts für Zweikampfpädagogik, die in der pädagogischen Praxis an der Universität Hamburg bzw. in verschiedenen Hamburger Schulen tätig sind.

Mit diesem Band hoffen wir Impulse zu setzen für einen vielseitigen Austausch, für tiefgehende Auseinandersetzung, neugieriges Fragen und einen offenen Blick – vor allem auf die Kinder und Jugendlichen, die wir in aller Bescheidenheit mit zweikampfpädagogisch ausgelegten Bewegungsangeboten auf ihrem Weg begleiten und unterstützen wollen.

Zur Struktur des Bandes soll der Hinweis genügen, dass wir mit der Gliederung weitgehend dem Ablauf des Workshops folgen. Nicht alle Beiträge sind verschriftlicht worden, so dass zwar für Außenstehende nicht, jedoch für die Beteiligten die Lücken sichtbar, aber leider nicht vermeidbar sind. Über Hinweise auf Fehlerhaftes und weitere Kritik und Anregungen würden wir uns sehr freuen. Für die Mitarbeit an diesem Band möchten wir allen Autorinnen und Autoren herzlich danken. Unser besonderer Dank gilt Nico Friedrich und Ole Sproesser, die große technische Unterstützung (Layout und Fotos) geleistet und dadurch den zügigen Fortgang von der Idee bis zur Drucklegung ermöglicht haben. Nicht zuletzt danken wir für die Unterstützung Prof. Funke-Wienekes durch helfende Worte und wichtige Hinweise.

1.

Hauptvortrag

Jürgen Funke-Wieneke

Das Zweikämpfen aus bewegungspädagogischer Sicht

Bewegungspädagogik

Die Pädagogik hat es mit dem Phänomen zu tun, dass Menschen sich ändern, alle Menschen, kleine und große. Dabei ist das, was sich ändert, für die Pädagogik jedoch nicht beliebig. Während es den Biologen beschäftigt, wie sich körperliche Strukturen verändern, geht es ihr darum, wie sich die Welt- und Selbstsicht eines Menschen wandelt. Das allerdings interessiert auch den Psychologen. Deshalb ist hinzuzufügen, dass der Pädagogik zusätzlich ein normativer Zug anhaftet, unter dem sie den Wandel zu erforschen sucht. Es geht ihr um jenen Wandel, der im Hinblick auf bestimmte, in der Regel allgemein teilbare Maßstäbe der Lebensführung als gut und richtig zu beurteilen ist. Pädagogisches Erkennen ist ein Erkennen im Rahmen von Werthaltungen und damit steht sie jenseits oder diesseits jeden bloßen Konstatierens von irgendwelchen Veränderungen in der Selbst- und Weltsicht.

In der Bewegungspädagogik geht es nun, im Rahmen der genannten allgemeinen Voraussetzung von pädagogischer Wissenschaft überhaupt, darum, ob und wenn ja wie das Sich Bewegen in Beziehung zu wertbezogenen Veränderungen steht. Diese Frage kann im Hinblick auf das, was dazu in der wissenschaftlichen Bewegungspädagogik getan wird, dreifach aufgegliedert werden:

- In das, was an wertvollem Wandel geschieht – wir nennen das die empirische Frage,
- in das, was an wertvollem Wandel möglich sein soll – dies bezeichnen wir üblicher Weise als die erziehungsphilosophische Frage, und
- in das, was an wertvollem Wandel prinzipiell möglich ist – wir können das die strukturelle Frage nennen.

Am Beispiel erläutert: Empirisch gehen wir vor, wenn wir einen Menschen, der regelmäßig Judo betreibt oder mehrere oder auch ganz viele Menschen, die regelmäßig Judo betreiben, daraufhin untersuchen, wie sie sich selbst, ihre Mitmenschen und die Welt sehen. Im Vergleich mit ihnen möglichst ähnlichen Menschen, die jedoch diesen Sport nicht, aber vielleicht einen anderen oder gar keinen betreiben, könnte man Unterschiede herausarbeiten, die bei entsprechender Sorgfalt und Kontrolle der Umstände und Einflüsse als Funktion des kampfsportlichen Engagements betrachtet werden können. So haben z.B. Kevin & Thornton 1990 gefragt, ob kampfsportliches Engagement die Bereitschaft zu feindseligem Handeln gegenüber Anderen erhöht oder abmildert

und sie meinen Evidenz dafür zu haben, dass es eher zur Besänftigung beiträgt. Allerdings steht das unter dem Vorbehalt, dass dieser Wandel sich nicht sofort, sondern erst im Laufe eines längerfristigen Praktizierens einstellt. Kampfsportanfänger zeigten nach ihren Daten ein höheres „Hostilitätslevel“ als Anfänger in kämpferischen Ballspielen wie Rugby und Football und Spielen ohne direkten Körperkontakt wie Badminton.

Erziehungsphilosophisch gehen wir vor, wenn wir den Kampfsport als Praxis wertbezogen so diskutieren, dass daraus Maßstäbe für eine Gestaltung seiner Praxis nicht als Sportpraxis sondern als Erziehungspraxis entstehen. So kann es als ein typischer Ausdruck erziehungsphilosophischer Überlegungen gelten, wenn ein Referent über einen Aufsatz im Judomagazin folgendes mitteilt:

„Verf. berichtet von einem Selbstverteidigungslehrgang in einem Wohnheim für behinderte Menschen. Dabei wurden nach Beurteilung der körperlichen Möglichkeiten der Teilnehmer in Gesprächen und Rollenspielen Verteidigungssituationen geübt. Im Verlauf des Lehrgangs bewiesen die Teilnehmer viel Kreativität, neue Möglichkeiten zu finden (z.B. Einsatz des Rollstuhls gegen Angreifer).“ (BISP 2009)

Es ist deutlich, dass es hier um ein ausdrücklich emanzipatorisches Anliegen bezüglich der behinderten Menschen möglichen Selbst- und Weltansicht geht. Sie sollten aus ihrem Befangensein in Angst und Hilflosigkeiten ein Stück weit heraustreten können. Und genau dafür wurden nun neue, eigens konstruierte Mittel gesucht, die dieses Anliegen tragen können.

Strukturell gehen wir vor, wenn wir das kämpferische Sich-Bewegen im Kontext der dafür geltenden formellen und informellen Regeln daraufhin analysieren, wie es als Handlungsweise und Ideologie prinzipiell gebaut ist und was das erzieherisch bedeuten kann. Eine typisch strukturelle Aussage lautet z.B., dass das kämpferische Handeln nicht nur für sich selbst steht als unmittelbare Anwendung von Körpertechnik mit dem konkreten Ziel, den Gegner zu Fall zu bringen oder in der Klemme zu halten, sondern dass es über sich hinausweist als ein Symbol für menschliche Grundsituationen wie Flüchten oder Stand halten, Geben und Nehmen oder den allgemein appellatorischen Charakter menschlicher Begegnungen.

Es spricht einiges dafür, dass die zuletzt genannte, strukturelle Betrachtungsweise an erster Stelle zu stehen hat, wenn man sich über die pädagogischen Möglichkeiten einer Bewegungspraxis Aufschluss verschaffen möchte. Empirische Untersuchungen benötigen strukturelle Einsichten als Voraussetzung, sonst besteht die Gefahr, dass sie nicht die Sache selbst, sondern etwas anderes

erforschen. Erziehungsphilosophische Überlegungen bedürfen ebenfalls einer strukturellen Grundlage, sonst heben sie sich vielleicht im Rahmen ihrer guten Absichten so weit von ihrem Gegenstand ab, dass er bis hin zur eigenen Unkenntlichkeit funktionalisiert wird.

Strukturelle Überlegungen und Einsichten zur Bewegungsbildung und zum Judo

1. Allgemeine Überlegungen

Ich halte mich hier an den Satz von Merleau-Ponty, der sagt: Unser Leib ist unser Gesichtspunkt für die Welt (Merleau-Ponty 1966, S. 95). Von dieser Einsicht her betreiben wir Bewegungsbildung immer auch zugleich als Weltbildung. Was bedeutet das?

Auf der Grundlage einer nicht schon durch Wissen und Konzepte, wie z.B. der Geometrie und ihrer Lehren vom Raum mit Vorurteilen belasteten, sondern unvoreingenommenen Wahrnehmung müssen wir feststellen, dass die Rede davon, dass wir als Individuen ganz für uns selbst sind und einer objektiven Welt gegenüberstehen, die ihrerseits ganz für sich selbst steht, nicht zutrifft. In der Wahrnehmung, wie wir sie leisten, treffen nicht die Reize einer objektiven Welt auf einen empfindlichen Organismus, der als Rezeptor und Rechner zugleich die Lichtstrahlen, die die Netzhaut erreichen, zurückverwandelt nach einem geheimnisvollen Algorithmus in lebendige Bilder und angreifende Physiognomien. Vielmehr sind Wahrnehmen und Welt gleichursprünglich im Akt der Wahrnehmung einander unzertrennlich gegeben. Wenn ich nichts wahrnehme, dann gibt es auch keine Welt. Wie aber diese Welt, wenn ich sie wahrnehme, beschaffen ist, hängt nicht nur von ihr ab, sodass ich von einer unvollständigen, bruchstückhaften Wahrnehmung zu einer immer stimmigeren, vollständigeren käme, sondern es hängt auch von mir ab. Wenn ich „von mir“ sage, dann heißt das, von meinem Leib, meinem Bewegungsvermögen und meiner Verfassung. Der Berg des Geometers ist nicht mein Berg, den ich ersteige nach Maßgabe meines Willens und der ihn hervorbringenden, ihn tragenden und ihn erschöpfenden Kräfte. Er ist immer etwas Anderes. Ich bin, leiblich schwach, untrainiert bei ihm als ein Erschöpfter in einer immer schwerer und schließlich gar nicht mehr zugänglichen Gegend, die mich vollkommen erledigt. Er verwandelt sich in eine in Reichweite und ohne tagelange ermattende Nachwirkungen zu bewältigende Höhe nach einigem Training und er schrumpft zu einem unerheblichen Hügel ohne jeden Widerstandsreiz unter den Füßen eines jungen Reinhold Messner oder eines anderen versierten Bergsteigers. Jede

dieser Welt- und Selbstwahrnehmungen aber ist richtig, keine täuscht den Wahrnehmenden über die Welt, wie sie ist und ihn selbst, wie er ist, sondern erschließt ihm beides in authentischem Ton. Dies ist der Grund, warum der Phänomenologe, der sich auf eben diesen Grund der unvoreingenommenen Wahrnehmung stellt, nicht davon sprechen kann, dass wir *in* der Welt oder *auf* der Welt seien. Seine Erkenntnis von der Urverbundenheit und Gleichursprünglichkeit von Welt und Mensch veranlasst ihn, die fremd klingende Wendung zu gebrauchen, dass wir *zur* Welt seien. Wir sind selbst nur als welthaltige Wesen existent, ebenso in eine Welt eingelassen, die uns braucht, um da zu sein, wie diese Welt in uns eingelassen ist, die wir brauchen, um da zu sein.



Dieses Verständnis ist eine wesentliche Grundlage für das, was wir Bewegungs- und Sportpädagogik nennen und als solche mit Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen betreiben. Wenn ich trainiere, ich dadurch objektiv gesehen kräftiger, ausdauernder, „fitter“ werde, dann verwandelt das nicht nur mich, wie es den Anschein haben mag, sondern es

ändert den Charakter und den Ausdruck, den meine Welt besitzt und ausstrahlt. Wenn ich schwimmen lerne und es endlich kann, dann wird aus der gefährlichen Gegend des Meeres oder Sees, von der ich ängstlich Abstand halte, eine anziehende, weiche, warme oder reizvoll frische Substanz, in die ich mich wonnig hineinwerfe. Und nie wird dem Nichtschwimmer dieser Ort in der Weise als Gegend erschlossen und gewärtig sein können wie mir, dem Schwimmer, und umgekehrt werde ich in meiner Schwimmgegend nichts wahrnehmen und bewahrheiten können, was den Nichtschwimmer in seiner Gegend bedroht und fernhält. Wir leben tatsächlich in verschiedenen Welten. Es geht uns beiden je so wie dem, der im Vexierbild nur die alte Frau sieht, während der Andere nur das junge Mädchen erblickt. Jeder ist in seinem Bild gefangen, das er sieht, und er kann nicht beide zugleich erblicken. Das andere Bild zu sehen heißt, meinen leiblichen Zustand verändern, damit eine diesem Zustand gemäße Welt entstehen und sich zeigen kann. Bei Vexierbildern ist diese leibliche Wandlung, die wir vollziehen, kaum merkbar. Deshalb sagen wird, dass wir das Bild bloß umkippen lassen müssten. Um die todesdrohende Tiefe des Sees als lockende Badegelegenheit wahrnehmen zu können, ist ein sehr viel deutlicherer Selbstwandel nötig, der längeres Üben als das Bildkippen benötigt.

Das heißt nun aber, dass ganz prinzipiell das Betreiben auch von Kampfsport, sofern es bewegungsbildend von Belang ist, einen weltbildenden Charakter besitzt. Von Belang ist es dann, wenn wirklich in nachhaltigen Übungsprozessen ein anderer Grad an leiblicher Stärke und Geschicklichkeit erlangt wird, als er bisher vorlag. Dann weitet sich meine Welt aus, dann entfaltet sich zu ihr ein anderer intentionaler Bezug, ich fühle mich frei, stark und motiviert Dinge zu tun, mich Menschen zuzuwenden, Aufgaben anzuerkennen und anzunehmen. Die Forderung nach Technikschiulung, nach der genauen und zuverlässigen Ausbildung der Bewegungsweisen eines Sports findet hier eine über den rein sportlichen Verwendungszweck hinausreichende tiefere Begründung.

2. Kampfsportspezifische Überlegungen

Nun ist allerdings ebenfalls belangvoll, was da genau geübt wird. Die Bewegungsbildung als Weltbildung ist nicht nur themenunspezifisch zu verstehen. Es macht sicher einen Unterschied, ob die Weltbildung als Einüben des Kämpfens oder Üben des Tanzens oder Bogenschießens geschieht.

Beim Zweikampf scheinen mir zwei Bewegungsbedeutungen besonders beachtenswert: Die Erfahrung von Macht und Ohnmacht und der Umgang damit und die Erfahrung des appellatorischen Charakters der menschlichen Begegnung.

1. Wir befinden uns im Zweikämpfen in einer wirklich archaischen Situation. Es geht darum, dass dort, wo schon einer ist, kein anderer sein kann. Ganz deutlich ist das der Spielgedanke des Sumo. Aber auch in anderen Zweikämpfen gilt das Prinzip. Im symbolischen Verweis geht es hier nun um die Ausübung von Macht, die noch ganz unmittelbar körperlich ausgeübt wird, allerdings auch schon in einer bestimmten kultivierten Form nicht als die rohe Physis, sondern als Bewegungsgeschicklichkeit, die durch Übung und Erfahrung erworben wird. Diese Situation hat als unausweichlichen Begleiter die Ohnmacht, die im Unterliegen erfahren wird, und alle Schattierungen zwischen Macht und Ohnmacht bestimmen den wechselvollen Verlauf eines Kampfes. Es wäre aber zu einfach gesehen, wenn es nur darum ginge, Macht auszuüben oder Ohnmacht zu erleiden, wie differenziert die jeweilige Portion davon auch sein mag. Die Struktur des Kampfes öffnet auch einen Horizont auf das Erleiden des eigenen Mächtigseins und das Ausüben der Ohnmacht als Mittel der Beziehungsgestaltung. Wir finden uns also in einer vielfältig auslegbaren und gestaltbaren Situation des Macht - Ohnmacht - Themas, das wir handlungspraktisch vergegenwärtigt bekommen und in dem wir uns, weltverstehend in Aktion, entwickeln. Das binäre Thema Macht - Ohnmacht bekommt seine Vielfalt und Reichhaltigkeit, seine Differenzierungen und Ambivalenzen eröffnet. Neben der Dimension des Widerfahrnisses öffnet sich

eine weitere der absichtlichen Gestaltung. Das bewegungspädagogisch Entscheidende besteht ja gerade darin, dass es im Fortgang des Übens nicht darum geht, einerseits praktisch zu handeln und andererseits hin und wieder symbolische Erfahrung zu machen. Der Zugewinn an Handlungsgeschick, an Körpertechnik ist eben genau das, was zunehmend dazu führt, der Situation mit ihren binären Anforderungen und Erfahrungen freier, mit einem größeren Verständnis für Facetten, Abweichungen, Zumutungen entgegenzutreten. So kultiviert sich das erste, archaische Unterworfenheit unter das Thema zum spielerischen Umgang damit. Jedenfalls besteht die Möglichkeit dazu.

2. Nach Levinas, der in der Tradition der Dialogphilosophie (Buber, Rosenzweig) steht, appelliert jeder Andere in der Begegnung unausweichlich an mich, sein Schicksal zu teilen, Verantwortung für ihn zu übernehmen. Ich will mich hier nicht als Kenner dieser Philosophie aufspielen. Meine Quellen dafür sind die Arbeit von Lutz Gerdes über die Interpretation von Zweikämpfen im Lichte Bubers (Gerdes 2001) und die neue Arbeit des holländischen Bewegungspädagogen Peter Heij, die er als Grundlagen einer „verantwortlichen“ Bewegungserziehung bezeichnet (Heij 2006). Danach kann gesagt werden: Die Alterität, das Anderssein des Anderen fordert von mir ganz unmittelbar seine Anerkennung und verpflichtet mich zugleich, ihn nicht allein zu lassen oder zum Objekt meiner Verfügungen und Absichten zu reduzieren. Levinas demonstriert das an einer Schlüsselgeschichte. Im unsicheren Licht begegnet er auf einer Brücke einer Gestalt, die sich über das Geländer beugt. Es kommt nicht zu einer Anrede. Er geht vorbei. Aber damit ist die Sache eben nicht zu Ende. Der eine, der das wahrgenommen hat, bleibt nun unweigerlich mit dem Andern verbunden in einer seine eigene Verantwortung thematisierenden Weise: Handelt es sich hier um einen Verzweiferten, der sich umbringen will? Bin ich aufgefordert ihm zu helfen? Warum habe ich das nicht getan? Warum habe ich mich der Verantwortung, die mir zukommt, nicht gestellt? Und umgekehrt. Welche Zumutung macht er mir, indem er mich in diese Situation hineinbringt? (Heij 2006, 110) Obwohl einander völlig fremd und ohne Blick oder Wort zu tauschen, so folgert Levinas, sind wir schon auch in unauffälligen, beileibe nicht so dramatischen Situationen immer aufeinander bezogen in Anrede und Appell.

Der Zweikampfsport ist nun aus seiner Grundsituation heraus so etwas wie der Inbegriff des wechselseitigen Wahrnehmens und Appellierens in Aktion. Jeder Angriff, jedes Zurückweichen, das Ausüben von schmerzenden Handlungen oder auch nur die Androhung dessen entfalten sich nicht solipsistisch, sondern immer auch mit Rücksicht auf den Andern, auf seine Würde und Unverletzlichkeit, die ich als meine eigene Würde und Unverletzlichkeit für mich selbst in Anspruch nehme. So wird aus dem Kämpfen ein Spiel, das mitmenschliche Verantwortung

thematisiert und das verantwortet werden muss. Keiner, der sich in das Kämpfen einlässt, bleibt von diesem Thema unberührt, es ist das Grundthema, das alle Machtausübung, alles Bedürfnis nach dem Überwinden und Besiegen des Andern und nach Selbstüberhöhung durch Erfolg und Tüchtigkeit überwölbt, auch dort noch, wo sich ein Kämpfer aus diesem Thema herausziehen möchte und den Appell zu überhören oder zu unterdrücken trachtet.

Literatur

- BISP = Bundesinstitut für Sportwissenschaft, Recherchesystem Spolit: Referenz zu Pantalon, Andreas (1995). Jetzt geht's los – Und wie! *Judo Magazin*, 35 (4), S.31. Aufgerufen am 30.11.09.
- Daniels, K. & Thornton, E. W. (1990). An analysis of the relationship between hostility and training in the martial arts. *Journal of sports sciences* 8 (2), 95 -101.
- Gerdes, L. (2001). *Dialogik im Partnerkontaktsport*. Diss. Hamburg.
- Heij, P. (2006). *Grondslagen van ,verantwoord' bewegingsonderwijs*. Budel: Damon (= Academisch Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam).
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.

2.

Forschungsarbeiten

Sebastian Liebl

Why Martial Arts? – Macht Judo Kinder stark?

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, welche konditionellen, koordinativen und psychischen Veränderungen sich auf den Einfluss eines Kampfsport-Trainings zurückführen lassen. Es werden das Design und die Zwischenergebnisse einer laufenden Studie vorgestellt.

1. Rahmenprojekt „Why Martial Arts?“

Die Studie „Macht Judo Kinder stark?“ ist Teil des Rahmenprojekts „Why Martial Arts?“ von PD Dr. Peter Kuhn (www.whymartialarts.com). Neben zahlreichen Fragestellungen aus dem Bereich Martial Arts (Oberbegriff für Kampfkunst und Kampfsport), die in Abschlussarbeiten behandelt werden, besitzt das Rahmenprojekt zwei zentrale Perspektiven:

- Selektionsperspektive (Warum betreiben Menschen Martial Arts?)
- Sozialisationsperspektive (Was bewirken Martial Arts?)

Die Selektionsperspektive fragt danach, warum Menschen sich den Martial Arts zuwenden, warum sie mitunter Jahrzehnte lang dabei bleiben, was sie sich davon versprechen und welchen Sinn sie ihrem Üben zuordnen. Dieser Bereich wird von Martin Mayer in seiner Dissertation „Motive im Karatedo“ (Arbeitstitel) behandelt. Die Sozialisationsperspektive wird von Sebastian Liebl in seiner Dissertation „Macht Judo Kinder stark?“ bearbeitet.

In diesem Beitrag werden die Fragestellungen, Methoden und das Untersuchungsdesign der Studie „Macht Judo Kinder stark?“ vorgestellt. Ergebnisse können zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht wiedergegeben werden.

2. Projekt „Macht Judo Kinder stark?“

Der Sozialisationsperspektive steht immer auch die Selektionsperspektive gegenüber. So kann man z.B. bei einem Marathonläufer nicht mehr ohne weiteres nachvollziehen, ob ihn primär das Training zu einem guten Läufer gemacht hat, oder ob er einfach bestimmte physische und psychische Anlagen besitzt, die es ihm ermöglicht haben, einen Ausdauersport langfristig und erfolgreich zu betreiben. Es handelt sich hier um das Anlage-Umwelt-Problem bzw. – stark vereinfacht und bildlich formuliert – um die nicht beantwortbare Frage, ob zuerst die Henne oder das Ei da war (Gerlach, 2008, S. 6). Beide Annahmen erscheinen plausibel, wenn davon ausgegangen wird,

„(a) dass am Zustandekommen jeder komplexen Leistung immer die ganze Person beteiligt ist, also auch bei der sportlichen Leistung Persönlichkeitsmerkmale eine mehr oder weniger mitentscheidende Rolle spielen und (b) dass ein längeres intensives Sporttreiben und die mit ihm verbundene Konfrontation mit bestimmten sportmotorischen Anforderungen, mit Erfolgs- und Misserfolgerlebnissen, mit sportspezifischen Rollen, Normen und Werten, die Einbindung in eine bestimmte soziale Gruppe und bestimmte soziale Interaktionen usw. nicht ohne Rückwirkung auf die betreffende Person bleiben werden“ (Gabler, Nitsch & Singer, 2000, S. 296).

Um überhaupt Entwicklungsverläufe und sozialisationswirksame Einflüsse erfassen und vergleichen zu können, bedarf es einer Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen. Bei nur einem Messzeitpunkt kann nicht zwischen Selektions- und Sozialisierungseffekten unterschieden werden.

Um die allgemeine Fragestellung „Was bewirken Martial Arts?“ empirisch untersuchen zu können, muss der Gegenstandsbereich konkretisiert und die Fragestellung präzisiert werden. Der Gegenstandsbereich Martial Arts wird zunächst auf den Nachwuchs-/Anfängerbereich und den Kampfsport Judo eingeschränkt. Mit der Wahl des Nachwuchs-/Anfängerbereichs verbindet sich die Frage, inwieweit ein zweikampforientiertes Bewegungs-/Handlungsfeld einen Beitrag zur kindlichen Entwicklung liefern kann. Zweikampfsportarten finden im Schulsport immer noch eine untergeordnete Rolle. Mit der Studie ist die Hoffnung verbunden, den sportpädagogischen Wert von Martial Arts empirisch untermauern zu können. Zur Wahl des Nachwuchs-/Anfängerbereichs passt auch die Wahl des Kampfsports Judo. Dieser stellt insbesondere im Anfängerbereich aufgrund seiner Nähe zum spielerischen Ringen und Raufen ein geeignetes Bewegungs-/Handlungsfeld für Kinder dar. Diese Einschränkungen führten zum Projekttitel „Macht Judo Kinder stark?“. „Stark“ steht hierbei nicht nur für physische Stärke, sondern auch für Ich-Stärke und soziale Stärke. Dementsprechend werden die Wirkungen von Judoanfängertraining auf den physischen, psychischen und sozialen Bereich der kindlichen Persönlichkeit untersucht.

3. Theoretischer Hintergrund

In der Literatur werden den Martial Arts mit Kontakt (z.B. Judo, Ringen sowie deren Variationen) motorische, persönlichkeitsbildende und soziale Aspekte zugesprochen (Beudels, 2008; Happ 1983, 1998; Janalik, 1997, 2000; Kuhn, 2008; Neumaier, Mechling & Strauß, 2003; Prohl, 1997, Tiwald, 2008). Dies gilt in besonderer Weise für Judo, da hier persönlichkeitsbildende und soziale Aspekte durch die Prinzipien *Sei-Ryoku-Zen-Yo* (bester Einsatz von Geist und

Körper) und *Ji-Tai-Kyo-Ei* (gegenseitige Hilfe für wechselseitigen Fortschritt und beiderseitiges Wohlergehen) und durch die Judowerte (Bescheidenheit, Ehrlichkeit, Ernsthaftigkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Mut, Respekt, Selbstbeherrschung und Wertschätzung) explizit formuliert sind (DJB, 2008; Lind, 2001; Kano, 1975/76). Im Folgenden werden angenommene Wirkungen von Judo und die ausgewählten die Parameter, die in der Studie überprüft werden, vorgestellt.

3.1 *Persönlichkeitsbildender Bereich*

Das Grundprinzip des Zweikämpfens mit Kontakt besteht darin, dass man sich mit einem Partner freiwillig in eine Situation begibt, in der beide unausweichlich aufeinander bezogen und zugleich gegeneinander gerichtet sind (Happ, 1998, S. 17f). Diese Verschränkung von Miteinander bzw. Abhängigkeit und Gegeneinander bzw. Konkurrenz findet sich zwar auch in anderen Sportarten, jedoch nie in dieser handgreiflichen Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit. Die Verschränkung führt zu einem Bewegungsdialog zwischen den Kampfpartnern: Jeder Wurf kann gekontert werden, jeder Konter kann übernommen und für einen Angriff im Boden genutzt werden, usw. Jede Aktion des Partners erfordert eine Art Stellungnahme. Umgekehrt erhält man stets eine Rückmeldung über die Wirkung der eigenen Aktionen. Man steht daher in einem Zweikampf nicht nur einem Kampfpartner gegenüber, sondern wird auch mit sich selbst und seinen eigenen Fähigkeiten konfrontiert. Diese unmittelbaren Rückmeldungen werden noch verstärkt durch den Symbolgehalt von Kampfhandlungen (Funke, 1988, S. 19; Beudels & Anders, 2001, S. 30f). So kann das Werfen oder Festhalten eines Partners auch Macht und Überlegenheit bedeuten und das Geworfen- oder Gehalten-Werden Ohnmacht und Unterlegenheit. Wer es schafft, einen Wurf zu kontern oder sich aus einem Haltegriff zu befreien, kann erfahren, dass es sich lohnt, weiter zu kämpfen, dass es sich lohnt, auch in schwierigen Situationen nicht aufzugeben.

Zweikämpfen mit Kontakt stellt damit ein besonderes Erfahrungsfeld für selbstbezogene Informationen dar. Diese können nun ergebnis- oder prozessorientiert verarbeitet werden. Bei der ergebnisorientierten Verarbeitung entscheiden oftmals das Kampfresultat und damit äußere bzw. soziale Bedingungen über eine positive bzw. negative Bewertung der selbstbezogenen Information. Statt dem Kampfresultat können aber auch andere Bewertungskriterien verwendet werden. Das Judo bietet durch seine Judoprinzipien und Judowerte zahlreiche Alternativen. So kann sich z.B. ein guter Kampf dadurch auszeichnen, dass man den Mut aufgebracht hat, eine neue Technik auszuprobieren, auch wenn man dabei gekontert wurde (Judowert *Mut*).

Und ein Sieg, der auf einer unfairen Handlung beruht, kann bzw. muss negativ bewertet werden, wenn Rücksichtnahme und Respekt über jedem Kampfergebnis stehen (Judoprinzip *Ji-Tai-Kyo-Ei* und Judowert *Respekt*). Bei der prozessorientierten Verarbeitung werden die selbstbezogenen Informationen anhand der individuellen Entwicklung bewertet. Dieser wird im Judo ein hoher Stellenwert zugeschrieben. So bedeutet das Judoprinzip *Sei-Ryoku-Zen-Yo* nicht nur bester Einsatz von Geist und Körper, sondern auch die Fähigkeit, die eigenen Stärken kennen und nutzen zu lernen.

Die Verarbeitung selbstbezogener Informationen hat u.a. Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, durch eigene Kompetenzen neue bzw. schwierige Situationen erfolgreich zu bewältigen (Sygusch, 2007, S. 61). In der Studie „Macht Judo Kinder stark?“ wird sowohl die allgemeine, als auch die bereichs-/sportbezogene Selbstwirksamkeit erhoben. Auf die allgemeine Selbstwirksamkeit sind zwar keine Auswirkungen zu erwarten, ihre Höhe kann jedoch Einfluss auf die Entwicklung der sportbezogenen Selbstwirksamkeit haben (Köller & Möller, S. 693-699; Biemann, 2005, S. 12).

3.2 Sozialer Bereich

Zweikämpfen mit Kontakt stellt ein besonderes soziales Erfahrungsfeld dar. Das gegenseitige Bedürfnis nach Sicherheit und Unversehrtheit in einer Zweikampfsituation machen die zentralen Regeln „Alles was weh tut ist verboten“ bzw. „Was du nicht willst, das man dir tu, das füge auch keinem anderen zu“ unmittelbar einsichtig. Darauf aufbauend lassen sich mit den Kindern weitere Regeln ableiten und ggf. wieder zurückführen (Funke, 1998, S. 16; Happ, 1998, S. 21). Dies stellt eine gute Basis für den Erwerb von Regelverständnis und Regelkompetenz dar.

Ein gewisses Maß an Regelbeachtung ist notwendig, denn nur in einem geregelten, sozialisierten Kampf kann ein Miteinander im Gegeneinander gelingen. Und trotz eines sozialen bzw. pädagogischen Rahmens stellt der Zweikampf eine Situation moralischer Überforderung dar (Funke-Wieneke, 1994, S. 261): Einerseits will man gewinnen und letztlich narzisstische Bedürfnisse befriedigen. Andererseits besitzt man eine Verantwortung für den Partner und will das Miteinander im Gegeneinander bewahren, so dass dieser auch beim nächsten Mal noch gerne mit einem kämpft. Man kann hierin auch das widersprüchliche Streben nach personaler und sozialer Identität, nach Selbstverwirklichung und Integration sehen (Mielke, 2000, S. 167). Der Abwägungsprozess zwischen Siegenwollen und Rücksichtnahme findet stets neu und situativ statt. Das Judoprinzip *Ji-Tai-Kyo-Ei* und die Judowerte wie Respekt und Wertschätzung können eine Orientierung geben und möglicherweise dazu

beitragen, sich für einen „tätigen Altruismus“ zu entscheiden (Funke-Wieneke, 1994, S. 261). Um sich in einer sowohl motorischen als auch moralischen Überforderungssituation für eine partnerschaftliche Rücksichtnahme zu entscheiden, bedarf es eines Mindestmaßes an Empathie (Einfühlungsvermögen). Es wird angenommen, dass diese Eigenschaft aufgrund des notwendigen Bezugs zum Partner beim Üben und Kämpfen gefördert wird.

Die Studie „Macht Judo Kinder stark?“ untersucht die Entwicklung der Empathie, um diese Annahme zu überprüfen. Zudem wird überprüft, inwieweit die Judowerte bei den Judoanfängern ankommen, auch wenn deren Vermittlung weitgehend implizit erfolgt, z.B. durch die Vorbildrolle des Trainers, durch stellvertretende Verstärkung oder durch Reflexion einer (un)erwünschten Handlung.

3.3 *Motorischer Bereich*

Das Judoanfängertraining ermöglicht grundlegende Körper- und Bewegungserfahrungen wie Rollen, Wälzen, Krabbeln, Ziehen oder Schieben. Es wird davon ausgegangen, dass die vielseitigen, offenen Bewegungsformen im Judo v.a. koordinative Fähigkeiten wie Gleichgewichts- und Differenzierungsfähigkeit fördern. Zweikämpfe bzw. Zweikampfspiele besitzen zudem hohe Anforderungen an die (Schnell-)Kraftausdauer (Lippmann, 2009, S. 60-70). Die Studie „Macht Judo Kinder stark?“ untersucht daher die Entwicklung der Koordination unter Zeitdruck und bei Präzisionsaufgaben sowie die Kraftausdauer im Rumpf und Oberkörper.

4. **Fragestellungen**

Die Studie „Macht Judo Kinder stark?“ überprüft bestehende Annahmen über Wirkungen von Judo. Die entsprechenden evaluativen Fragestellungen lauten:
Fördert Judoanfängertraining...

- ... die Selbstwirksamkeit?
- ... die Empathie?
- ... die Übernahme von Judowerten?
- ... die Koordination unter Zeitdruck und bei Präzisionsaufgaben?
- ... die Kraftausdauer im Rumpf und im Oberkörper?

Diese Fragestellungen repräsentieren eine top-down-Perspektive auf den Gegenstandsbereich. Möglicherweise empfinden bzw. sehen Kinder die Wirkungen von Judo in ganz anderen Bereichen. Um also das Thema auch „bottom-up“ zu erfassen, wird daher zusätzlich die Schülersicht auf den

Gegenstandsbereich untersucht. Die entsprechende explorative Fragestellung lautet:

- Welche Perspektive haben Kinder auf Judo und dessen Wirkungen?

5. Methoden

Die evaluativen Fragestellungen besitzen objektiv messbare Parameter und werden mit quantitativen Methoden bearbeitet. Die explorative Fragestellung sucht nach subjektiv empfundenen Wirkungen und wird mit einer qualitativen Methode bearbeitet.

5.1 *Quantitative Methoden*

Die evaluativen Fragestellungen werden quantitativ mit Hilfe von Fragebogenerhebungen und Motoriktests bearbeitet. Folgende Instrumente kommen zum Einsatz, um die abhängigen Variablen Selbstwirksamkeit, Empathie, Judowerte, Koordination und Kraftausdauer zu untersuchen:

a) Schriftliche Befragung (standardisierter Fragebogen)

- Selbstwirksamkeit: Items zur Erfassung der allgemeinen und sportbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung von Grundschulkindern im Sportunterricht (Biemann, 2005)
- Empathie: Items zur Erfassung von Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (Stadler, Janke & Schmeck, 2004)
- Judowerte: Selbst entwickelte Items

b) Motoriktests

- Koordination unter Zeitdruck: Seitl. Hin- und Herspringen (aus DMT 6-18)
- Koordination bei Präzisionsanforderung: Einbeinstand (aus HAKI 6-10)
- Kraftausdauer im Rumpf: Sit-Ups (aus DMT 6-18)
- Kraftausdauer im Oberkörper: Liegestütz (aus DMT 6-18)

Die unabhängigen Variablen bestehen aus:

- Kinder, die regelmäßig ein Judoanfängertraining besuchen
- Kinder, die regelmäßig ein Nicht-Martial-Arts-Anfängertraining besuchen
- Kinder, die keinen bzw. kaum Sport betreiben

Als Kontrollvariablen werden durch schriftliche Befragung erhoben:

- Personenmerkmale
(Alter, Geschlecht, Geschwisterzahl, Herkunft der Eltern)
- Individuelle Bedeutsamkeit des Sports

- Organisierte Sportaktivität
(andere Sport-AGs, Vereinssport, Wettkampfsport)
- Nichtorganisierte Sportaktivität
(sport-/bewegungsbezogene Freizeitaktivität)

5.2 *Qualitative Methode*

Die explorative Fragestellung wird qualitativ mit Hilfe eines bild- und textzentrierten Leitfadeninterviews bearbeitet. Die Methode orientiert sich an der qualitativen Studie von PD Dr. Peter Kuhn (2007, 2003), der in seinem Forschungsprojekt „Was Kinder bewegt“ (www.waskinderbewegt.de) thematische Kinderzeichnungen mit einem fokussierten, episodischen Interview am Bild verband, um die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule zu untersuchen.

Es werden insgesamt acht Kinder interviewt: zwei Mädchen und zwei Jungen, die sehr engagiert Judo betreiben, sowie zwei Mädchen und zwei Jungen, die eine niedrige Teilnahmebereitschaft zeigen. Die Kinder zeichnen einige Tage vor dem Interview ein Bild von sich beim Judo und ergänzen die Sätze „Beim Judo finde ich gut dass...“ bzw. „Beim Judo finde ich nicht gut, dass...“ Das Bild und die Satzergänzungen stellen Ausgangspunkte und Gesprächsanlässe für das anschließende Leitfadeninterview dar. Bilder, Satzergänzungen und Interviewtranskripte werden anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet.

6. **Zielgruppe, Setting und Untersuchungsdesign**

Zielgruppe sind Grundschul Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe. Als Setting dienen Sportarbeitsgemeinschaften (Sport-AGs), die nach dem bayerischen Kooperationsmodell „Sport nach 1“ organisiert sind (www.sportnach1.de). Dieses Setting bietet annähernd vergleichbare Rahmenbedingungen:

- Die Kinder üben in der Regel ein ganzes Schuljahr einmal pro Woche 90 min. einen bestimmten Sport aus.
- Von den Übungsleitern wird eine Trainer-C-Lizenz in der jeweiligen Sportart gefordert.
- Es handelt sich zumeist um ein Anfängertraining.

Die Studie besitzt ein längsschnittliches Design mit Kontrollgruppen und insgesamt drei Erhebungszeiträumen: 1. Schuljahresbeginn, 2. Halbjahr und 3. Schuljahresende. Im Schuljahr 2009/2010 werden sieben Judo-AGs an sieben unterschiedlichen Grundschulen in Bayern eingerichtet und evaluiert: drei Judo-AGs in Bayreuth, zwei in Fürstenfeldbruck, eine in Frauenaurach und eine in

Obernburg. Als Kontrollgruppen dienen einerseits *Nicht-Martial-Arts-Sport-AGs*, die ebenfalls im Rahmen von „Sport nach 1“ organisiert sind, und andererseits Grundschul Kinder, die keinen/kaum Sport ausüben.

- Judo-AGs in Bayreuth (n = ca. 60)
- Judo-AGs außerhalb von Bayreuth (n = ca. 80)
- Kontrollgruppen in Bayreuth (n = ca. 60-80)
- Null-Kontrollgruppe in Bayreuth (n = ca. 60-80)

Bei allen Gruppen, die in Bayreuth erhoben werden, finden zu allen drei Erhebungszeiträumen eine schriftliche Befragung und ein Motoriktest statt. Bei den Judo-AGs außerhalb von Bayreuth wird aus organisatorischen und finanziellen Gründen auf die Durchführung von Motoriktests verzichtet. Bei den Judo-AGs in Bayreuth findet zudem im letzten Erhebungszeitraum eine qualitative mündliche Befragung mit acht Schülerinnen und Schülern statt (bild- und textzentriertes Leitfadeninterview).

7. Rück- und Ausblick

Das Projekt „Macht Judo Kinder stark?“ hat nun ein Jahr Planung und Vorbereitung hinter sich. In dieser Phase wurden die Fragestellungen konkretisiert, die Methoden ausgewählt, Zielgruppe, Setting und Untersuchungsdesign festgelegt, die Genehmigungen der Schulämter und des Kultusministeriums eingeholt und die Judo-AGs außerhalb von Bayreuth rekrutiert. Mein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle den Trainerinnen und Trainern der externen Judo-AGs: *Hanna Schmid* (Fürstenfeldbruck), *Korbinian Christner* (Fürstenfeldbruck), *Claudia Schüren* (Frauenaurach) und nicht zuletzt *Matthias Rauschert* (Obernburg). Alle vier sind erfahrene Übungsleiter und führen seit mehreren Schuljahren erfolgreich eine Judo-AG. Ohne ihre Beteiligung bei der Studie wäre es nicht möglich, eine Stichprobe in der für solche Untersuchung notwendigen Stärke zu bilden. Ihre Motivation zur Teilnahme bei der Studie begründet sich allein auf einer engen Verbundenheit zum Judo und dem Willen, etwas für diesen Sport zu tun. Der Judowert Hilfsbereitschaft scheint daher schon vor Beginn der Studie bestätigt zu sein. Ab September 2009 startet die einjährige Interventions- und Erhebungsphase (Schuljahr 2009/2010) und wir hoffen, in einem Jahr die ersten Ergebnisse präsentieren zu können.

Literatur

- Beudels, W. (2008). Handgreifliche Entwicklungsförderung. Ringen und Kämpfen im Sportunterricht. *sportunterricht*, 57, 132 – 137.
- Beudels, W. & Anders, W. (2001). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten*. Dortmund: Borgmann.
- Biemann, A. (2005). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschulkindern im Sportunterricht*. Unv. Dissertation: Universität Bayreuth.
- Bös, K. & Tittlbach, S. (2002). Motorische Tests. *Sportpraxis – Sonderheft*. 43. Jahrgang.
- Bös, K. u.a. (2009). *Deutscher Motorik-Test 6-18 (DMT 6-18)*. Hamburg: Czwalina.
- DJB (2008). *Die Judowerte*. Zugriff am 11. November 2008 unter http://www.judobund.de/jugend/judo_spielend_lernen/judo_werte
- Funke, J. (1988). Ringen und Kämpfen. *sportpädagogik*, 12 (4), 13-21.
- Funke-Wieneke, J. (1994). Pankration im Schulsport? *sportunterricht*, 43 (6), 259 – 261.
- Gabler, H., Nitsch, J. R. & Singer, R. (2000). *Einführung in die Sportpsychologie* (3. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gerlach, E. (2008). Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept. *sportunterricht*, 57, 5 – 10.
- Happ, S. (1983). *Judo und Persönlichkeit*. Ahrensburg: Czwalina.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *sportpädagogik*, 22 (5), 13 – 23.
- Janalik, H. (1997). Ju-Do – eine pädagogische Chance! *Körpererziehung* 47 (2), 60 – 68.
- Janalik, H. (2000). Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen – Herausforderungen für die Sportlehrerbildung*. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Kano, J. (1975/76). *Der Beitrag des Judo zur Erziehung*. In Das Budo ABC (1975/76). Spremlingen: Budo-Verlag, Sport-Rhode.
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.; S. 693-699). Weinheim: Beltz.
- Kuhn, P. (2008). Budo im Sportunterricht. *sportunterricht*, 57 (4), 110 – 115.
- Kuhn, P. (2007). *Was Kinder bewegt*. Berlin: LIT.
- Kuhn, P. (2003). *Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*. Zugriff am 16.02.2009 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/750/1624>
- Lind, W. (2001). *Lexikon der Kampfkünste*. Berlin: Sportverlag.
- Lippmann, R. (2009). *Judo – Trainer-C-Ausbildung*. Meyer&Meyer: Aachen.
- Mielke, R. (2000). Soziale Kategorisierung und Selbstkonzept. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 167 – 185). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Neumaier, A., Mechling, H. & Strauß, R. (2003). *Koordinative Anforderungsprofile ausgewählter Sportarten*. Köln: Sportverlag Strauß.

- Prohl, R. (1997). „... es soll kein Hauch sein zwischen Denken und Tun“ – Gedanken über den „Weg“ im Budo-Sport. In U. Mosbach (Hrsg.), *Judo – Wurf und Fall: Beiträge zur Theorie und Praxis der Kampfsportart Judo* (S. 20 – 32). Schorndorf: Hofmann.
- Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004). *Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE)*. Göttingen: Hogrefe.
- Sygusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport. Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Schorndorf: Hofmann.
- Tiwald, H. (2008). *Psychotraining im Kampf- und Budo-Sport*. Zugriff am 22.09.2008 unter <http://www.horst-tiwald.de/sites/mudotexte.htm>
- Wolters, J.-M. (1992). *Kampfkunst als Therapie*. Peter Lang: Frankfurt am Main.

Daniela Brockmann

Kämpfen im Rahmen eines ganzheitlichen Konzeptes mit adipösen Kindern und Jugendlichen

1 Problemstellung

Der sichtbare Wandel in der Bewegungssozialisation von Kindern verlangt neue sport- und bewegungsbezogene Beiträge, um Kindern neue Sinnperspektiven zu bieten. Kinder nehmen ihre materielle, räumliche und soziale Umwelt über Bewegungen wahr und setzen sich somit aktiv mit dieser auseinander. Je mehr das natürliche Bewegungsverhalten durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse (Urbanisierung), elektronische Medien (Fernsehen, Spielkonsolen), aber auch veränderte Familienstrukturen eingeschränkt wird, desto mehr muss es Angebote dem entgegen geben, damit Kinder ihrem natürlichen Bewegungsdrang nachgehen können. Der durch die Einengung des Bewegungsraumes resultierende Bewegungsmangel ist ein Laster unserer modernen Wohlstands- und Industriegesellschaft, der sich zunehmend zu einer Zivilisationskrankheit entwickelt, wenngleich dies im eigentlichen Sinn keine Krankheit ist. Die Entwicklung unserer Kinder ist geprägt von einer zunehmenden Mediatisierung, einem abnehmenden Bewegungspensum und einem veränderten Ernährungsbewusstsein. Die daraus möglichen gesundheitlichen Konsequenzen wie Übergewicht und in diesem Zusammenhang stehende Folgeerkrankungen, wie Erkrankungen des Haltungs- und Bewegungsapparates, ein erhöhtes Risiko von Herz- und Kreislauferkrankungen, Diabetes Typ II, Stoffwechselerkrankungen oder Bluthochdruck reichen bis ins hohe Alter und kommen dort irreversibel zum Tragen. Selbst die Ursachen für kognitive, emotionale oder soziale Entwicklungsstörungen können auf den Mangel an Bewegung zurückgeführt werden.

Um diesen Entwicklungstrend entgegenzusetzen, planen wir das Projekt „Miteinander bewegen macht Spaß – Ringen, Rangeln und Toben“ und versuchen durch Erprobung eines neuen pädagogischen Konzeptes, welches sich an der Sportart Judo orientiert, die Bewegungsaktivität der Kinder zu fördern. Die Konzeption ist auf der Grundlage des Handlungskonzeptes aufgebaut und soll den Anforderungen des Sports institutioneller Einrichtungen wie den Sekundarschulen, den Gymnasien, den Berufsschulen, aber auch den Vereinen entsprechen. Vorrangig richtet sich das Projekt an Kinder im Alter zwischen 8 und 12 Jahren, die mit einem 2-mal wöchentlichen Training mittels einer vielseitigen Ausbildung und judospezifischen Bewegungshandlungen neue

Bewegungsformen ausprobieren wie auch erlernen und somit die Lust und Freude sich zu bewegen neu entdecken.

2 Zielstellung

Ziel des Projektes ist die Entwicklung einer neuen methodischen Konzeption auf Grundlage des Handlungskonzeptes. Durch ein mehrperspektivisches Training soll mit Hilfe von judospezifischen Bewegungsformen nicht nur die motorische, kognitive sowie soziale Entwicklung der Kinder, sondern auch deren Handlungsfähigkeit, die über den Sport hinausgeht, gefördert werden. Im Vordergrund steht nicht die Technikvermittlung, wie es das Sportartenkonzept vorsieht, sondern vielmehr wird das Hauptaugenmerk auf die Erprobung von Wurfprinzipien über Sinnperspektiven gelegt. Die Kinder sollen durch individuelle Erfahrungen in den Trainingssegmenten die Bedeutung und Wirkung des Sports für ihr eigenes Leben einzuschätzen lernen und dadurch die Sinnhaftigkeit ihres Tuns implizieren. Die spannungsreichen Übungsformen dienen nicht nur der Förderung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten, sondern stellen auch einen Beitrag zur Entwicklung und Stärkung sozialer Kompetenzen im Umgang mit sich selbst und Anderen dar. Durch die körperliche Auseinandersetzung mit einem Partner in Spiel- und Partnerübungen lernen die Kinder rücksichtsvoll miteinander umzugehen, sich gegenseitig zu helfen und zu respektieren. Zum einen stärkt dies den Charakter prosozialen Verhaltens, zum anderen der Entwicklung und Förderung des eigenen Selbstwertgefühls bzw. der eigenen Persönlichkeit. Daneben liegt ein weiterer Schwerpunkt in der Vermittlung einer gesunden Ernährungsweise, die den mehrperspektivischen Charakter des pädagogischen Konzepts zum Ausdruck bringt. Um den Kindern einen zusätzlichen Anreiz zu bieten, sich intensiv mit den neuen Techniken und Inhalten des Judos auseinanderzusetzen, haben diese die Möglichkeit am Ende des Projektes den 8. Kyu (weiß-gelber Gürtel) und 7. Kyu (gelber Gürtel) abzulegen. Das sichtbare Fortschreiten der eigenen Fähigkeiten, was man an der Farbe des Judogürtels erkennen kann, soll das Leistungsstreben wecken und die Kinder langfristig an Sport binden.

3 Theoretische Grundlagen

Ogleich die fachdidaktische Diskussion der letzten Jahre weder geordnet noch einheitlich verlief, haben sich vier Ansätze herauskristallisiert, deren jeweilige Vertreter eine eindeutige, sowohl konträre Auffassung zur Gestaltung des Sportunterrichts einnehmen (vgl. Balz, E & Kuhlmann, D. 2003, S.149). Neben der konservativen Position, dem Sportartenprogramm und dem pragmatischen

Konzept der Handlungsfähigkeit haben sich als fachdidaktische Positionen das Konzept der Körpererfahrung wie auch das Konzept der Entpädagogisierung erwiesen, wenngleich in der sportlichen Praxis nahezu ausschließlich das Sportartenkonzept und das Konzept der Handlungsfähigkeit Anwendung finden. Die Vertreter der Leitidee des Handlungskonzepts, insbesondere Dietrich Kurz, gehen von dem Gedanken aus, dass menschliches Handeln auch im Sport als ein sinngelitetes Tun zu verstehen ist (vgl. Prohl, 1999, S. 109). Bewegungshandlungen werden nicht ausgeführt, weil sie einen Sinn haben, sondern vielmehr, um ihnen einen Sinn zu geben. Der Kerngedanke dieser fachdidaktischen Strömung liegt in dem mehrdimensionalen Charakter sportlichen Handelns, mit dessen Hilfe die Handlungsfähigkeit eines Individuums in Bezug auf dessen Entscheidungsfähigkeit gefördert werden soll. Kurz versteht in diesem Zusammenhang unter Handlungsfähigkeit aus der Perspektive des Sports die Fähigkeit, mit der Sinnvielfalt und Ambivalenz des Sports verantwortlich umzugehen. Insgesamt werden sechs Sinnperspektiven genannt, unter denen sich die verschiedenen Motive sportlichen Handelns zusammenfassen lassen (vgl. Kurz, 1995, S. 45). Dabei handelt es sich nach Kurz um die Sinnrichtungen Leistung, Gesundheit, Miteinander, Spannung, Eindruck und Ausdruck. Die Forderung an den mehrperspektivischen Unterricht besteht demnach darin, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler angehalten werden, den Sport unteren genau diesen unterschiedlichen Sinnperspektiven zu erfahren und zu beurteilen.

3.1 Begründung der Sportart Judo als Forschungsgegenstand

Für die Erprobung der Konzeption wurde die Sportart Judo gewählt. Zum einen weil in Bezug auf das Handlungskonzept noch keine empirischen Forschungsergebnisse vorliegen, zum anderen um zu verdeutlichen, dass Judo mehr als nur eine Kampfsportart ist. Bereits der Begründer Jigoro Kano hat im Judo in erster Linie ein Erziehungssystem gesehen, das auf körperlichen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Übungspartnern beruht und zwei Prinzipien, dem „Sei-Ryoku-Zen-Yo“ - dem technischen Prinzip sowie dem „Ji-Ta-Kyo-Ei“ - dem moralischen Prinzip, unterliegt (vgl. Deutscher Judo-Bund Prüfungsordnung für Kyu-Grade, 2004, S. 6). Im Judo geht es nicht vorrangig darum, seine eigene Kraft einzusetzen, sondern vielmehr darum, die Kraft des Anderen optimal auszunutzen (Siegen durch Nachgeben). Es strebt eine ganzheitliche Körperausbildung an, ist durch den Anwendungsaspekt sinnorientiert und erhält durch die Partnerarbeit und das Gruppentraining sowie seinen philosophischen Hintergrund eine hohe soziale Ausrichtung. Speziell das moralische Prinzip verdeutlicht den erzieherischen Charakter, den Judo

vermitteln will. Um Techniken zu erlernen, muss man sich bewusst sein, dass der Partner nicht nur ein Übungsobjekt ist, sondern jemand, ohne dessen Mitwirken die eigene Judoausbildung überhaupt nicht möglich wäre. Gegenseitige Achtung und Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsgefühl, Wertschätzung, Ehrlichkeit sind nur einige Charaktereigenschaften, die dem Judoka während seiner Ausbildung vermittelt werden.

Desweiteren setzt das Judotraining Erkenntnisse der modernen Sportwissenschaft um; sie strebt eine ganzheitliche Körperausbildung an. In kaum keiner anderen Sportart werden so viele Muskelgruppen gleichzeitig angesprochen wie im Judo, was zum einem zu einer Verbesserung der konditionellen Fähigkeiten und zum anderen zu einer Verbesserung des allgemeinen Gesundheitszustandes beiträgt.

4 Methodik/Vorgehensweise

In einer angelegten Längsschnittstudie von Oktober 2009 bis Juli 2010 sollen mit Hilfe von quantitativen Untersuchungen in Form von Fragebogenerhebungen sowie qualitativen Analysen mittels sportmotorischer Prä- und Posttest der allgemeine Gesundheitszustand sowie die motorische Entwicklung von 8- bis 12-jährigen Kindern im Bundesland Sachsen-Anhalt, speziell in der Region Magdeburg festgehalten werden.

Die quantitativen Untersuchungen richten sich neben der Erfassung der allgemeinen anthropogenen Daten und der sportlichen Aktivität unter anderen auch auf die Dokumentation des Ess- und Trinkverhaltens. Dabei wird auf standardisierte Fragebögen des Robert Koch-Instituts zurückgegriffen.

Um die motorische Entwicklung der Probanden feststellen zu können, werden zu Beginn und zum Ende des Projektes mittels eines sportmotorischen Prä- und Posttests, welche der KIGGS-Studie entnommen wurden, empirische Daten erhoben. Diese Messdaten werden mittels einer Datenbank gesammelt und codiert, um die Anonymität der Probanden zu bewahren.

Auf eine Kontrollgruppe wird verzichtet, da auf bereits vorhandene empirische Ergebnisse zurückgegriffen werden kann.

4.1 Sportmotorischer Test

Die Testbatterie besteht aus insgesamt acht verschiedenen Items, die unter anderem die Gleichgewichtsfähigkeit, die Reaktionsfähigkeit sowie die Ausdauerfähigkeit messen sollen. Daneben werden anthropogene Daten wie Alter, Größe und Gewicht erfasst. Im Folgenden werden die verschiedenen Testitems kurz beschrieben.

4.1.1 *Einbeinstand*

Der Proband muss eine Minute lang mit einem Fuß auf einer 3 cm breiten Holzschiene stehen. Gemessen werden die Bodenkontakte während dieser Zeit, die Aufschluss über die Gleichgewichtsfähigkeit des Probanden gegen. Dabei werden die Daten für das linke und rechte Bein erfasst.

4.1.2 *6- Minuten Lauf*

Die Aufgabe besteht darin, in 6 Minuten innerhalb einer abgesteckten Strecke so viele Runden wie möglich zu laufen. Das Testergebnis soll Aufschluss über die Ausdauerfähigkeit des Probanden geben.

4.1.3 *Balancieren rückwärts*

Die Aufgabe besteht darin, rückwärts über drei unterschiedlich breite Balken zu balancieren, ohne dabei den Boden zu berühren. Insgesamt hat der Proband zwei gültige Versuche. Zweck ist die Messung der Gleichgewichtsfähigkeit.

4.1.4 *Seitliches Hin- und Herspringen*

Der Proband hat die Aufgabe, innerhalb von 15 Sekunden so oft wie möglich beidbeinig seitlich über die Mittelleiste einer Teppichmatte hin und her zu springen. Die Anzahl der ausgeführten Sprünge gibt Auskunft über die Schnellkeits- als auch Kraftausdauer.

4.1.5 *Reaktionstest*

Die Aufgabe besteht darin, möglichst schnell auf zehn Farbwechsel einer Ampel durch Knopfdruck zu reagieren. Die Messwerte geben Auskunft über die Reaktionsschnelligkeit des Probanden.

4.1.6 *Rumpfbeugen*

Im der folgenden Aufgabe wird die Dehnfähigkeit des Probanden mit Hilfe des Sit and Reach Tests gemessen.

4.1.7 *Standweitsprung*

Der Proband soll in der folgenden Aufgabe mit beidbeinigem Absprung möglichst weit springen. Die in zwei Versuchen gemessen Werte geben Aufschluss über die Sprungkraft des Probanden.

4.1.8 Liegestütz

In der letzten Aufgabe muss die Versuchsperson innerhalb von 40 Sekunden so viele Liegestütze wie möglich durchführen.

In der Ausgangsposition befindet sich der Proband in Bauchlage. Die Hände befinden sich auf den Rücken. Auf Pfiff drückt sich dieser mit den Händen vom Boden ab, bis die Arme vollständig durchgestreckt sind. Anschließend wird eine beliebige Hand vom Boden gelöst und berührt den Handrücken der anderen.

Literatur

- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik: Ein Lehrbuch in 14. Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports* (3. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Willimczik, K. (Hrsg.).(1993). *Bielefelder Beiträge zur Sportwissenschaft*. Neumann, P. & Balz, E.(Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sport. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 14*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Zeuner, A., Senf, G. & Hofmann, S. (Hrsg.). *Sport unterrichten*. (Kongressbericht zum ersten Sportlehrerkongress vom 23. bis 25.0.1995 in Leipzig). Sankt Augustin: Academia.

Internetquelle:

<http://www.kiggs.de>. Zugriff am 09.09.2009

Agnes Schuchart

Bewegungsmeditation im Sportunterricht

Habe ich meinen Körper verloren, so habe ich mich selbst verloren.

Finde ich meinen Körper, so finde ich mich selbst.

Bewege ich mich, so lebe ich und bewege die Welt.

Ohne diesen Leib bin ich nicht, und als mein Leib bin ich.

*Nur in der Bewegung aber erfahre ich mich als mein Leib,
erfährt sich mein Leib, erfahre ich mich selbst.*

Mein Leib ist die Koinzidenz von Sein und Erkenntnis, von Subjekt und Objekt.

Er ist der Ausgangspunkt und das Ende meiner Existenz.

Vladimir Iljine, Paris 1965¹

Der nachfolgende Beitrag ist als erweitertes Manuskript zum gleichlautenden Tagungsvortrag zu sehen und bezieht sich auf meine laufende Doktorarbeit in der Bewegungspädagogik. Ziel dieses Artikels ist es darzustellen, inwiefern die Thematisierung von ästhetischer² Wahrnehmung zu einem mehrperspektivischen Sport- und Bewegungsunterricht beitragen könnte. Damit möchte ich die von Kurz (1986) erarbeitete Sinnperspektive „Eindruck“ betonen und über das „Leisten und Üben“ im Schulsport hinausgehen. Auf diese Weise soll eine entsprechend offene Deutung des „Sinns von Sport“ im Unterricht erschließbar werden. Der vorliegende Ansatz versucht dies durch Anleihen aus den Bewegungsmeditationen des Taijiquan und des Nach-Innen-Laufens (Dietrich, 1986; Schleske, 2000) sowie dem bewegungspädagogischen Ansatz der Körpererfahrung (Funke-Wieneke, 1992)³.

Für die PraktikerInnen unter der Leserschaft möchte ich im Folgenden konkrete *Beispielübungen* vorschlagen, nach deren Muster weitere Bewegungsaufgaben entwickelt werden können. Daraufhin werde ich einen *Ausschnitt aus einem Interview* präsentieren. Die *vorläufigen Analyse-Ergebnisse* der Interviews möchte ich anschließend darlegen, indem ich die Erlebnisse zusammenfasse, von denen mir „ganz gewöhnliche“ Schülerinnen und Schüler bezüglich meines Unterrichts erzählten. Daran schließt sich die Darstellung *möglicher Grenzen des Konzeptes im sportunterrichtlichen Setting* an, gefolgt von einem Plädoyer für die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Bewegungspädagogik,

1 In: Petzold, 1979, S. 5

2 ästhetisch von aïsthesis (gr.) = Wahrnehmung: Hier im ursprünglichen Sinne von „mit den Sinnen erkennen“, vergl. Franke, 2003, S. 3 ff. & S. 18 ff.; Seewald et al., 1998, S. 314

3 vergl. auch Seewald et al., 1998, S. 49 ff.; S. 268 ff.

Bewegungsmeditationen und Kampfkünsten. Beenden möchte ich diesen Beitrag mit einem *Fazit*.

In diesem Beitrag steht also das Aufzeigen einer neuen *Haltung* zum eigenen Sich-Bewegen im Vordergrund. Damit ist die Gelegenheit gemeint, ein neues Bewegungserleben leiblich, individuell bedeutsam und hoffentlich freudvoll zu erfahren, um auf diesem Wege den eigenen Leib als das von Ijine angesprochene Zusammentreffen von persönlichem Sein und Erkenntnis kennen zu lernen.

1 Einführung

Die eingangs genannten Bewegungsansätze gestatten eine Konzentration auf die ästhetische Wahrnehmung und deren Reflexion. Dies erscheint als ein Weg, die subjektive, leibliche Verfasstheit zur Welt zu thematisieren und Selbstbildung zu ermöglichen⁴. Dabei möchte dieser Beitrag das sinnliche Erleben und kognitive Erkennen der eigenen, z.T. unbewussten Verhaltens- und Sichtweisen fokussieren und zusätzlich dazu deren leibliche Entsprechungen. Gegenstand meiner Dissertation ist in diesem Sinne die Erarbeitung und Erprobung eines schulpraktischen Unterrichtskonzeptes unter der Perspektive einer ästhetischen Bildung mit und durch Bewegungsmeditation. Die Sensibilisierung der leiblichen Wahrnehmung stellt dabei einen zentralen Aspekt dar.

Zur Untersuchungsmethode: Nach Reflexion einer Testphase setzte ich mein Konzept an zwei regulären Hamburger Wahlpflicht-Sportkursen der gymnasialen Oberstufen um. In beiden Kursen unterrichtete ich parallel nach meinem erarbeiteten Unterrichtskonzept, wobei mir ein zeitlicher Rahmen von fünf Wochen mit je einer Doppelstunde pro Woche zur Verfügung stand. Das Unterrichtsthema war, das „*Ausdauerlaufen einmal anders*“ kennen zu lernen. Mit Hilfe verschiedener Erhebungsinstrumente wählte ich insgesamt acht SchülerInnen aus und interviewte sie nach der letzten Unterrichtseinheit in Einzelgesprächen. Diese Interviews unterzog ich einer qualitativen Analyse, um mögliche Erlebenskategorien meines Unterrichtskonzeptes aufzeigen zu können⁵. Ziel ist, mein Konzept und die ihm zugrunde liegenden, theoretischen Ansätze aus der Empirie heraus kritisch zu reflektieren.

4 s. Beitrag von Funke-Wieneke im vorliegenden Band mit Bezug zu den anthropologisch-leibphänomenologischen Denkfiguren von Merleau-Ponty und Trebels; vergl. auch Franke, 2003, S. 24 ff.

5 Eine detailliertere Darstellung der Untersuchungs-, Erhebungs- und Auswertungsmethodologie soll an dieser Stelle aus Gründen der Angemessenheit unterbleiben. Ich verweise auf die Grundlagen-Arbeiten von Flick (2007) und von Miethling/ Schierz (2008).

2 Beispielübungen

In meiner Laufereinheit ging es also darum, im Sportunterricht den Aspekt der (leiblichen) Wahrnehmung in und durch Bewegungsmeditation zu akzentuieren. So legten meine SchülerInnen und ich während und nach dem Laufen ein besonderes Augenmerk auf die Körpererfahrung: Zum Beispiel haben wir barfußlaufend verschiedene Untergründe kontrastierend erforscht und unsere subjektiven Empfindungen verbalisiert. Auch haben wir während des Laufens unsere Achtsamkeit auf den Atem gelenkt, und dabei insbesondere auf seine Qualitäten wie Tiefe und Frequenz in Relation zum Schrittrhythmus geachtet. Außerdem machten wir uns im Laufen und im Stand unseren Körperschwerpunkt und die Kontaktstelle Fuß-Boden bewusst, registrierten deren Veränderungen bei langsamem Sich-Bewegen und spielten mit den beobachteten Extremen. Des Weiteren sind wir als Gruppe längere Strecken schweigend gelaufen. Dabei haben wir in uns „hineingehorcht“, um ein Erspüren der eigenen Leiblichkeit und des Befindens zu gestatten. Zusätzlich haben wir versucht, die uns umgebenden Geräusche und den häufig von selbst entstehenden, synchronen Laufrhythmus der Gruppe bewusst wahrzunehmen. Auch haben wir uns mit geschlossenen Augen über eine Wiese führen lassen und reflektierten anschließend die Veränderungen in Wahrnehmung, Befindlichkeit und Bewegungsqualität. Und schließlich wurden die individuellen (physischen und psychischen) Grenzen und Widerstände, an die die meisten von uns beim Ausdauerlaufen stießen, im Unterricht angesprochen und subjektive Lösungen erprobt. So „erliefen“ sich die SchülerInnen die Erfahrung, dass ein ausdauerndes und sogar freudvolles Laufen (z.B.) durch ein relativ langsames Tempo und eine gezielte Aufmerksamkeitslenkung auf die ästhetische Wahrnehmung möglich ist. Für viele KursteilnehmerInnen war diese Erkenntnis verblüffend und führte zu einem veränderten Zugang zu dieser allgegenwärtigen Form des Sich-Bewegens: Im Laufe der fünfwöchigen Einheit fingen sechs von 47 TeilnehmerInnen an, auch außerhalb des Schulsports freiwillig und regelmäßig „meditativ“ zu Laufen. Der hier aufgezählte Übungskatalog erschöpft sicherlich nicht die Möglichkeiten des Ansatzes. Nach dem Prinzip einer (z.B. kontrastierenden) Wahrnehmungsschulung lassen sich aber weitere Übungen zur Körpererfahrung entwerfen, welche einzelne Sinne hervorheben und somit die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit thematisieren. Auf diese Weise kann ein Bewegungsdialog mit dem eigenen Leib, mit Mitmenschen und Mitwelt inszeniert werden⁶. Auf ein solches „Nach-Sinnen“ sollte häufiger auch ein

6 Erfahrungsgemäß können die SchülerInnen im Entwickeln solcher Übungen eine große Kreativität entwickeln, und schätzen die Möglichkeit zur Partizipation sehr.

„Nach-Denken“ folgen, also ein kurzes „(auch mal) darüber reden“ (Funke-Wieneke, 1992, S. 23). Dies ermöglicht den Transfer von einem vor-bewussten *Erleben* zu einer bewussten *Erfahrung*, welche wiederum nachfolgendes Erleben beeinflussen kann (vergl. Janssen, 1988, S. 6 ff. & S. 172 f.). Solche Reflexionen müssen nicht unbedingt verbal erfolgen – auch das individuelle Aufschreiben eines einzelnen Stichwortes, die kreative szenische Umsetzung oder bildliche/poetische Darstellung des erlebten Gefühls haben sich als praktikabel und sinn(en)voll erwiesen (vergl. auch Seewald et al., 1998, S. 40 ff.). Dabei ist es elementar, keine Fremdbewertung des subjektiven Empfindens zuzulassen, da wahrnehmungspsychologisch-konstruktivistisch die individuell (für-)wahrgenommene Erlebenswelt bedeutsam ist⁷.



3 Ausschnitt aus einem Interview

Um zu zeigen, was bei einem solchen Sport- und Bewegungsunterricht erlebt werden *kann*, soll nun ein kurzer Ausschnitt aus einem meiner SchülerInnen-Interviews präsentiert werden. Die Teilnahme an diesen Interviews erfolgte freiwillig. Die Gespräche fanden direkt im Anschluss an die fünfte Doppelstunde statt.

Zum Kontext des Interviews: Der befragte Schüler, nennen wir ihn Lukas, ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt. Als seine aktuelle Lieblingssportart gibt er „Wellenreiten“ an. Als Kind nahm er für kurze Zeit an einem Judo-Training teil, beschäftigte sich seit dieser Zeit aber weder mit asiatischen Kampfkünsten noch mit Meditation. Lukas wirkt insgesamt aufgeweckt, reflektiert und im Sportkurs sozial gut integriert. Er ist aktives Mitglied im Schülerrat seiner Schule.

Zur beschriebenen Übung: Die SchülerInnen stellten sich mit geschlossenen Augen und in lockerer Organisationsform auf einem entlegenen Rasenstück auf.

7 Die damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Benotung werden im Abschnitt „Mögliche Grenzen des Konzeptes im sportunterrichtlichen Setting“ angesprochen. Hinsichtlich meiner Studie ermöglichte mir das reflektierende Vorgehen, auf explizit-repräsentierte und damit erneut abrufbare und (z.B. in Interviews) verbalisierbare Erfahrungen zurückgreifen zu können.

Dann pendelte jede(r) langsam um das eigenes Lot vor und zurück, also um die „innere Mitte“. Langsam verringerten sie die äußerlich sichtbare Bewegung, bis diese schließlich nur noch im Innern nachklang.

Interview-Ausschnitt Lukas (Zeitpunkt im Interview: 00:56 – 01:47 Minuten):

Lukas: [...] dann ham wir erstmal, ähm, diese Aufwärmspiele und so gemacht, und dann hast du diese die die innere Mitte oder wie heißt das? *[Interviewerin: hmm]* finden und, ähm, das ham auch alle mitge-, also erstens fand ich gu-, das ham alle mitgemacht, alle waren echt so, probier ich mal, und, ich hab einfach gemerkt es stimmt, so, das is wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, plötzlich hab ich so gemerkt, da is so n Pendel das sich so bewegt, und dann auch, als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich trotzdem dieses Pendel in der Mitte gefühlt und das hat irgendwie total, ganz viele Sachen verändert für mich so, also das hat so... *[Pause von etwa 1 Sekunde]*

Interviewerin: Was denn?

Lukas: Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal, soo, als hätt ich halt so ne Mitte im Körper das war richtig komisch, und s war n beeindruckendes Erlebnis, auf jeden Fall.

Interviewerin: Kannst du das noch wie, was hat sich verändert für dich, was also?

Lukas: Na, i- ich hatte so ne ganz andere Balance irgendwie *[Interviewerin: ja]* hatte ich das Gefühl, und ja, das ist, ich kam mir verbunden einfach vor auch wirklich. [...] Ich hab mich einfach wirklich n Moment verbunden gefühlt - hab dann überlegt ob ich mal mit Yooga anfangen soll oder so *[lacht]* *[Interviewerin: ja]* äh, weil ich das wirklich ein sehr interessantes Gefühl fand *[Interviewerin: ok]* ja, auf jeden Fall. *[Pause von etwa 2 Sekunden]* Jaa, das war ein sehr einprägsames Erlebnis.

4 Vorläufige Analyse-Ergebnisse

Zum Fall Lukas: Der Schüler Lukas zeigt sich beeindruckt von einer intensiven, leiblichen Wahrnehmung, welche er als eine „Verbundenheit mit der eigenen Mitte“ beschreibt und die für ihn v.a. ein ungewohntes Erlebnis darstellt („*Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal*“). Der Eindruck einer inneren Bewegung ließ sich für Lukas sogar noch bei äußerlichem Stillstand empfinden, was als eine hohe Sensibilität für innere leibliche Empfindungen gedeutet werden kann. Die sehr authentisch wirkende Überraschung über diese leibliche Empfindung kann als Indiz für ein individuell wahrhaftiges, da unerwartetes

Erspüren interpretiert werden und spricht *gegen* eine Einbildung, welche ihn kaum in diesem Maße erstaunt hätte.

Diese gleich zu Anfang des Interviews auffallend engagiert wiedergegebene, tief empfundene Körperwahrnehmung bei der Pendel-Übung führte für Lukas zu dem zeitlich anhaltenden Gefühl einer ungewohnten „Balance“ und Verbundenheit, das seinen Tag veränderte und seinen Interessenshorizont erweiterte: Das Pendel-Erlebnis weckte seine Neugier für das Feld der Bewegungsmeditation. Dies scheint für einen männlichen Jugendlichen unseres Kulturkreises ungewöhnlich, und der Umstand dieser „Besonderheit“ scheint Lukas auch selbst bewusst zu sein: Sein angeschlossenes Lachen und die ungewöhnliche Betonung und Aussprache des Wortes „Yoga“ können als eine Äußerung von Unsicherheit gelesen werden („*hab dann überlegt ob ich mal mit Yooga anfangen soll oder so [lacht]*“).

Obwohl solche Übungen von Lukas als unüblich für Sportunterricht empfunden werden, bemerkt er erstaunt, dass alle SchülerInnen „mitgemacht“ hätten und auf das Angebot der meditativen Übung eingingen. Eventuell ist es (auch) dieser sozialen Akzeptanz zu verdanken, dass Lukas selbst sich in der gezeigten Tiefe auf die Übung einlassen und dies auch explizieren konnte und wollte. Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt Lukas von seinen Empfindungen beim Wellenreiten und nächtlichen Fahrradfahren, welche er ebenfalls als „Verbundenheit“ bezeichnet.

Lukas' Engagement beim Erzählen, seine gelegentlichen Sprechpausen und das Suchen nach geeigneten Worten zur angemessenen Beschreibung seiner Empfindungen lassen zum Einen auf ein emotionales „Wieder-Eintauchen“ in die geschilderte Episode schließen (vgl. Flick, 2007, S. 227 ff.). Zum Anderen zeigt sich hier auch ein Erkenntnis- und Bildungsprozess im Sinne des „*Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*“, so meine Lesart (vergl. Martens, 1999). Im Zuge dessen kann er seiner vorbewussten Erlebnisse habhaft werden, sie zu einer bewussten Erfahrung transferieren und anschließend verbalisieren. Damit erweist sich das intensive Einzelgespräch in seiner Möglichkeit zur Mäeutik⁸ der (Selbst-) Erkenntnis als höchst fruchtbare Methode. Allerdings scheint sie aus zeitlichen und organisatorischen Gründen im Schulalltag für die praktizierende Lehrkraft leider nur wenig geeignet, so meine eigene schulische Lehrerfahrung⁹.

8 Mäeutik = Hebammenkunst; gemeint ist hier die Sokratische Methode des (Nach-) Fragens, welche davon ausgeht, dass durch die angeborene Vernunft eines jeden Menschen und durch gezieltes Nachfragen die „Wahrheit“ ans Licht gebracht (und damit „entbunden“) werden kann. Der/die Fragende fungiert hier in erster Linie als „Hebamme“.

9 Die Auswertung erneuter Interviews ist in Arbeit. Dabei wurden etwa ein Jahr nach der ersten Befragung ausgewählte SchülerInnen (wie z.B. der hier vorgestellte Lukas) exemplarisch noch einmal zu ihren Erlebnissen und Erfahrungen im damaligen Unterricht interviewt.

Ich möchte trotz meines eigenen Enthusiasmus´ nicht verschweigen, dass nicht alle SchülerInnen von den Elementen der Körperwahrnehmung in meinem Unterricht so begeistert waren wie Lukas. Die Analyse sämtlicher Interviews zu diesem Erhebungszeitpunkt zeigt vielmehr einen Facettenreichtum des geäußerten Erlebnisspektrums. Dieses Spektrum spannt sich auf zwischen den Polen einer (Präferenz für die) Konzentration auf sportlich-technische (Leistungs-)Aspekte auf der einen Seite und einer „merk-würdigen“ Körpererfahrung andererseits:

- utilitaristisch: „Körperwahrnehmung ist nützlich für eine Verbesserung der sportlichen Bewegungsleistung“
- kognitiv-verständig: „Meditation ist sinnvoll, aber langweilig“
- emotional gefüllt (hier: in sozialem Kontext): „Tolles Gemeinschaftsgefühl“
- abstrahiert: „Freiheit beim selbstbestimmten Laufen empfunden“
- verwundert: „Bislang unbekannte, anhaltende, positive Leibwahrnehmung erlebt, welche (mitunter) Veränderungen bewirkte“.

Insgesamt bleibt festzuhalten: Alle Jugendlichen betonten überzeugend, dass sie verwundert waren, wie positiv sie das bislang ungeliebte Ausdauerlaufen – diese Art des Ausdauerlaufens – plötzlich empfunden hätten¹⁰!

5 Mögliche Grenzen des Konzeptes im sportunterrichtlichen Setting

Die bisherigen Untersuchungsergebnisse lassen darauf schließen, *dass* sich das erarbeitete Konzept *mit Einschränkungen* in eine Didaktik und in ein schulisches Setting über- und umsetzen lässt. Solche Begrenzungen können sich z.B. in der schultypischen Stundentaktung äußern, die nach Abzug von organisatorischen Klassengeschäften mitunter zu wenig Zeit für das notwendige anfängliche „Austoben“ *und* ein im weitesten Sinne entspanntes und ruhiges Angehen von meditativen Inhalten erlaubt. Mindestens eine Doppelstunde ist nach meiner

10 Der Problematik eines Antwortverhaltens nach dem Prinzip der Sozialen Erwünschtheit begegnete ich in den Interviews durch offene Fragen nach dem subjektiven Empfinden und einem non-direktiven, ausgiebig reflektierten Interviewerverhalten. Die z.T. adversativen Äußerungen in einigen Interviews – und auch im weiteren Verlauf des Gesprächs mit Lukas – lassen die Schlussfolgerung zu, dass sich die Jugendlichen durchaus getrauten, mir gegenüber auch eine konträre Meinung bezüglich der Unterrichtsinhalte zu vertreten. Ihre Aussagen sind daher meiner Meinung nach als glaubwürdig einzustufen, auch unter der Bedingung der Personalunion von mir als Anleiterin und Forscherin.

Erfahrung notwendig, um den Schülerinnen und Schülern ohne Hast einen Einstieg und eine abschließende Reflexion über das Erlebte zu ermöglichen.

Allerdings scheint mir die Unmöglichkeit der gerechten Benotung einer solchen Einheit der wichtigere Grund für die gefundene, lediglich partielle Eignung des Konzeptes für den Schulsport zu sein: Dabei steht auf der einen Seite das Prinzip „Schulsportunterricht“ mit seinem institutionsimmanenten Anwesenheitszwang und seiner Selektions- und Bewertungspflicht. Demgegenüber sehe ich eine hier *eigentlich* notwendige Beteiligungs-Freiwilligkeit¹¹, inkl. einer selbstbestimmten Explikation von möglicherweise intimen Erlebnissen auf der anderen Seite. Auch eine Bewertung durch die SchülerInnen selbst kann diesen Umstand nur verlagern, nicht aber tilgen. Möglichkeiten zur Lösung dieses Widerspruches sehe ich bisher lediglich in neuen Bewertungskriterien¹², in der Einbettung der Einheit in einen Wahl(pflicht)unterricht bei größtmöglicher Autonomie und in der ernst gemeinten Versicherung der Bewertungsfreiheit¹³. Weitere Wege könnten in der geschickten zeitlichen Wahl der Einheit liegen, nämlich zum Beispiel im verlässlich bewertungsfreien Raum nach Zeugnis Konferenzen etc. Dies kann meines Erachtens helfen, die soziale Akzeptanz und das individuelle Einlassen auf meditative Übungen auszubilden, welche Lukas als so überraschend und positiv erlebte.

Das, wie gezeigt, sinnvolle, intensive Einzelgespräch (mit ausgewählten oder mit möglichst vielen SchülerInnen eines Kurses) ist leider ebenfalls nur unter Vorbehalten als feste Größe in das Unterrichtskonzept aufzunehmen: zu groß scheinen die Ressourcenbindung der Lehrkräfte und der zeitlich-personelle Mehraufwand im Schulalltag. Somit erliegt diese Form des Nach-Sinnens und Philosophierens hier möglicherweise einer lediglich mäßigen Umsetzbarkeit in die pädagogische Praxis. Zu diskutieren wären allerdings andere Organisationsformen wie z.B. entsprechende Schüler-Schüler-Gespräche, das private Führen von Erlebnis-Tagebüchern oder eine kreative Thematisierung mit Hilfe von Collagen, Prosa u.a. (vergl. Seewald et al, 1998, S. 41 ff.). Auf diese Weise könnte z.B. auch der Konflikt zwischen (angenommenen) Eigenrechten der Natur und den Bedürfnissen von Menschen nach Bewegung in der Natur für die gesamte Gruppe thematisiert werden.

11 vergl. Funke-Wieneke, 1992, S. 23; s. auch Seewald et al., 1998, S. 38

12 Dabei dürfen diese Kriterien aus Gründen der Validität nicht die (Fähigkeit zur) Explikation bewerten!

13 Dies geschah hier durch mich als nicht-zensierende, den SchülerInnen fremde, Lehrkraft.

6 Fazit

Dieser Artikel sollte darlegen, dass Elemente der kontemplativen Körperwahrnehmung in einen mehrperspektivischen Bewegungsunterricht zwar eingeschränkt, aber dennoch mit Gewinn integriert werden können. Offensichtlich können SchülerInnen sogar das unbeliebte Ausdauerlaufen neu – und positiv(!) – erleben, wenn es einmal aus ästhetisch-meditativer Perspektive angegangen wird. Zusätzlich lernen sie auf diese Weise evt. sogar eine bislang unbekannte und konstruktive Art, mit eigenen Widerständen und Kämpfen umzugehen. Dies könnte die Erschließung eines neuen Feldes für das meditative Laufen bedeuten, nämlich die (schulische) Bewegungspädagogik im Sinne eines „mehrperspektivischen *Sich-Bewegens*“; ich verweise auf die Worte Iljines zu Beginn dieses Artikels. Die bildungs- und erziehungstheoretischen Möglichkeiten sind hier in meinen Augen noch nicht ausgereizt.

Insgesamt ging es mir aber nicht darum, aus allen meinen SchülerInnen passionierte LangstreckenläuferInnen zu „machen“ oder sämtlichen Schülerinnen und Schülern ein intensives meditatives Erlebnis zu „verschaffen“ und darüber zu reden. Dies anzustreben wäre in meinen Augen naiv und im sehr privaten Bereich von kontemplativen Erlebnissen eventuell sogar übergriffig. Es ging mir vielmehr darum, ihnen eine *Möglichkeit* aufzuzeigen, mit welcher Haltung man sich *auch* bewegen kann. Ich wollte eine *Tür* aufstoßen, eine Tür zu einem neuen Leib- und Bewegungs-Erleben. Und *dass* diese Tür sich auch im regulären Schulsport öffnen lässt, habe ich versucht in diesem Beitrag zu verdeutlichen. Und ich hoffe, dass ich Sie, werte Leserinnen und Leser, ein wenig neugierig machen konnte, so dass Sie eventuell auch einmal gemeinsam mit Ihren SchülerInnen einen Blick durch diese Tür der Bewegungsmeditation werfen mögen!

Und vielleicht kann so und mit Hilfe des hier vorgestellten Konzeptes auch etwas wie die Kultur einer „Traditionen-übergreifenden Bewegungsmeditation“ auf den Weg gebracht werden, sozusagen eine „*Dō*-Haltung“ hinsichtlich eines interdisziplinären, achtsam-meditativen *Sich-Bewegens* im Sinne Tiwalds (2008, S. 22 ff; S. 97 f.; anschlussfähig auch z.B. an die Integrative Bewegungslehre von Moegling, 2001, oder an das Sportart-übergreifenden Vermittlungskonzept von Nagel, 1995). Damit würde eine Haltung angesteuert, die weder Gleichmacherei betreibt noch die bestehenden und wichtigen Unterschiede zwischen einzelnen Bewegungs- und Meditationsformen, Sportarten und Theorien negiert. Es könnten vielmehr *sowohl* die Gemeinsamkeiten *als auch* die Unterschiede reflektiert und in ihrer Entstehung, Funktion und Berechtigung anerkannt werden. Dies wäre eine (bewegungspädagogische) Haltung, die im Sinne Grupes

emanzipierend wirken¹⁴ und über ein (Sportarten-/Traditions-) beschränktes Bewegungs- und Meditationsdenken hinausweisen könnte; eine Haltung, die hinführen könnte zu einem tieferen und vielseitigeren Verständnis des eigenen und fremden Sich-Bewegens.

Literatur

- Dietrich, R. (1986). *Nach-innen-laufen. Über die Innenseite des Laufens*. Salzburg: Eigenverlag.
- Franke, E. (Hrsg.). (2003). *Ästhetische Bildung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Funke-Wieneke, J. (1992). Grundlagen unseres Ansatzes (in Diskussion mit Gerhard Treutlein). In J. Funke, G. Treutlein & N. Sperle (Hrsg.), *Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen – Lernen – Gesundheit fördern. ADH-Schriftenreihe des Hochschulsports, Bd. 13* (S. 9-23). Aachen: Meyer & Meyer.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik – Wissenschaftstheoretische Grundlagen, zentrale Ansätze, entwicklungspädagogische Konzeption, Bd. 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Janssen, W. (1988). *Naturerleben*. In Unterricht Biologie, 137 / 1988, S. 2-7.
- Kurz, D. (1986). Vom Sinn des Sports. In DSB (Hrsg.), *Die Zukunft des Sports* (S. 44-69). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W. & Schierz, M. (Hrsg.). (2008). *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Martens, E. (1999). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Moegling, K. (2001) (Hrsg.). *Integrative Bewegungslehre. Teil I-III*. Immenhausen: Prolog.
- Petzold, H. (1979). *Integrative Psychotherapie und Humanwissenschaften*. Band 1: Psychotherapie & Körperdynamik - Verfahren psycho-physischer Bewegungs- und Körpertherapie, 3. Auflage. Paderborn: Junfermann.
- Schleske, W. (Hrsg.) (2000). *Bewegung als Weg. Kongressbericht*. Immenhausen: Prolog.
- Seewald, F., Kronbichler, E. & Grössing, S. (1998). *Sportökologie – Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung*. Wiesbaden: Limpert.
- Tiwald, H. (2008). *Lehrbriefe zum alpinen Skilauf*. Von Mathias Zdarsky zum Taiji-Skiing. Hamburg: Internationaler Alpen-Skiverein. Zugriff am 01. November 2009 unter www.tiwald.com/sites/buch_manuskripte.htm

14 vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 81

Nico Friedrich

Soziales Lernen im Zweikämpfen ermöglichen - Anregungen zur Professionalisierung des AnleiterInnenhandelns

Ein Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Handlungsgestaltung ist für die Verwirklichung sozialer Lernziele unabdingbar. Zweikämpfen als Vermittlungszugang für soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen, das sich im Schwerpunkt auf einen nonverbalen Wirkbereich beruft und dabei einen verbalen nicht vernachlässigen möchte, stellt diesbezüglich besondere Anforderungen an die AnleiterInnenrolle. Die folgenden Ausführungen möchten für den hohen Stellenwert selbstreflektorischer Fähigkeiten in der anleitenden Funktion sensibilisieren.

Dem Zweikämpfen kann aus sport- und bewegungspädagogischer Perspektive ein sozialentwicklungsunterstützendes Potenzial zugesprochen werden. Das konnte die bewegungswissenschaftliche Auseinandersetzung in den vergangenen Jahrzehnten theoretisch fundiert untermauern und begründen. Die Annahme, dieses Potenzial könne allein durch akute Aggressionsabfuhr im Sinne eines kathartischen Effektes oder durch eine dem Kampf(sport)training immanente pädagogische Wirkkraft zum Tragen kommen, greift jedoch zu kurz und wird der Komplexität der Zusammenhänge nicht gerecht. Denn auch die in der Diskussion wiederkehrenden kritischen Einwände, Kampfsport berge die Gefahr, stereotype Rollenbilder zu vermitteln oder problematische Konfliktlösestrategien zu fördern, gar gewaltaffine Kinder und Jugendliche durch Technikvermittlung aufzurüsten, scheinen nicht vollends unbegründet. Hier werden vielmehr Gefahrenpotentiale skizziert, die auf den Kern des Gelingens bzw. Nicht-Gelingens des Zweikämpfens als sozialentwicklungsunterstützende Methode hinweisen: die anleitende Person. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, den dargestellten Sachverhalten angemessen zu begegnen und zweikämpfpädagogischen Unterricht entsprechend zu gestalten.

Der vorliegende Beitrag soll daher als eine erste Annäherung an das Thema der Professionalisierung zweikämpfpädagogischen AnleiterInnenhandelns verstanden werden. In diesem Sinne wird im Folgenden eine Struktur unterrichtlichen Handelns aufgezeigt werden, die einen Einblick in die systematische Annäherung an das eigene Handeln sowie die Skizzierung ausgewählter Anregungen für die Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz erlaubt. Letztere sollen ausdrücklich als Anregung für eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Thematik verstanden sein sollen.

Dimensionen unterrichtlichen Handelns

Für eine eingehendere Betrachtung lässt sich unterrichtliches Handeln auf Basis der verschiedenen Rollen, Fähigkeiten und Handlungsebenen, die von einer Lehrkraft in der Unterrichtssituation verlangt werden, in unterschiedliche Dimensionen gliedern. Es können dabei die unterrichtliche, die organisatorische und die Beziehungs-Dimension differenziert werden.

Die unterrichtliche Dimension kann dabei beschrieben werden als die Ebene, auf der über das didaktisch-methodische Vorgehen entschieden wird. In ihr schafft die Lehrperson die konkreten Maßnahmen und Gelegenheiten für das Lernen bzw. die Entwicklungsunterstützung. In einem *zweikampfpädagogischen* Sinne muss hier, wie bereits angedeutet, klar zwischen sportartorientiertem Training und pädagogisch ausgerichtetem Unterricht unterschieden werden. Der vorliegende Band trägt diesem Sachverhalt bereits Rechnung und versucht mit einigen seiner praxisorientierten Beiträge Beispiele für ein entsprechendes Vorgehen aufzuzeigen. Diese machen deutlich, dass die Methodik der Zweikampfpädagogik einer entwicklungsorientierten Ausrichtung folgen sollte, die dabei den Lernenden über die Eröffnung ausreichender Handlungsspielräume ermöglicht, sich selbst aktiv einzubringen. In diesem Sinne erscheint es sinnvoll, Grundlagenkenntnisse über (soziale) Entwicklungsprozesse, deren unterschiedliche Niveaumodelle und grundlegende Verläufe, ihre Charakteristiken und entscheidenden Entwicklungsaufgaben zu erwerben, um Methoden angemessen, sicher und flexibel umsetzen und gestalten zu können.

Die zweite Dimension, die Ebene der organisatorischen Handlungsstrategien, verlangt nach der Rolle eines ‚Managers‘ und damit nach der Strukturierung und aktiven Kontrolle des aktuellen Unterrichtsgeschehens. Die Lehrkraft agiert auf dieser Ebene mit dem Ziel eine angemessene Rahmung für alle an der Unterrichtssituation beteiligten Personen zu gewährleisten. Notwendig wird hier im zweikampfpädagogischen Kontext bspw. die Aufstellung und konsequente Durchsetzung klarer Unterrichts- und *Kampf*regeln sowie an Partnerschaftlichkeit orientierter Rituale. Über sie kann ein Umfeld ermöglicht werden, das den Beteiligten auf einer Ebene Sicherheit bietet und auf einer anderen Ebene über verlässliche Strukturen ersten persönlichen Halt erfahrbar werden lässt. Sowohl Zusammenhänge, die Unterrichtsstörungen bedingen, als auch Lernprozess hemmende Umstände können so minimiert werden.

Die dritte wesentliche Dimension ist die Beziehungsdimension. Sie verlangt *die* Fähigkeiten von der anleitenden Person, die durch das Zweikämpfen als soziale Entwicklungsunterstützung selbst angesprochen werden sollen. Hier gilt es also, die eigenen sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen im anleitenden, begleitenden Handeln zu verwirklichen. Und grundlegender noch,

eine für zwischenmenschliche Begegnung offene Haltung in sich zu tragen und in Beziehungen wirksam werden zu lassen. Das eigene soziale, emotionale, kommunikative Handeln kann unter anderem durch den Erwerb von Wissensbeständen der Aggressions- und Gewaltforschung positiv beeinflusst werden. Denn wer um mögliche psychologische sowie mikro- und makrosoziologische Einflussfaktoren auf die Verhaltensentwicklung von Kindern und Jugendlichen weiß, kann diesen im Handeln der Heranwachsenden nachspüren, damit situative Verhaltensweisen besser deuten und angemessener auf sie eingehen.

Erweiterung der Handlungskompetenz in der Beziehungsdimension durch die zwischenmenschliche Begegnung

Im Folgenden soll etwas ausführlicher auf den Aspekt der offenen Haltung zur zwischenmenschlichen Begegnung eingegangen werden. Im Zusammenhang praxisorientierter Literatur findet diese Ebene des AnleiterInnenhandelns nämlich bisher wenig Beachtung bzw. wird oft gutmütig als gegeben vorausgesetzt. Worin die zentrale Bedeutung der Beziehungsebene für soziale Lernziele liegt, soll daher im weiteren Verlauf kurz aufgerissen werden. Als theoretischer Hintergrund sei andeutungsweise auf die existenzphilosophisch ausgerichtete Dialogphilosophie Martin Bubers eingegangen, wie sie bereits die theoretische Grundannahme des Zweikämpfens als erziehlicher Zugang maßgeblich begründet (vgl. Happ 1998).

Als Kern der weitreichenden Bedeutung gilt die Buber'sche Annahme, dass der Mensch für den Prozess der Menschwerdung und des Menschseins auf das Erfahren zwischenmenschlicher Verbundenheit in zwischenmenschlichen Begegnungen und Beziehungen angewiesen ist, doch nicht jedes Verhältnis zwischen Menschen zwangsläufig die Entfaltung zwischenmenschlicher Verbundenheit bedingt. Folgt man skizzenhaft seinen Ausführungen weiter und nimmt sich die Freiheit, sie auf die vorliegende Thematik hin zu fokussieren und zu interpretieren, lassen sich die folgenden Darstellungen herausarbeiten¹.

1. Der (dialogischen) Annahme folgend, steht der Mensch in seiner grundlegenden Beschaffenheit in einem Doppelverhältnis zu seinen Mitmenschen.

1 Dass eine derartige Fokussierung die enorme Verkürzung und Aussparung von Zusammenhängen und Aspekten des dialogphilosophischen Gesamtwerkes Bubers zur Folge hat, sei hiermit nochmals nachdrücklich erwähnt und darauf hingewiesen, dass hier nicht annähernd der Anspruch einer umfassenden Interpretation oder Zusammenfassung verfolgt wird.

2. Diese beiden Pole des Doppelverhältnisses können als im Menschsein angelegte Getrenntheit (von den anderen) und Bezogenheit (auf die anderen) beschrieben werden. Ihre Ausgestaltung zeigt sich in Form zweier Haltungen, aus denen heraus der Mensch sein Handeln begründet und gestaltet.
3. Beziehungen werden stets auf Grundlage einer der beiden Haltungen eingegangen.

Die jeweilige Haltung bestimmt schließlich die Beschaffenheit des Verhältnisses zwischen den Menschen und lässt sich wie folgend umschreiben:

Die in der Getrenntheit begründete Haltung bedingt eine Vergegenständlichung des menschlichen Gegenübers. Der Mensch wird hier nicht in seiner Ganzheit erlebt, sondern als Objekt in seinen Eigenschaften, Vorzügen oder auch Defiziten wahrgenommen. Das derart beschaffene Verhältnis kann auf Basis dieser Subjekt-Objekt-Trennung weiter als zweckorientiert gelten, da es nicht um seiner Selbstwillen geführt wird, sondern ein Ziel verfolgt, das mit, durch oder auch für den Anderen erfüllt werden soll. Für die Lehr-Lern-Situation bedeutet das an einem kurzen konkreten Beispiel: Eine Schülerin wird von mir als Anleiter in ihrem aggressiven Störverhalten wahrgenommen und ich erkenne sie aufgrund dessen als Kind mit Disziplinschwierigkeiten an. Mein Handeln wird nun einem pädagogischen Leitgedanken folgen und grundlegend den Zweck erfüllen wollen, sozialentwicklungsunterstützende Maßnahmen für den Ausgleich dieses ‚Defizites‘ bereit zu stellen. Unser Verhältnis entspringt und folgt damit einer zielgerichteten Kausalkette und bleibt auf einer mittelbaren Ebene des Sich-Gegenüberseins.

Die in der Bezogenheit begründete Haltung hingegen bringt das ganze Wesen in das Verhältnis mit ein. So vermag der Mensch in seiner Ganzheit ein Gegenüber ebenfalls als ganzheitlichen Menschen wahrzunehmen und ihn in seiner Einzigartigkeit, frei von Erwartungen, wertzuschätzen. Er strebt aus dieser Haltung der Beziehung selbst wegen nach Beziehungen und ermöglicht bzw. bedingt damit die unmittelbare Begegnung mit anderen Menschen. Begegnung kann dabei verstanden werden als ein momenthafter unmittelbarer zwischenmenschlicher Kontakt. Dieser kann einmalig eingegangen werden bzw. stattfinden oder aber eine Beziehung initiieren, die dann ihrerseits einen Rahmen der latenten Unmittelbarkeit für das ständige Aktualisieren von Begegnungen bildet.

Der Begegnungen bedarf es schließlich für die Schaffung des Raumes, der zwischenmenschliche Verbundenheit erst hervorzubringen vermag, wie sie für die Konstituierung von Menschwerdung und Menschsein notwendig erscheint.

Sie gilt es daher immer wieder einzugehen und in einem steten Hin und Her von mittelbarem Verhältnis und unmittelbarer Beziehung zu aktualisieren.

Es werden - für den hier dargelegten Kontext gesprochen - in der unmittelbaren Beziehung und Begegnung selbst sozialentwicklungsunterstützende Potentiale frei, die es im AnleiterInnenhandeln durch die entsprechende Haltung zu berücksichtigen gilt.

Für das oben skizzierte Beispiel hat dies folgende Bedeutung: Ich trage in meinem Verhältnis zu der beschriebenen Schülerin, wie zu allen anderen SchülerInnen auch, die Verantwortung dafür, nicht fortwährend versucht zu sein, sie zu analysieren oder zu leiten. Ich sollte vielmehr versucht sein, sie gegenwärtig in ihrer ganzheitlichen Person wahrzunehmen und sie in ihrer Einzigartigkeit wertzuschätzen. Das bedeutet, Begegnungen zuzulassen, unmittelbar in Kontakt zu sein und so über gleichwertiges Zuwenden (ohne jede weitere Methodik) einen grundlegenden Bereich ihrer (sozialen) Entwicklung zu unterstützen.

Nirgendwo wird dies deutlicher als in einem Rahmen, der Zweikämpfen als *unterstützende* Methode der Sozialentwicklung von Kindern und Jugendlichen versteht und Zweikämpfen interpretiert als mögliche Vermittlungsmethode „einer dem anderen Menschen zugewandten inneren Haltung“ (Happ 1998, S.18).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass alle im Verlauf des Beitrags den einzelnen Dimensionen zugeschriebenen Aspekte auch Einfluss auf die jeweils anderen Dimensionen nehmen. Dies ist in der direkten Verschränktheit der Dimensionen begründet und soll an dieser Stelle als Grundstein weiterführender Überlegungen begriffen werden. Ihnen ist darüber hinaus gemein, dass sie für die tatsächliche Überführung ins AnleiterInnenhandeln einer gemeinsamen Grundlage bedürfen: die Fähigkeit sich und sein Handeln selbst reflektieren zu können. Erst das Evaluieren eigenen Handelns und das aktive Suchen nach Neuerungen lässt eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zu. Auf Basis einer systematischen Selbstreflexion können so unbewusste einschränkende Vorstellungen und verinnerlichte Glaubenssätze aufgedeckt und in positiver Weise verändert werden. Im steten Kreislauf von Informationssammlung über eigenes Handeln - dessen Interpretation/Reflexion - das Ziehen von Konsequenzen - und das Erproben der neuen Annahmen in der Praxis kann schließlich ein eigenes, fundiertes „[zweikampf]-pädagogisches Selbstkonzept“ (vgl. Meyer 2001, S. 236ff in Lohmann 2003 S. 47) hervorbringen.

Literatur

- Buber, M. (2009). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gerdes, L. (2001). *Dialogik im Partnerkontaktsport*. Diss. Hamburg.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *sportpädagogik*, 22 (5), 13-23.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.KG.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Votsmeier, A. (1999). *Dialogische Gestalttherapie als Prozeß-Erfahrungs-Ansatz: II. Die dialogische Haltung in der therapeutischen Beziehung*. Unveröffentlichtes Manuskript, Bad Grönenbach.

3.

**Themen des Zweikämpfens im Sportunterricht
Beispiele aus der Praxis**

Ole Sproesser

Partnerschaftliche Kata als Lernerfolgskontrolle im Schulsport

Wie SchülerInnen ihren Lernfortschritt im „Zweikämpfen“ durch die gemeinsame Choreographie einer Technikabfolge unter Beweis stellen können.

1. Zielsetzung vom „Kämpfen“ im Sportunterricht

Zweikämpfen ist eine sportliche Wettkampfkultur, die über die antiken Olympischen Spiele und die mittelalterlichen Ritterspiele bis in die heutige Bewegungskultur tradiert wurde. Diese Tradition liefert Argumente für das Angebot von Zweikämpfen im Schulsport im Sinne einer „Erziehung *zum* Sport“. In diesem Fall spricht man sich dafür aus, dass mit eben dieser Tradition nicht gebrochen wird und die Heranwachsenden durch den Schulsport Handlungsfähigkeit für die bewegungs-kulturelle Realität (im Zweikämpfen) erlangen sollen.

Mit der Verbreitung ostasiatischer Zweikampf-Formen wurden der abendländischen, anthropologischen Pädagogik neben der systematischen Aufbereitung des Zweikämpfens vor allem psychologische und sozialpsychologische Ideen (bzw. Weisheiten) übermittelt. Um auf diesem Weg der Zweikampf-Tradition eine pädagogische Legitimation gemäß der „Erziehung *durch* Sport“ nachzuliefern, wurden diese aufgegriffen, teilweise unkritisch übernommen und für eigene Zwecke simpel rezitiert. Andererseits wurden sie auch wissenschaftlich untersucht und in notwendige, plausible Argumentationen übersetzt.

Zu letzteren gehören jene Stimmen, die im Zweikampf die Möglichkeit sehen, zwei Menschen auf eindrucksvolle Art zusammenzubringen. Eindrucksvoll, da im offensichtlichen Gegeneinander-Kämpfen ein immenser Teil von Miteinander-Aushandeln erfahrbar ist. Dieses kann bei genauer Betrachtung auch nach außen hin sichtbar werden. Die Möglichkeit, einen Zweikampf nicht als folgenschwere Entscheidung von Verlieren und Gewinnen, sondern als gemeinsam gestaltete, spannende und freudvolle Betätigung zu erleben, macht diese partnerschaftliche Bezogenheit und Verbundenheit deutlich.

Ziel eines mehrperspektivischen Sportunterrichts soll also sein, neben dem naheliegenden Wettkampfgedanken des Zweikämpfens auch das freudvolle Erleben und Gestalten von Zweikämpfen herauszustellen. Im Folgenden wird beschrieben, wie dieses methodisch verfolgt werden kann.

2. Methodische Herangehensweise

Die Sequenz lässt sich in drei Abschnitte unterteilen.

- Spielerisches Heranführen an das Kämpfen
- Problemorientiertes Erlernen von Techniken
 - Techniken zum Werfen, Festhalten und Befreien aus Haltegriffen
 - Techniken zum Stoßen und Abwehren von Stößen
- Kreatives Erarbeiten von Kata-Abfolgen

Der Einstieg dieser Unterrichtssequenz beginnt zunächst mit kleinen, stark reglementierten spielerischen Kampfarrangements, sogenannten kämpferischen Spielen. Diese Kampfspiele sollen die Schülerinnen und Schüler an die Nähe eines Partners heranführen und sie nicht mit sofortigem Kontakt überfordern. Dies gilt es bei der Planung zu berücksichtigen. Anschließende Zieh-, Schiebe-, Tick- und Gleichgewichtskämpfe ermöglichen erste Kampferfahrungen mit reduziertem technischen Anspruch und so das gefahrlose Vertraut-machen mit dem Zweikämpfen. Zudem beginnt schon hier die Vermittlung erster grundlegender Aspekte: z.B. Abrollen und Abschlagen, Körperschwerpunkt absenken, Druck aufbauen oder nachgeben, Ausweichen oder Standhaftsein, Vertrauen und Ängste formulieren und Mut zeigen. Gekämpft wird nur in Kontaktkämpfen (durch sogenanntes Werfen und Festhalten, wobei enger Körperkontakt vorhanden ist), da die hier erlernbaren Kampfhandlungen keine Schädigung des Partners intendieren oder symbolisieren.

2.1 Problemorientiertes Erlernen von Techniken

Mit diesem Einstieg wird eine problemorientierte, induktive Vorgehensweise der Vermittlung vorbereitet, welche zur Lösungssuche auffordert, etwa auf Fragen wie: „*Auf welche Weise kann ich meinen Partner am besten am Boden festhalten?*“ oder „*Wie kann ich mich aus einem Haltegriff befreien?*“. Dieser methodische Weg bedingt ausgiebige Übungs- und Ausprobierphasen, in denen die intensive Zusammenarbeit mit dem Partner notwendig ist: „*Wie hast Du das eben geschafft? Erklär' mir das mal bitte, während wir in Aktion sind.*“ Die hier gewonnen Erkenntnisse werden in Reflexionsphasen mit der gesamten Gruppe geteilt, sodass alle voneinander profitieren. Diese Phasen sollten zudem für Fragen nach dem Empfinden bestimmter Kampfsituationen genutzt werden. So kann die für den gemeinsamen Lernerfolg zwingend notwendige Fürsorge gegenüber dem Übungspartner akzentuiert werden: „*Jeder hat das Recht auf Unversehrtheit, auch beim Kämpfen! Und ohne Partner kann man nicht kämpfen, weshalb ihr euren Partner vor Verletzungen schützen müsst!*“

2.2 *Technikvermittlung und Bewegungserfahrung*

In dieser auf Fertigkeitsvermittlung ausgerichteten Phase soll das regelgerechte Kämpfen weitergeführt werden. Dadurch werden Kampfsituationen erkennbar, auf welche mit erlernten Fertigkeiten geantwortet wird. Ein Ausbauen der Kampfregeln (vom Kämpfen im Kniestand zum Kämpfen im Stand/ vom Punktgewinn durch Zu-Boden-Bringen zum Punktgewinn durch Zu-Boden-Bringen und Festhalten) ist in dieser Phase sinnvoll. Wechsel hin zum eingeschränkteren Kämpfen sollten vom Lehrer/ von der Lehrerin zugelassen und als Differenzierungsmöglichkeit angesehen werden.

2.3 *Vom Kämpfen mit permanentem Körperkontakt zum Kämpfen aus der Distanz*

Nachdem die technischen und taktischen Fertigkeiten im Bereich des Werfens und Festhaltens gefestigt werden konnten, ist es durchaus möglich, die Perspektiven des Kämpfens zu erweitern. Den Schülerinnen und Schülern ist bewusst, dass Zweikämpfe in der Realität nicht nur durch Werfen und Festhalten ausgetragen werden. Medial präsent sind vor allem jene Zweikampfformen, bei denen sich die Kontrahenten Stöße und Schläge versetzen, diesen ausweichen oder sie abwehren aber dennoch immer die unangenehmen Folgen ihrer Wirkung spüren müssen. Bei dem Konsum derartiger Medienangebote wird den Heranwachsenden vorenthalten, welche intensiven Vorbereitungen jene Personen treffen und welche physischen und psychischen Folgen ein solcher Zweikampf nach sich zieht. Von außen betrachtet, sehen die Bewegungen leicht aus und sie lassen sich sehr einfach in der jugendlichen Freizeit imitieren. Mit der Imitation dieser Bewegungen können die Schülerinnen und Schüler jedoch nichts über deren Bedeutung lernen. Ich schreibe es daher auch den Aufgaben eines mehrperspektivischen Sportunterrichts zu, gefahrlos zu vermitteln, wie sich leichte Stöße am eigenen Körper anfühlen. Zudem, wie schwierig ist es, mit Stoß- und Schlagtechniken zu kämpfen, ohne einander zu verletzen. Dieses bietet ausreichend Stoff zur Reflexion des Verhältnisses der Schülerinnen und Schüler zur Zweikampf-Realität. Auf diese Weise kann die Akzeptanz für solch einen realitätsnahen Unterricht bei der Schülerschaft und im Kollegium wachsen.

2.4 *Berücksichtigung der Lerngruppe*

Ich möchte betonen, dass dieses nur mit Lerngruppen möglich ist, denen in ihrem fürsorglichen Umgang miteinander vertraut werden kann. Die Erfahrungen für diesen Beitrag beruhen auf Unterricht in der Sekundarstufe II. Erreicht die Lerngruppe nach den vorausgegangenen Abschnitten nicht *ein Mindestmaß an*

fürsorglichem Verständnis oder ist sie schlicht zu jung, um dieses Vorhaben zu wagen, so ist dieser zweite Teil der Technikvermittlung auszulassen. Es kann also davon gesprochen werden, dass die Lerngruppe ihre Kompetenz der *Verantwortungsübernahme* im ersten Teil des Unterrichts unter Beweis stellen muss, damit der zweite Abschnitt durchgeführt werden kann.

2.5 *Techniken des Kämpfens aus der Distanz*

Vermittelt wird an dieser Stelle die kontrollierte Ausführung basaler Stoßtechniken. Dazu gehören der *gerade Fauststoß*, der *gerade Fußstoß* und ein *halbkreisförmiger Fußtritt*. Alle Techniken werden nur gen Korpus des Partners ausgeführt und so früh wie möglich mit einer entsprechenden Abwehrtechnik oder Ausweichaktion des Partners verbunden. Auf diese Weise wird die dialogische Beziehung beider Partner frühzeitig verdeutlicht.

Grundlegende Aspekte dieser Techniken sind

- Pronation des Unterarms, deutlicher Hüfteinsatz, Absenkung des Körperschwerpunkts und geschlossene Faust bei dem geraden Fauststoß (Bewegungsgestalt: gerades Einschrauben des Arms),
- akzentuierte Streckbewegung im Kniegelenk, Hüfteinsatz und sicherer Einbeinstand beim geraden Fußstoß (Bewegungsgestalt: gerades Vorstoßen des Beins) und
- akzentuierte Streckbewegung im Kniegelenk, Hüfteinsatz und eingedrehter, sicherer Einbeinstand beim halbkreisförmigen Fußtritt (Bewegungsgestalt: halbkreisförmiges Eindrehen mit Nach-Vorn-Sicheln des Beins).

2.6 *Entscheidende Vermittlungsziele*

Die Vermittlung dieser Techniken wird im deduktiven Vorgehen unternommen, da der Koordination der eigenen Bewegungen frühzeitig die zu antizipierende Bewegung des Partners hinzugefügt wird. Dadurch ist die Verletzungsgefahr durch noch unkontrollierte Bewegungen definitiv vorhanden. Das deduktive Vorgehen verringert hierbei die freie Gestaltung der Bewegungen und will durch engere Vorgaben die Verletzungsgefahr verringern. Zudem erfahren die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle, wie kompliziert die Koordination und Antizipation umzusetzen ist, so dass ein Verständnis für die langsame, konzentrierte und vorsichtige Zusammenarbeit der Partner wächst.

Um die tatsächliche Wirkung der Stoßtechniken erahnen zu können, wird die Technikvermittlung mit *Vertrauensübungen* verbunden. Die Anspannung der Bauchmuskulatur kann in Rückenlage mit angehobenem Kopf und angewinkelten Beinen provoziert werden. Die andere Person kniet daneben und klopft leicht mit der Faust auf die Bauchmuskeln. In gegenseitiger Absprache kann die Wucht auch verstärkt werden. Bei dieser Position der liegenden Person kann auch ein leichtes Tippen und Drücken mit dem Fuß erfolgen. Anschließend wird dieses auch im Stand ausprobiert. Hier wird schnell deutlich, dass das Anspannen der Bauchmuskulatur im Stand nicht einfach ist, man auf diese Weise jedoch Stöße bis zu einer gewissen Wucht aushalten kann. Für die andere Person wird deutlich, dass mit der Macht über das Wohlergehen der anderen Person auch eine Verantwortung verbunden ist, diese Macht nicht auszunutzen.

2.7 Von Technikvermittlung und Zweikampf zum gemeinsamen Schaffen

Nachdem die grundlegenden Aspekte aus den Technikbereichen Haltegriff-, Wurf-, Stoß- und Abwehrtechniken vermittelt sowie Verantwortung und (Selbst-)Vertrauen gestärkt wurden, ist es Zeit, kreatives Handeln anzusprechen und zu fördern. Zu diesem Zweck bieten sich *selbst erarbeitete Kampfchoreographien* an, welche einen Leistungsnachweis für diese Unterrichtssequenz darstellen können. Mögliche Vorgaben sind:

- Eine Handlungsabfolge („Kata“) von *mind. 10 Techniken mit Partner* (1 Angriffstechnik + 1 Verteidigungstechnik = 1 Technik für jede Person) soll so vorgeführt werden, dass die technischen Aspekte für die Zuschauer deutlich werden.
- Es müssen jeweils Techniken aus *allen Bereichen* (Haltegriff-, Wurf-, Stoß- und Abwehrtechniken) gezeigt werden.
- Die „Kata“ soll *langsam und konzentriert* sowie flüssig ohne Stocken und Sprechen gezeigt werden. Es soll kein Showkampf entstehen, sondern eine Präsentation der erlernten Techniken.
- Neben der technischen Ausführung zählen auch die *Kreativität* der Abfolge – die Geschichte, die erzählt wird – und die *Anzahl der Techniken* in die Bewertung mit ein.

Während die Ausführung der Techniken Aufschluss über den Lernerfolg im Bereich der Zweikampf-Fertigkeiten gibt, so äußert sich in der gemeinsamen Gestaltung und Abstimmung die Entwicklung von Partnerschaftlichkeit und Vertrauen. Die langsame, konzentrierte und deutliche Vorführung ermöglicht zudem, dass symbolische Handlungen (z.B. fürsorgliches Halten) hervortreten, die in diesem Kontext nicht als „*uncool*“ oder „*peinlich*“ bezeichnet werden.

Soziale Aspekte treten auch bei gegenseitiger Anerkennung der kreativen Leistung durch Applaus zutage. So stellt diese offiziell betitelte Technikprüfung gleichsam eine *Prüfung der sozialen Entwicklung* dar.

3. Übersicht der Unterrichtssequenz

Termine	Kämpfen in Wurfssystemen
1	Einführung: - <i>Regeln, Rituale, Bedingungen</i> Spielerische Kampfformen
2	Bodenkampf und Übergang von Stand zum Boden - <i>Rollen, Fallen</i> - <i>erstes Halten (Kesa gatame)</i> Spielerische Kampfformen
3	Techniken zum Werfen: - <i>O soto otoshi / O soto gari</i> - <i>O goshi / Uki goshi</i> zum Halten: - <i>Kesa gatame</i> Spielerische Kampfformen
4	Technik zum Werfen: - <i>Tomoe nage</i> zum Kontrollieren: - <i>Armstreckhebel</i> Spielerische Kampfformen
5	Wettkämpfen: Sumo-Turnier
	Kämpfen in Schlagsystemen
6	Einführung: - <i>Regeln, Rituale, Bedingungen</i> Spielerische Kampfformen
7	Techniken zum Stoßen mit den Armen: - <i>Choku tsuki (Oi / Gyaku)</i> zum Abwehren und Blocken: - <i>Soto uke / Gedan barai</i> Spielerische Kampfformen

8	Techniken zum Stoßen und Treten mit den Beinen: - <i>Mae geri / Mawashi geri</i> zum Ausweichen und Blocken: - <i>Tai sabaki / Hiza uke</i> Spielerische Kampfformen
	Partnerschaftliche Gestaltung einer Technik-Kür
9	Einüben der Kampfkür
10	Einüben der Kampfkür
11	Vorführung und Abschlussprüfung

Erfahrungsgemäß ist diese Sequenz über elf Stunden eine Herausforderung für die Konzentration der Schülerinnen und Schüler. Andererseits wurde sie im Nachhinein von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler als lohnenswert und „*mal was anderes*“ bezeichnet. In den Fällen, in denen die Abschlussprüfung auf Video aufgezeichnet wurde, war es ein Highlight, diese Aufnahmen nach einer gewissen Zeit gemeinsam anzuschauen und sie den Schülerinnen und Schüler als Unterrichtsergebnis zur Verfügung zu stellen.

Marie Kolk, Boris Hiltmeyer & Robert Ulrich Brochhagen

Entwicklung und Durchführung einer Unterrichtssequenz zum Thema „Respekt“

Dieser Bericht baut auf das Projekt „Entwicklung sozialer Kompetenzen durch (Kampf-) Sport“ auf, welches im Wintersemester 08/09 und im Sommersemester 09 an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft von Sigrid Happ geleitet wurde. Das Projekt war so aufgebaut, dass wir im Wintersemester 08/09 das nötige theoretische Hintergrundwissen aus soziologischer, psychologischer und pädagogischer Sicht sammeln konnten, um im Sommersemester aus ausgewählten Theorien der Gewalt-, Aggressions- und Kompetenzforschung die Planung, Durchführung und Reflexion von unserem eigenem Konzept in Angriff nehmen zu können.

Um nun die Entstehung und Durchführung unseres Konzeptes wiederzugeben, möchte ich unsere Vorgehensweise darlegen, denn zwischen Zielsetzung und Methodik bis hin zu Erkenntnissen und Reflexion lagen einige zusätzliche Überlegungen.

Die wichtigsten Schritte neben der Zielsetzung, einen gewaltpräventiven Sportunterricht für eine jahrgangübergreifende Schulklasse zu entwickeln, war das Brainstorming über unsere Didaktik und Methoden. Also, „wie“ wollen wir diese Zielsetzung erreichen und natürlich den organisatorischen Grundstein legen, mit der Frage: „wo“ und „wann“ können wir unser Konzept in die Praxis umsetzen.

Die organisatorische Frage ließ sich leicht klären, da die Bugenhagenschule in Hamburg Alsterdorf schon vor unserem Projekt bei Sigrid Happ ein Interesse an einem gewaltpräventiven Unterricht bekundet hatte. Wir übernahmen also an dieser Schule einen Sportunterricht der Viert- bis Sechsklässler. Die Klasse ist aufgrund der Altersunterschiede sehr heterogen. Zudem wird an der Bugenhagenschule integrativ unterrichtet, sodass wir ein Kind mit einer Behinderung in den Sportunterricht mit einbeziehen konnten.

In unserem Brainstorming, welches die Leitmotive unseres pädagogischen Handelns erarbeiten sollte, gingen wir von dem Grundsatz aus, dass sich zur Entwicklung sozialer Kompetenzen mit dem Thema Respekt Elemente aus dem ‚Ringens und Raufen‘ sehr gut eignen. Denn beim ‚Ringens und Raufen‘ ist neben dem Kämpfen der Körperkontakt die zentrale Komponente. Diese körperlichen Auseinandersetzungen können jedoch nur auf eine konstruktive Weise geschehen, wenn sich die Schüler/innen einen respektvollen Umgang mit sich selbst und Anderen aufbauen. Unter diesem Vermittlungsan- bzw. -grundsatz stellten wir

nun unsere Methodik zusammen, die daraus bestand, dass wir die Gestaltung der Unterrichtseinheiten mit einem Übungs- und Spiele-Pool ausstatteten, der eine Staffelung des Körperkontakts beinhaltete.

Die Staffelung erfolgte nach den Prinzipien ‚vom Leichten zum Komplexen‘ sowie ‚von wenig zu viel Körperkontakt‘ zu gelangen und sollte den Kategorien Wahrnehmung, Kontakt, Vertrauen, Kooperation und Wettkampf bzw. Auseinandersetzung unterzuordnen sein.

Einen weiteren Schwerpunkt unserer Methodik legten wir auf die Erstellung eines Regel- und Verhaltenswerkes sowie die Festlegung von Ritualen. Da das Regel- und Verhaltenswerk mit den Kindern entwickelt werden sollte, war uns eine Hospitation im Vorfeld sehr wichtig, um die Rituale der Gesprächsführung und des Zusammenkommens vorzubereiten. Das Regel- und Verhaltenswerk nannten wir „NO-GO’S“ und besprachen es anhand von Beispielen, die die Kinder selbst aufbrachten und welche den Begriffen verbaler Gewalt und körperlicher Gewalt unterzuordnen waren.

Für den Ablauf der Unterrichtseinheiten haben wir uns vorher ein Planungsraaster erstellt, welches neben An- und Abgrüßritualen eine Aufwärmphase (Körperkontaktstufe 1), eine „Miteinander/Gegeneinander“ - Phase (Körperkontaktstufe 2), eine „Gegeneinander“ - Phase (Körperkontaktstufe 3) und mehrere Reflexionsphasen enthält. Die fortlaufende Umgestaltung und Weiterentwicklung der Unterrichtseinheiten wurden gemeinsam in Reflexionen mit den Schüler/innen besprochen und durch die Projektleiter/innen untereinander verhandelt. Dabei nutzten wir das Verfahren der Kasuistischen Evaluation, welche einen qualitativen Vergleich von dem, was angestrebt wurde, und dem, was tatsächlich erreicht wurde, ermöglicht. Anschließend haben wir aus dem ersten Planungsraaster vom geplanten Soll, dem erreichten Ist und dem Ergebnis unserer Erkenntnisse das Planungsraaster für die zweite Unterrichtseinheit erstellt.

Reflektierend ist unser Konzept und somit die Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Unterrichtssequenz zum Thema „Respekt“ als gelungen zu betrachten, da wir die Schüler/innen als aufgeschlossen und teilnahmefreudig unserem Projekt gegenüber erlebten. Dadurch, dass wir uns zwischen unseren Erkenntnissen des Planungsraasters, die wahrgenommene Un- bzw. Beliebtheit von Übungen und Spielen und unseren pädagogischen Intentionen, für das Arbeiten an aufgetretenen Problemsituationen Spiele beizubehalten (oder abzulegen), frei entscheiden konnten, kam eine gute Arbeitsatmosphäre zustande. Einen hohen Stellenwert nimmt im Rückblick bei uns die Erkenntnis ein, dass Rituale, Regeln und das gemeinsame Reflektieren nach Bewegungssituationen beim ‚Ringeln und Raufen‘ beobachtbare Lerneffekte bezüglich des sozialen Kompetenzerwerbs unter dem Leitbild des Respekts bewirken können.

Martin von den Benken

Judo an Förderschulen in Niedersachsen

1. Vorbemerkung

Vor einigen Jahren wurden die ‚Sonderschulen‘ umbenannt in ‚Förderschulen‘. Die ehemaligen Sonderschulen für geistig Behinderte heißen nun Förderschulen für geistige Entwicklung, die Sonderschulen für Blinde heißen nun Förderschulen Sehen und so fort. Damit einhergehend sollte ein Paradigmenwechsel einsetzen, durch den das Selektierende der Sonderschulen durch den Fokus auf die Förderung ersetzt wird. Meine Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Förderschulen für geistige Entwicklung in Niedersachsen. Bei anderen Förderschulen in anderen Bundesländern dürfte die Sachlage in Bezug auf die Sportart Judo aber ähnlich geartet sein.

2. Kurrikulare Vorgaben für den Sportunterricht

Ganz ähnlich wie in der Regelschulen gibt es für alle Fächer an Förderschulen sogenannte Kernkurrikula, die die wesentlichen Lernziele definieren. Wie in allen Schulen so gibt es auch an Förderschulen für geistige Entwicklung innerhalb des Faches ‚Sport und Bewegung‘ das Lernfeld ‚Kämpfen‘. Innerhalb dieses Lernfeldes sollen beispielsweise folgende Kompetenzen angestrebt werden: „Eigene Kräfte erkennen und situationsangemessen einsetzen“, „Fair kämpfen“ (Nds. Kultusministerium, S. 26). Diese Kompetenzen werden beispielsweise über folgende ‚Kenntnisse und Fähigkeiten‘ vermittelt: „Selbstsichernder Umgang mit Wagnis und Risiko“, „Einschätzen der gegnerischen Fähigkeiten“ (ebd.). Konkrete inhaltliche und organisatorische Maßnahmen in diesem Sinne wären demnach: „Regeln beim Kräfteressen gemeinsam erarbeiten“, „Rituale entwickeln und Strukturen etablieren: gemeinsamer Anfang, Begrüßungszeremonien, Vertrauensübungen, Regeln zum Beginn und zum Ende einer Übung“ (ebd.).

Insgesamt ist das Kernkurrikulum so angelegt, dass nur wenige konkrete inhaltliche Vorgaben gemacht werden. Der Lehrkraft bleibt viel Raum für eigene Ideen und Stärken. Alle Vorgaben sind aber so formuliert, dass sie jeder Lehrkraft die Beschäftigung mit der Sportart Judo innerhalb des Sportunterrichtes nahezu aufdrängen.

Trotzdem wird Judo an Förderschulen nur relativ selten innerhalb des Unterrichtes behandelt, andere Kampfsportarten noch seltener. Der Grund hierfür ist in der Ausbildungssituation der Förderschullehrerinnen und –lehrer zu suchen.

3. Judo-Aktivitäten an Förderschulen

3.1. Voraussetzungen

Im Allgemeinen neigen Sportlehrkräfte dazu, vor allem die Sportarten und Erfahrungsfelder zu unterrichten, mit denen sie sich intensiv in Studium und/oder Freizeit auseinander gesetzt haben. Für das Kämpfen gilt das ganz besonders. Vermutlich ist der Grund hierfür darin zu suchen, dass man befürchtet, beim Kämpfen Emotionen hervorzurufen, denen man später nicht mehr Herr wird. Das gilt für Förderschulen in ganz besonderem Maße. Außerdem: Nur wenige Lehrkräfte an Förderschulen haben selber Erfahrungen mit dem Kämpfen gesammelt.

Bei Förderschulen handelt es sich in aller Regel um recht kleine Einheiten. Die größte Förderschule in Niedersachsen hat ca. 180 Schüler. Die Räumlichkeiten, die für den Bewegungsunterricht vorgehalten werden, sind im Hinblick auf das Kämpfen eher dürrtig: häufig ist keine eigene Turnhalle vorhanden, die Ausstattung ist auf psychomotorische Angebote ausgerichtet.

Auf der anderen Seite sind die Erfahrungen der Förderschulen mit Sponsoren und Fördervereinen recht groß, der Umgang mit ihnen recht erfolgreich. Sehr gut gelingt es hier Mittel einzuwerben, damit den Förderschüler/innen die Ausstattung für interessante Schulangebote geboten werden kann. Insofern ist die Anschaffung von Matten und Bekleidung teilweise durchaus leistbar.

3.2. *Beispiel 1: Schule am Wasserwerk, Burgdorf*

Mitte der 90er Jahre gab eine Lehrerin dieser G-Schule den Anstoß, das aggressive Verhalten der Schüler in den Pausen dahingehend zu kanalisieren, dass man die Sportart Judo innerhalb einer Projektwoche intensiv anbietet. Sie nahm Kontakt mit dem Judoverband auf, der eine Lehrkraft für dieses Projekt abstellte. So konnte innerhalb einer Woche an jedem Tag für drei Gruppen Judo angeboten werden (vgl. von den Benken, S. 24).

Die Erfahrungen und die Ergebnisse waren so erfreulich, dass die Schule das Judotraining selbst in die Hand nahm. Kollegen bildeten sich fort, manchmal wurde vom örtlichen Verein ein Übungsleiter eingekauft. Mittlerweile blickt man in Burgdorf auf eine 15jährige Judotradition zurück.

Das Judotraining wird als AG nach dem Regelunterricht angeboten. Die Teilnehmer/-innen wechseln in jedem Schuljahr. Dadurch kommen viele Kinder mit dem aggressionshemmenden Angebot in Kontakt, allerdings sind ein kontinuierlicher Aufbau und damit eine Teilnahme an überregionalen Veranstaltungen (Wettkämpfe, Lehrgänge, Sportfeste etc.) eher erschwert.

3.3. *Beispiel 2: Anne-Franck-Schule, Osnabrück*

An diese Schule mit dem Förderschwerpunkt ‚motorische Entwicklung‘ kam Mitte der 80er Jahre ein Lehrer, der dem Judosport eng verbunden ist. Mit großem Engagement bot er zunächst eine Judo-AG an, die großen Anklang fand. Er fuhr mit seinen AG-Schülern zu Wettkämpfen und Lehrgängen, was den Zulauf zu seinem Angebot weiter verstärkte. Eine zweite und eine dritte AG für unterschiedliche Alterstufen wurden eröffnet, eine Kollegin und ein Physiotherapeut begleiteten die Stunden zunächst, arbeiteten sich dann aber in die Materie ein und übernahmen einzelne Stunden.

Mit einem örtlichen Judoverein wurde kooperiert, stark interessierte AG-Schüler wechselten in den Verein, um das Judotraining zu intensivieren. In den besten Zeiten standen jede Woche fast die Hälfte der Schüler/-innen der Schule auf der Matte, viele nahmen an Wettkämpfen für behinderte Judoka teil, andere auch am normalen Wettkampfbetrieb. Ein Schüler legte nach 15 Jahren Judotraining die Prüfung zum 1. Dan ab und bestand die Prüfung zur Trainer-Lizenz.

4. **Förderschulen als verbandliches Handlungsfeld**

Der Vergleich der Formulierung im Kerncurriculum für das Lernfeld Kämpfen mit den Zielen und Inhalten des Judosportes zeigt, dass die Sportart Judo gerade auch für behinderte Schüler/innen von besonderem pädagogischen Wert ist. Judo ist auf Grund seiner Rituale, seiner Regeln, seines Graduierungssystems und seiner vielseitigen motorischen und sensorischen Anforderungen gerade auch für Förderschülerinnen und –schüler eine sehr geeignete Sportart. Die Stärken des Judosportes sollten dem Lehrpersonal der Förderschulen nahe gebracht werden. Von Verbandsseite her sind entsprechende Fortbildungen anzubieten und offensiv zu bewerben.

Trotz der nicht immer optimalen Voraussetzungen ist Judo doch ein fester Bestandteil an einigen Förderschulen geworden. Diese Aktivitäten zu vernetzen und im Verbund mit den Kultusbehörden überregionale Angebote (Kampfwettbewerbe, Schulmeisterschaften) zu lancieren, sollte ein weiteres Anliegen der Judoverbände sein. In einigen Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) gibt es erste erfolgsversprechende Versuche.

Literatur

Benken, M. v. d. (1996). *Mit Judo gegen Aggressionen*. Judo-Sport-Journal 3.

Nds. Kultusministerium. *„Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt, Geistige Entwicklung‘ in den Schulstufen 1 – 9‘*, Fachbereich Bewegung und Sport.

Bodo Haß

Kämpfen am Hirtenweg - einer Sonderschule mit Förderschwerpunkt Motorik und körperliche Entwicklung

Darstellung des Bewegungsfeldes „Kämpfen“ an einer speziellen Sonderschule. Dabei werden besonders die Bedürfnisse der Schüler/innen und die daraus folgenden Bedingungen für die Gruppen vorgestellt. Stichworte: Judo-Karate; Kämpfen in Kontakt und Distanz, Körpersinne/ Sensorische Integration, Integration von Menschen mit Behinderung in einen Vereinsport.

Ebenso wie an Regelschulen ist das Bewegungsfeld „Kämpfen“ auch an speziellen Sonderschulen ein Thema mit wachsender Bedeutung. Die folgenden Ausführungen stellen ein konkretes Projekt an einer speziellen Sonderschule vor. Dabei werden die Parallelen zu Projekten an anderen Schulen, aber auch die Unterschiede im Hinblick auf Ziele, Organisation, Durchführung und besondere Herausforderungen dargestellt.

1. Die Schule Hirtenweg

Die Schule Hirtenweg ist mit 206 Schülerinnen und Schüler die größte von vier speziellen Sonderschulen für Körperbehinderte in Hamburg. Hier werden zweizügig meist jeweils zehn Schüler/innen von Klasse Eins bis Zehn mit dem Förderschwerpunkt Motorik und körperliche Entwicklung unterrichtet. Es handelt sich dabei um einen Ganztagsbetrieb. Zu jedem Klassenteam gehören ein/e Klassenlehrer/in, ein/e Erzieher/in und je nach Stufe ein bis mehrere Fachlehrer/innen. Zusätzlich sind 26 Ergo- und Physiotherapeuten/innen an der Schule angestellt, die einzeln, in speziellen Gruppen oder auch im Unterricht inkludiert mit den Schüler/innen arbeiten. Während das Verhältnis Jungen zu Mädchen bei den Schüler/innen etwa 80 zu 20 ist, ist dies bei den pädagogischen Mitarbeitern/innen nahezu umgekehrt.

Mit einem Sonderschulgutachten, in dem die Schwerpunktsetzung auf eine motorische Förderung festgestellt wird, kommen Kinder mit sehr unterschiedlichen Behinderungen an die Schule:

- Kinder mit allgemeinen motorischen und sensorischen Entwicklungsverzögerungen,
- Kinder mit z.T. sehr ausgeprägtem ADSH (Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom mit Hyperaktivität),
- Kinder mit „klassischen“ Körperbehinderungen wie Muskelschwund, Spina Bifida (angeborene Querschnittslähmung),

- Kinder mit unterschiedlichen Formen der Cerebralen Parese (Spastiken),
- Kinder mit schweren mehrfachen Behinderungen.

Die Schüler/innen der Primarstufe (Klasse 1 bis 5) und der Sekundarstufe (Klasse 6 bis 10) werden in ihren Klassen, aber auch in Klassen und Stufen übergreifenden Gruppen unterrichtet. Auf Grund der zum Teil extremen Heterogenität ist eine Binnendifferenzierung in den kulturtechnischen und motorischen Anforderungen von zentraler Bedeutung. In der Sekundarstufe werden insbesondere die Angebote zur Bewegungsförderung in Form von Wahlpflichtunterricht erteilt. Einige dieser Kurse werden von Ergo- und Physiotherapeut/innen angeboten. In der Regel verlassen die Schüler/innen die Schule mit einem Abschlusszeugnis, derzeit läuft ein neues Projekt zum Hauptschulabschluss. Einzelne Schüler/innen werden schon vorher in den Regelbereich umgeschult und dort an diesen Abschluss herangeführt¹.

2. „Kampfsport an einer Sonderschule - was soll das denn?“

Über den Wert der Erfahrung des Miteinander-Kämpfens wird in diesem Reader viel geschrieben und soll hier nicht wiederholt werden. Vielmehr verweise ich auf den Eingangsvortrag von Prof. Funke-Wieneke. Herausstellen möchte ich jedoch, dass der Verbindung von Miteinander und Gegeneinander sowie der Erfahrung von Macht und Ohnmacht, wie sie im Zweikampf erfahren werden, meines Erachtens eine zentrale Rolle in der Identitätsentwicklung zukommt.

An einer Sonderschule sind darüber hinaus weitere Aspekte bedeutsam:

Der besondere motorische Förderbedarf ergibt sich vor allem daraus, dass die Kinder grundlegende Erfahrungen von sich „im Raum“ und „mit anderen“ nur unzureichend erleben konnten. Das heißt, dass ihre Körpersinne (Wahrnehmung über die Rezeptoren in der Haut, über die Propriozeptoren in Gelenken und Sehnen und das Gleichgewichtsorgan) diese Erfahrungen nicht erlebt oder nicht adäquat verarbeitet und eingeordnet haben und so ihr Körperschema² nicht ausgereift ist. Gerade bei Kindern mit cerebralen Paresen sind häufig ganze Körperteile (z.B. der paretische Arm) im Schema gar nicht integriert und werden so nicht genutzt. Aber auch bei Kindern mit allgemeinen motorischen und

1 Die Organisation der Förder- und Sonderschulen ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich und wird sich in den kommenden Jahren sehr wandeln. Trotzdem sind einzelne Elemente dieses Projektes sicherlich auch auf andere Schulen, auch in anderen Bundesländern, anwendbar.

2 Körperschema (nach Frostig): Die innere Landkarte des Körpers, die durch Bewegung entsteht (zitiert aus: Schaeffgen, Riga (2007)).

sensorischen Entwicklungsverzögerungen sind diese Lücken sehr deutlich³. Die beste Möglichkeit, ihr Schema weiter auszureifen ist, obige Erfahrungen häufig, konkret und bewusst nachzuarbeiten. Beim Ringen und Raufen erhalten diese Schüler/innen eine Vielfalt an Möglichkeiten, diese körperlichen und sozialen Erfahrungen zu vertiefen und nachzuholen.

Den meisten Kindern ist ihr „Sonderstatus“ in der Gesellschaft durchaus bewusst. Daraus erfolgt die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit sich und der Behinderung, die zumeist mit emotionalen Schwankungen verbunden ist. Nur selten haben diese Schüler/innen die Möglichkeit, dies sprachlich zu thematisieren. Die Gelegenheit, eine „echte“ Sportart zu erlernen und in dieser „richtige“ Prüfungen (mit der Übergabe von Abzeichen, Urkunden, Medaillen) zu absolvieren, stärkt ihr Selbstbewusstsein nach unseren Erfahrungen in hohem Maße.

In einer Schule, in der das Geschlechterverhältnis zwischen Betreuern und zu Betreuenden so extrem ist (überwiegend männliche Schüler vs. überwiegend weibliche pädagogische Mitarbeiter), stellt ein Angebot, in dem Jungen miteinander geschützt und geregelt miteinander ihre Kräfte messen und verschiedene Rollen ausprobieren können, darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Geschlechtsidentität dar. Diese Form der Jungenarbeit darf aus meiner Sicht nicht unterschätzt werden, leistet sie doch einen „erfahrenen“ Beitrag zur emotionalen Stabilität⁴.

Das Erlernen von Grundfertigkeiten in einer Sportart eröffnet den Schüler/innen außerdem eine spätere mögliche Integration in einen Sportverein. Gerade für Kinder und Jugendliche, die in einem sehr großen Einzugsgebiet zur Schule gehen (hier der gesamte Hamburger Westen), stellt dies zum Teil die einzige Möglichkeit zur Integration in ihr näheres Umfeld dar. Eine Integration in Vereine/ Abteilungen aus dem Teamsport erweist sich meiner Erfahrung nach als sehr schwierig, da diese häufig regelmäßig und ergebnisorientiert an Ligen und Wettkämpfen teilnehmen. So ist es im Kampfsport leichter, einzelne „schwierige“ Jugendliche aufzunehmen. Für die Vereinssportler/innen bietet diese Situation gleichzeitig die Chance, sich auch auf schwächere Partner/innen einzustellen, ohne dass die Option auf starke Partner/innen genommen wird. Damit dies gut funktioniert, ist ein/e pädagogisch kompetente/r Trainer/in notwendig.

3 Die Ursachen dafür sind sehr unterschiedlich und häufig nicht nachvollziehbar. Zudem gibt es verschiedene und auch widersprüchliche Theorien dazu, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden sollen.

4 Siehe Riederle (2003). Es gibt an der Schule auch gemischte „Kämpfen“-Angebote, die aber gerade bei älteren Schüler/innen häufig schwierig sind, und seit diesem Jahr (endlich) eine Mädchengruppe, die von einer Kollegin geleitet wird. Mir, als einem der wenigen Männer an der Schule, ist aber der Blick auf die Jungen besonders wichtig.

3. Entstehung

Wie an vielen anderen Schulen gibt es auch an der Schule Hirtenweg Kinder, die untereinander einen größeren Kontakt pflegen oder suchen, und andere, die dem eher hilflos gegenüberstehen. Um dies nicht nur mit Regeln und Verboten zu beantworten, entstand im Kollegium der Wunsch, ein Angebot zu schaffen, in dem unter klaren Strukturen, Regeln und Zielen ein soziales Miteinander auch körperlich „erfahren“ werden kann.

Als Physiotherapeut an der Schule und langjähriger Karatetrainer mit Fortbildungen im Bereich Jungenarbeit gründete ich eine erste Karategruppe im Frühjahr 2003. Die sechs Jungen, mit denen der Unterricht begonnen wurde, waren zwischen 12 und 15 Jahre alt und wurden nach einem gemeinsamen Aufwärmen an einfache Zweikampf- und Gruppenspiele herangeführt und auch mit einzelnen Karatetechniken vertraut gemacht. Ganz „nebenbei“ erarbeiteten wir gemeinsam Rituale und Regeln für den Umgang miteinander.

Das Feedback aus den Klassen war durchweg positiv und es wurden Überlegungen laut, eine entsprechende Gruppe auch für Jüngere anzubieten. Eine „Karate-Gruppe“ in der Primarstufe hielt ich nicht für sinnvoll, da die Standard-Karatetechniken (Schlagen, Treten und deren Abwehr) sehr abstrakt sind und in ihrer Wirkung auch nicht ausprobiert werden können. Damit ist dann aber der Sinn und Effekt für die Schüler/innen nicht wirklich erlebbar. Beim Judo ist dies ganz anders, die Rückmeldung, dass mein Partner fällt oder nicht, ist klar erlebbar.

Für diese neue Gruppe konnte ich im Sommer 2003 eine Kollegin, die in ihrer Freizeit Aikido betreibt, gewinnen. Als Titel verwendeten wir für die Gruppe der Acht- bis Zehnjährigen „Ringern und Raufen“. Grundlagen vom spielerischen Kämpfen sowie erste Schritte in Richtung Fallen, Werfen und Festhalten am Boden kannten wir aus unseren Sportarten. Was wir darüber hinaus benötigten, entnahmen wir verschiedenen Fortbildungen zu diesem Thema.

4. Organisation und Hilfsmittel

Die Gruppen bestehen heute aus vier bis acht (einmal auch zwölf) Schüler/innen, herausgelöst aus mehreren Klassen, die innerhalb der Gruppen aber relativ gleich alt sind. Die Größe der Gruppen wird bestimmt durch das Ausmaß an Unterstützung, das Einzelne behinderungsbedingt benötigen, sowie durch ihre Vertrautheit mit den Regeln.

Die Gruppen finden am Nachmittag als Teil des physiotherapeutischen Angebots statt. In den Klassen wird parallel an Wochenplänen gearbeitet oder es werden andere musisch-motorische Angebote (Chor, Band, Fahrrad fahren etc.)

wahrgenommen. Es stehen jeweils 45-60 Minuten zur Verfügung. Die Gruppen bleiben mindestens ein Jahr, meistens zwei Jahre, bestehen, wobei es gelegentlich auch Aus- und Quereinsteiger gibt. Derzeit gibt es drei Jungen- und eine reine Mädchengruppe in der Primarstufe, eine Jungengruppe und eine gemischte Gruppe in der Sekundarstufe.

Die Auswahl der Gruppenmitglieder erfolgt zum Schuljahresbeginn bei der Stunden- und Therapieplanung der einzelnen Kinder. Gerade ältere Schüler/innen äußern inzwischen auch von sich aus ausdrücklich den Wunsch, an diesen Gruppen teilnehmen zu können. Voraussetzung für mich ist dabei lediglich die grundlegende Fähigkeit, sich selbstständig auf der Matte bewegen zu können. Dies schließt nur sehr wenige unserer Schüler/innen aus, nämlich nur jene mit extremen Mehrfachbehinderungen.

Zu Beginn geben wir den Titel „Ringern und Raufen“ vor; sind erste Grundlagen erarbeitet worden, erfolgt eine Umbenennung in „Judo“-Gruppe. Dies wird von den Schüler/innen als deutliche Aufwertung ihrer Leistungen erlebt.

Der zur Verfügung stehende Raum ist ca. 40qm groß und dort können 32qm Judomatten von der Gruppe aufgebaut werden.

Nachdem wir ein Jahr in üblicher Sportkleidung gearbeitet haben, konnten wir mittlerweile durch Spenden Judoanzüge anschaffen. Dies führt bei den Teilnehmer/innen zu einer deutlichen Aufwertung. Die Anzüge vermitteln das Gefühl von „Normalität“ und die Schüler/innen fühlen sich ernst genommen. Außerdem erleichtern die Anzüge für Schüler/innen mit motorischen Schwierigkeiten vielfach die Anwendung von Halte- und Wurftechniken.

Wenn die Schüler/innen aus dem ersten Anzug herauswachsen, wird der nächste (auf Nachfrage) häufig von den Eltern angeschafft.

5. Ablauf und Inhalt

Die Stunden haben meist folgenden, ähnlichen Ablauf:

I. Begrüßungsritual

II. Aufwärmspiel oder bei den Älteren: auch mal nur Aufwärmübungen

III. Kooperative Aufgaben

IV. Kampfspiel

V. „Gruppenzusammenführung“ bzw. Feedback-Runde

VI. Abschlussritual

I. Begrüßungsritual

Angelehnt an die Begrüßungen im traditionellen Kampfsport verbeugen wir uns im Kniesitz voreinander. Dies verdeutlicht, auch in Verbindung mit den

Judoanzügen, dass nun andere Regeln gelten und das Folgende nur in diesem Rahmen gestattet ist.

Ausgeführt wird dieses bedeutsame Ritual in der Reihe (die Schüler/innen sitzen dem/r Lehrer/in gegenüber) oder im Kreis. Während sich die Schüler/innen in der Reihe schlechter durch Blicke voneinander ablenken lassen, übt das Ritual im Kreis eine Gruppenform, die wir während der Stunde immer wieder für Besprechungen und Demonstrationen benötigen. Für Kinder mit großen Orientierungsschwierigkeiten im Raum und in der Gruppe hat sich der Kreis sehr bewährt. Das rote Kampffeld in der Mitte stellt dabei eine wichtige Orientierungshilfe dar. In fortgeschrittenen Gruppen favorisiere ich die Reihe, um den Übergang in einen Verein zu erleichtern. Bis alle mit dem Umziehen fertig sind, biete ich häufig ein Bewegungsspiel an, bediene so den gesteigerten Bewegungsdrang der „Schnellen“ und erleichtere ihnen damit die Konzentration für die folgenden Aufgaben.

II. Aufwärmspiel oder bei den Älteren: auch mal nur Aufwärmübungen

Beim Aufwärmen sollen sich die Schüler/innen aufeinander einstimmen und sich und den Raum wahrnehmen. Gerne nutzen wir klassische Bewegungsspiele und passen diese an unsere Bedürfnisse an⁵. Dabei ist zu beachten, dass wir nur eine geringe Gruppengröße haben und die Spiele verständlich bzw. umsetzbar für die Kinder sein müssen. Gleichzeitig möchten wir den Kindern am Anfang nicht allzu viele Sonderregeln für einzelne Behinderungen abfordern und beginnen deshalb mit den Spielen möglichst bodennah. Dies ermöglicht das Mitspielen auch für nicht „stehfeste“ Schüler/innen. Das Arbeiten am Boden hat außerdem den Vorteil, dass die Schüler/innen durch den großflächigen Kontakt mit dem Boden viele Rückmeldungen für den Tastsinn und die Propriozeptoren bekommen (Nacharbeiten von Körper- und Raumerfahrungen). Sie „belegen“ so mehr Fläche am Boden, was scheinbar unabsichtlich zu mehr körperlichem Kontakt führt. Ein Beispiel:

Das Spiel „Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser?“ ist ein beliebtes Spiel, in dem ein Mitspieler der Fischer ist und auf der einen Seite des Raumes steht, die Anderen sind auf der anderen Seite und fragen ihn, wie sie durch den Raum kommen. Der „Fischer“ gibt dann eine Aufgabe (z.B. „mit Robben“), bei deren Ausführung er die Mitspieler zu berühren versucht. Wir Anleiter/innen geben nur die Grundregel vor, dass man nicht aufstehen darf. Es kann auf die unterschiedlichsten Arten und Weisen gekrabbelt, gerobbt und gerollt werden.

5 Für Spielideen möchte ich hier nur auf die Literaturliste am Ende des Artikels hinweisen. Die in den genannten Büchern vorgestellten Spiele müssen dann an die jeweilige Gruppensituation angepasst werden.

Durch die geringe Anzahl an Mitspielern/innen und die Enge des Raumes werden alle innerhalb von ein bis zwei Durchgängen gefangen. Dann ist derjenige als nächster Fischer, der eine neue Idee der Fortbewegung hat.

Spiele können über einen langen Zeitraum immer wieder Spaß machen, weil die Schüler/innen sich über die Bekanntheit freuen und häufig versuchen, es wirklich auszureizen. In der Sekundarstufe (6.-10. Klasse) und mit Schüler/innen, die schon lange in den Judogruppen (ca. 2 Jahre) sind, kann es auch gleich zu Anfang leichte Zweikampfspiele wie das gegenseitige Wegnehmen einer Wäscheklammer, des Gürtels etc. geben. Dafür müssen die grundsätzlichen Regeln wie gegenseitiges Begrüßen und das Einhalten der Stopp-Regel (beide unterbrechen sofort, wenn einer von ihnen oder ein/e Anleiter/in „Stopp“ rufen) bekannt und sicher sein.

III. Kooperative Aufgaben

Wer miteinander freundschaftlich kämpfen will, muss auch miteinander kooperieren können. In diesen Block gehören das gemeinsame Üben des Fallens, vielleicht mit Unterstützung eines/r Partner/in. Möglich ist auch das Krabbeln oder Balancieren auf einer Bank mit einer/m entgegenkommenden Partner/in. Das Ziel für beide, dass keine/r herunterfallen darf, „erzwingt“ einen kooperativen Umgang. Gleichzeitig erleben die Schüler/innen sich so wieder auf unterschiedlichste Arten im Raum, erarbeiten, was oben und unten, links und rechts und vorne und hinten ist. Die Lösungen, die die Kinder finden, sind stark davon abhängig, wie differenziert ihr Tastsinn Eindrücke verarbeiten kann. Viele erleben fast jeden Kontakt als tolle Erfahrung und suchen ihn, anderen ist fast jeder Kontakt zu viel. Mit den Schülern/innen unterschiedliche Erfahrungen zu erarbeiten, bildet die Grundlage für das spätere Lernen von Judotechniken und das gemeinsame Kämpfen.

Das respektvolle Begrüßen des „Gegners“ und Grundregeln wie die „Stopp“-Regel und die Regel „Wir tun einander nicht weh!“ bilden hier einen weiteren Schwerpunkt. Wenn die Schüler/innen so miteinander arbeiten können, werden erste Techniken (aus oben genannten Gründen) am Boden geübt, also Haltegriffe und Haltegriff-Befreiungen⁶. Das ist häufig eine große Herausforderung für die Schüler/innen: nicht in Konkurrenz mit dem oder der Partner/in zu gehen, sondern miteinander an einer guten Technik zu arbeiten.

6 Als Orientierung dienen dabei das Prüfungsprogramm für die erste Judoprüfung bzw. die Aufgaben des DJB-Kinder-Passes (Judo spielend lernen).

IV. Kampfspiel

Mit dem Namen der Gruppe (Ringern und Raufen/ Judo) ist ein Kampfspiel als fester Bestandteil der Stunde nahezu vorgegeben und die Schüler/innen fordern es regelrecht ein. Dabei müssen es nicht immer Zweikämpfe sein. Im Gegenteil: Gerade zu Beginn sind Gruppenkämpfe wie z.B. Tauziehen ein guter Einstieg. Kein/e Schüler/in muss sich herausstellen, alle Schüler/innen haben etwas zu tun, Schwächere können gut in die Gruppe integriert werden. Gleichzeitig kann die Teamzusammenstellung geändert werden, wenn immer die gleiche Gruppe gewinnt. Auch andere Konstellationen wie „die ganze Gruppe zieht das Tau gegen die Anleiter/innen“ sind sehr gut möglich. Im Anschluss daran sind Zweikämpfe gut machbar.

In vielen Standardwerken⁷ wird vorgeschlagen, Zweikämpfen mit wenig Kontakt zu beginnen (z.B.: „Man gibt sich die rechte Hand und versucht, den anderen durch Ziehen und Drücken aus dem Gleichgewicht zu bringen“) und erst später mit mehr Kontakt zu arbeiten (z.B.: „Beide Schüler/innen sind im Vierfüßler-



Stand und versuchen sich wegzuschieben“). Dieser Ansatz ist sicherlich sinnvoll, um sich an den Körperkontakt gewöhnen zu können. Wenig Kontakt heißt aber auch wenig „gespürte Informationen“, dazu auch häufig höhere Körperpositionen, die ein gut ausgebildetes Gleichgewicht erfordern.

Das ist für „meine“ Schüler/innen allerdings häufig eine totale Überforderung! Sie benötigen beim Kämpfen viel „Futter“ für ihre Körpersinne, welches sie fordert, aber nicht überfordert. Das bedeutet stabile Körperstellungen und viel Kontakt. Gleichzeitig fällt es ihnen wegen des nicht ausgeprägten Körperschemas schwer, Kämpfe zu bestehen, in denen sie jemanden auf eine bestimmte Art festhalten müssen (z.B. 10 Sek. auf dem Rücken festhalten). Einfacher ist es, wenn es ein äußeres Ziel gibt.

Typische Beispiele hierfür sind der Kampf um den Besitz eines Medizinballes oder das Verdrängen des/r Anderen von einer Matte: Es gibt viel Kontakt, es wird bodennah gearbeitet, das Ziel ist ein äußeres (Matte oder Ball).

Die Vorarbeit, also Vertrauensbildung und „Training“ für das sensorische Organ Haut, um stärkeren Körperkontakt zuzulassen, muss im III. Block geleistet

7 Siehe Literaturliste.

werden. Kinder, denen dieser Kontakt noch schwer fällt, gucken häufig in der ersten Zeit viel zu, bis sie sich trauen, in solch einen Kampf einzusteigen. Bei unserem Angebot wird kein/e Schüler/in zum Kämpfen gezwungen, es gibt immer auch Aufgaben neben der Matte (Zeitnehmer, Schiedsrichter, Getränke holen etc.). Unsere Aufgabe als Anleiter/in bleibt es, die Vorsichtigeren zu ermutigen, auf die Matte zu kommen. Vielleicht ist z.B. ein „Vierkampf“ möglich, bei dem zwei Zweierteams um den Medizinball kämpfen. Oder es wird eine Variation erarbeitet, bei dem weniger Kontakt nötig ist.

Sobald die Schüler/innen mit dem Zweikämpfen anfangen, muss ich als Anleiter/in Handicaps einsetzen, um zu starke Ungleichheiten auszugleichen. Dabei werden mehr Möglichkeiten zum Einsatz von Handicaps eröffnet, wenn die Kontrahenten ihren ganzen Körper einsetzen können, also bodennah und mit viel Kontakt arbeiten.

Meine Erfahrung ist es, dass Handicaps sinnvoll und gut sind, dass aber andererseits die Schüler/innen auch eine/n ungefähr gleichstarke/n Mitschüler/in brauchen, damit sie sich längerfristig in der Gruppe wohl fühlen

Gelegentlich kann das Kämpfen in einer Stunde ausfallen, wenn das Spielen zu Beginn sehr viel Spaß gemacht hat oder schon so „kämpferisch“ war, dass es länger gedauert hat, oder die Gruppe eine Technik noch zu Ende lernen möchte.

V. „Gruppenzusammenführung“ bzw. Feedback-Runde

Nach dem Kämpfen ist die Stimmung in der Gruppe meist sehr unterschiedlich. Die Einen haben verloren, die Anderen gewonnen, ein paar haben vielleicht nur zugeguckt. Diese Stimmungen aufzunehmen, halte ich für ausgesprochen wichtig, um zu verhindern, dass die entstandenen Gefühle außerhalb der Halle anderweitig „ausgedrückt“ werden.

Gleichzeitig ist es wichtig, die Erfahrungen aus den Kämpfen in einer kurzen Feedback-Runde noch einmal zu verdeutlichen („Franz, wie konntest Du denn Karl aus der Matte drängen?“ - „Weiß ich auch nicht so richtig, ich glaube, mit meinem Rücken.“ - „Habt Ihr anderen das gesehen?“- usw.). Das ist auch eine Hinführung zu späteren Judotechniken, bei denen dann der Körper genau eingesetzt werden muss (Partner/in muss auf dem Rücken liegen, ich halte den Arm usw.).

Häufig ist es darüber hinaus sinnvoll, eine gute Gruppenstimmung durch ein gemeinsames Gruppenerlebnis, z.B. durch eine Dominofallübung im Kreis (alle sitzen/ hocken im Kreis und lassen sich nacheinander nach hinten fallen), wieder herzustellen. Bleibt dann noch ausreichend Zeit, ist ein erneutes Kämpfen mit anderen Voraussetzungen (Handicaps) möglich.

VI. Abschlussritual

Das Abschlussritual gleicht dem Begrüßungsritual und beendet die Stunde.

Exkurs:

Was ist eigentlich mit Karate?

Aus den unter Punkt 3 genannten Gründen sind Distanzsportarten wie Boxen, Karate, Kung Fu etc. für Kinder und Jugendliche z.B. mit einer sensorischen Entwicklungsverzögerung sehr schwer zu erlernen, da ihre Körpersinne bei dieser Art des Kämpfens sehr wenige Informationen über das Geschehen erhalten .

Gerade für ältere Jugendliche, die gelernt haben, mit ihrem Körperschema zurecht zu kommen, und ein grundsätzliches Abstraktionsvermögen besitzen (und folglich nicht „praktisch“ nachprüfen müssen, dass eine Faust im Gesicht weh tut), bietet Karate (o.ä.) Vorteile:

Diese Jugendlichen sind trotz aller Schwierigkeiten im Stand angekommen. Sie können gehen oder sogar laufen und sich im aufrechten Stand relativ sicher bewegen. Im Judo werden sie durch das Arbeiten am Boden bzw. beim Übergang Stand/Boden mit ihren alten, noch vorhandenen „Löchern“ im Körperschema konfrontiert, was sie wieder sehr verunsichern kann. Mit dem Eintritt in die Pubertät kommt eine größere Unsicherheit in Bezug auf den körperlichen Kontakt hinzu. Sie entsteht aus einer Mischung eigener Verwirrtheit und der Angst, mit Etiketten wie „schwul“ versehen zu werden. Diese auch bei anderen Jugendlichen in diesem Alter aufkommende Unsicherheit ist bei Schülern einer Sonderschule häufig noch größer. Sie haben Angst, als behindert oder „schwul“ tituliert und damit doppelt stigmatisiert zu werden. Gleichzeitig ist für sie eine intellektuelle Auseinandersetzung mit diesem Thema noch schwieriger. So sind sie in Situationen mit viel Körperkontakt schnell überfordert und verweigern sich dann. Im Karate können sie Schlag- und Abwehrtechniken alleine oder mit wenig Kontakt zu ihren Mitschülern/innen üben. Erfahrungen mit Kontakt lassen sich an Schlagpolstern machen.

Das Üben von Technikkombinationen oder einer Kata⁸ ist eine geeignete Koordinationsübung und Raumerfahrung.

In die Partnerübungen lassen sich Übungen mit mehr Kontakt wie Kakie/Push-

8 Kata: festgelegte Abfolge von Angriffs- und Abwehrtechniken im Raum (beim Karate: gegen einen oder mehrere imaginäre Gegner) in sehr unterschiedlicher Länge und mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad.

Hands⁹, Übungen zur Kontrolle des/r Partners/in und auch der Übergang Stand/Boden einarbeiten. So können unauffällig Situationen geschaffen werden, in denen sie wieder mehr „Futter“ für den taktilen Sinn bekommen.

„Richtiges“ Zweikämpfen ist aber weiterhin „nur“ mit Aufgaben aus dem Ringen und Raufen oder dem Judo möglich. Ein Karate-Randori¹⁰ wäre aufgrund der schnellen Schlagbewegungen, die abgestoppt werden müssen, eine zu große koordinative Anforderung an die Schüler/innen und also zu gefährlich.

6. Unterschiede in der Gruppe

Die Schüler/innen an Sonderschulen zeichnen sich durch extrem unterschiedliche Fähigkeiten und Bedürfnisse aus. Daraus folgen für die einzelnen Schüler/innen sehr unterschiedliche Ziel- und Leistungsanforderungen. Das beginnt mit der Begrüßung: Manche Schüler/innen können aufgrund ihrer anatomischen Gegebenheiten nicht im Kniesitz sitzen, für andere ist es ebenfalls schwierig, aber vielleicht „nur“ anstrengend und es wird also von ihnen verlangt¹¹. Abzuwarten, bis z.B. der autistische Junge aufrecht sitzend Blickkontakt aufnimmt, würde eine endlose Zeit dauern - für andere ist dies auch nicht einfach, aber doch leistbar.

Diese zum Teil feinen, kleinen Unterschiede, die unterschiedlichen Regeln und Anforderungen, werden von den Kindern genau wahrgenommen. Die Umsetzung kann nur gelingen, wenn alle für ihre individuellen Leistungen immer wieder positive Rückmeldung erhalten und ihnen ihre „Sonderregeln“ in den entsprechenden Situationen bewusst gemacht werden. In der Umsetzung bedeutet dies z.B., dass die Schüler/innen, die ich zum Sitzen ermahnt habe (im Gegensatz zu dem autistischen Jungen, von dem ich dies nicht erwarte), später ein paar Minuten die gezeigte Technik für sich üben können. Präsentieren sie das Ergebnis im Anschluss vor allen anderen, werden sie intensiv gelobt und beachtet.

7. Ziele und Ergebnisse

Im Verlauf der Zeit hat sich gezeigt, dass wir nach spätestens zwei Jahren die Gruppen zu einer ersten offiziellen Gürtelprüfung im Judo oder Karate anmelden können. Vorher wird das Prüfungsprogramm ausgiebig geübt, aber auch an die

9 Kakie/Push-Hands: Partnerübung, in der fortwährend Kontakt mit den Handgelenken aufrechterhalten wird. Aufgabe dabei ist, die Bewegungen des/r Partners/in zu spüren und darauf zu reagieren.

10 Randori: Spielerischer Freikampf in den japanischen Kampfkünsten.

11 Ein Meditationskissen oder eine Sitzmaus als Unterlage ermöglicht es vielen Kindern, ruhiger zu sitzen (entspanntere Gelenkstellung, mehr Unterstützung als ohne diese Hilfe). Diese können sie nach Absprache auch im Kreis bei Besprechungen nutzen.

Schüler/innen angepasst. Es werden klare Vorgaben formuliert, was die Schüler/innen können müssen, um die Prüfung zu bestehen. Bleibt unklar, ob alle die Prüfungen bestehen können, wird sie nicht durchgeführt. Dabei halte ich es mir stets offen, jemanden durchfallen zu lassen. Bisher ist dies aber noch nie passiert, im Gegenteil: Die Prüfungsteilnehmer/innen waren immer sehr ernsthaft bei der Sache und häufig sehr viel konzentrierter als im „normalen“ Unterricht. So ist die Arbeit in den Gruppen nach einer Prüfung häufig deutlich konzentrierter als vorher. Dies liegt meines Erachtens zum einen daran, dass die Schüler/innen sich ausgesprochen ernst genommen fühlen, zum anderen auch daran, dass sie selber merken, wie gut sie trainieren können. Ich empfehle daher, Prüfungen nicht erst zum Abschluss eines solchen Projektes abzuhalten, sondern auch zwischendurch!

Die bei Prüfungen anwesenden externen Prüfer/innen lade ich vorher einmal als Gast ein, so dass sich beide Seiten ein Bild voneinander machen können. Dabei werden gemeinsam Ziele für die Prüfung abgesprochen.

Spätestens nach der ersten Prüfung wird überlegt, ob einzelne Schüler/innen auch in einem Verein trainieren können. Dies ist nicht immer einfach und erfordert manches Gespräch. Die Schüler/innen sind häufig sehr unsicher im Kontakt mit „normalen“ Jugendlichen. Ihre Eltern sind zwar glücklich über die neuen Möglichkeiten, sind es aber häufig nicht gewohnt, sich um ein Nachmittagsangebot für ihre Kinder zu kümmern (Ganztagsschule). Die bestandene Prüfung und unsere Begleitung zum Training können aber sowohl dem Prüfling, als auch dem neuen Verein Mut machen, es miteinander zu probieren. Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, nicht speziell Judovereine zu suchen, sondern ein Kampfsportangebot in der Nähe des Wohnorts der Schüler/innen. Hier finden sich immer wieder einzelne Trainer, die sich vorstellen können, den oder die Schüler/in aufzunehmen. So trainieren jetzt (ehemalige) Schüler/innen aus der Schule Hirtenweg in Vereinen, die Karate, Judo, Kickboxen, Kung Fu, Hapkido (und evtl. weitere Kampfsportarten) anbieten.

Neben diesen „großen“ Erfahrungen, gibt es aber immer wieder viele kleine, die in der Summe häufig viel wichtiger (und gar nicht klein) sind:

- Das erste Mal alleine eine Rolle oder selbstständig den Knoten für den Gürtel machen.
- Sich nach mehreren Anläufen trauen, an einem Zweikampf teilzunehmen.
- Die Aufgabe sofort begreifen und umsetzen können.
- Sicher, angstfrei und rechtzeitig „Stopp“ rufen oder abschlagen, wenn einem eine kämpferische Auseinandersetzung zu heftig wird.
- Sofort auf das Stopp-Zeichen des Partners hören können.

- Miteinander mehrere Minuten um einen Ball kämpfen, sich hinterher glücklich und angestrengt ansehen und merken, dass man einen Freund gefunden hat.
- Auf dem Geburtstag der Tante seinem Cousin, der vom Judotraining erzählt, sagen können: „Ich mache auch Judo!“.
- Eine Technik oder eine Form üben und sie beim nächsten Mal noch können.

So entsteht vielleicht die wichtigste Aufgabe eines/r Anleiter/in: Den Schüler/innen in der Situation diese Momente immer wieder zu zeigen und ihnen deutlich zu machen, was sie erlebt und geleistet haben.

Literatur

- Beudels, W. & Anders, W. (2008). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten* (4. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Busch, F. (2002). *Ringern und Kämpfen*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Frommann, B. (2006). *Wilde Spiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Lagast, G., Liedtke, H. & Tannert, D. (2004). *Unmöglich ist nur eine Meinung*. Augsburg: Ubooks.
- Riederle, J. (2003). *Kampfspiele*. Schwerte: Gewalt Akademie Villigst.
- Schäfer, H.; Ehnes, W. (Red.). (2006). *Judo spielend lernen*. Frankfurt: Deutscher Judo-Bund e.V.
- Schaeffgen, R. (2007). *Praxis der Sensorischen Integrationstherapie*. Stuttgart: Thieme.

4.

**Zweikämpfen im Sportunterricht
Beispiele für die Praxis**

Gunnar Losch & Sonja Kripke

Judospezifische Spiele – Rangelspiele in der Gruppe

Diese Spiele lassen sich in entsprechenden Varianten vom Vorschulalter bis in die Sek. II spielen. Sie eignen sich als *Einstimmung* und als *Ausklang* von Unterrichtseinheiten. Sie haben durch ihre „*erkundende Struktur*“ einen *hohen motivationalen Charakter* und können sowohl im *Technikerwerbs-* als auch im *Technikanwendungstraining* durchgeführt werden.

Für diese Spiele benötigt man eine relativ große *zusammenhängende Mattenfläche* (Faustregel: Mindestens zweieinhalb Quadratmeter pro Mitspieler).

Wichtige Merkmale der Spiele:

- sie haben kooperative und konkurrierende Inhalte
- es kommt zu direktem Körperkontakt der Mitspieler
- eine große Anzahl von Mitspielern ist gleichzeitig aktiv
- niemand scheidet aus, es werden lediglich Rollenwechsel vollzogen

Spielvorschläge

1. Wolf

Ein oder mehrere Mitspieler sind „Wölfe“. Diese versuchen auf allen Vieren krabbelnd die anderen Spieler zu Boden zu ziehen. Wer zu Boden gezogen wird, die vorgegebene Spielfläche verlässt oder die Matte mit einem anderen Körperteil als den Füßen berührt, verwandelt sich ebenfalls in einen „Wolf“. Das Spiel ist beendet sobald es nur noch „Wölfe“ gibt.

„*Schonvariante*“: Der Rollenwechsel wird vollzogen sobald man von einem „Wolf“ getickt wurde.

„*Judotechnische Variante*“ (*für Fortgeschrittene*): Sobald man von einem „Wolf“ getickt wurde, lässt man sich von diesem z. B. mit einem tiefen Seoi-Nage (Schulterwurf) werfen. Dabei krabbelt der „Wolf“ von hinten zwischen die Beine des noch stehenden Mitspielers. Der „Wolf“ greift einen ihm angebotenen Oberarm des Getickten und zieht diesen mit engem Kontakt und kontrolliert über seine Schulter nach vorne auf den Rücken. Anschließend ist der Geworfene ebenfalls ein „Wolf“.

Wichtig: Die Mitspieler beherrschen die Grobform der Judo-Vorwärtsrolle und der Kontakt zwischen Werfendem und Geworfenem bleibt während des gesamtenwurfes erhalten.

2. Schildkrötenumdrehen

Es werden zwei Teams gebildet – die „Jäger“ und die „Schildkröten“. Die „Jäger“ stellen sich an das eine Mattenende, die „Schildkröten“ legen sich an das andere. Auf ein Startsignal versuchen die „Schildkröten“ kriechend das andere Mattenende zu erreichen. Die „Jäger“ versuchen die „Schildkröten“ daran zu hindern, indem sie sie auf den „Panzer“ (Rücken) drehen. Die „Schildkröten“ dürfen nicht zurückgezogen werden. Die umgedrehten „Schildkröten“ müssen auf ihrem „Panzer“ liegen bleiben. Erreicht eine „Schildkröte“ das andere Mattenende, ist sie in Sicherheit. Sobald alle „Schildkröten“ umgedreht oder in Sicherheit sind, werden die Rollen der beiden Teams getauscht. Am Ende kann die Gruppe zum Sieger erklärt werden, der es gelungen ist mehr „Schildkröten“ in Sicherheit zu bringen.

Variante 1: Die „Schildkröten“ kriechen auf einer festgelegten Mattenfläche durcheinander. Ein oder mehrere „Jäger“ drehen die „Schildkröten“ um. Die umgedrehten Schildkröten verwandeln sich in „Jäger“. Das Spiel ist beendet sobald es keine „Schildkröten“ mehr gibt.

Variante 2: Die „Schildkröten“ müssen nicht umgedreht sondern hochgehoben werden. Sobald eine „Schildkröte“ mit keinem Körperteil mehr die Mattfläche berührt, verwandelt sie sich in einen „Jäger“.

Varianten für Fortgeschrittene: Die „Schildkröten“ müssen nach dem Umdrehen mit einem Haltegriff gehalten werden. Dabei muss der „Jäger“ den auf dem Rücken liegenden Mitspieler eine vorgegebene Zeit (z. B. 10 Sekunden) auf dem Mattenboden fixieren.

Wichtig: Um die Haltgriffkriterien zu erfüllen, muss der „Jäger“ während dieser Zeit die Kontrolle über seine Beine behalten. D. h., dass es dem Gehaltene(n) nicht gelingen darf, ein bzw. beide Beine des „Jägers“ mit den eigenen Beinen zu umklammern. Die „Schildkröten“ dürfen auch mit *Hebel- oder Würgetechniken* zum Rollenwechsel gezwungen werden (ab ca. 14 Jahren).

Vorsicht: Es ist es wichtig, dass *rechtzeitig abgeschlagen wird*. Hierbei schlägt der Angegriffene zum Zeichen der Aufgabe mehrfach mit der flachen Hand auf den Körper des Angreifers.

3. *Büffel und Jäger*

Die „Büffel“ krabbeln auf allen Vieren auf der Matte umher. Ein oder mehrere „Jäger“ versuchen die „Büffel“ auf den Po oder den Rücken zu kippen. Umgekippte „Büffel“ verwandeln sich in „Jäger“. Das Spiel ist beendet sobald es keine „Büffel“ mehr gibt.

Dieses Spiel ist hervorragend geeignet, um *grundlegende Umdrehtechniken* zu erkunden.

4. *Monsterspiel*

Ein oder mehrere „Monster“ begeben sich auf die eine Mattenseite. Die anderen Spieler befinden sich auf der anderen Seite. Die „Monster“ dürfen laufen, die anderen Spieler begeben sich auf alle Viere. Auf ein Startzeichen krabbeln letztere zur anderen Seite hinüber. Die „Monster“ laufen ihnen entgegen und versuchen die Krabbelnden in die Richtung zurückzuziehen aus der diese gerade kommen. Zur Startseite zurückgezogene Spieler verwandeln sich ebenfalls in „Monster“. Es beginnt eine neue Runde in entgegengesetzter Richtung. Das Spiel ist beendet sobald es nur noch „Monster“ gibt.

Rainer Ehmler

Wettkampfformen für Anfänger: Sumo

Im schulsportlichen Kontext eignet sich der Einsatz von kampfsporlichen Wettkampfformen entweder als Ergänzung des Sportunterrichts Sportarten-übergreifend oder auch Sportart-spezifisch bzw. bezogen auf das Bewegungsfeld Ringen und Raufen (vgl. Hamburger Rahmenplan Sport).

Hierbei hat es sich bewährt, dass auf Matten zunächst am Boden begonnen wird, damit die Fallangst reduziert wird bzw. die Schülerinnen und Schüler, ohne auf korrektes Fallen achten zu müssen, von Beginn an und angstfrei spielerisch kämpfen bzw. kämpferisch spielen können.

Attraktiv für Schülerinnen und Schüler ist ein am Ende einer entsprechenden kampfsporlich ausgerichteten Einheit stehendes Turnier, welches als Einzelwettbewerb (in Gewichtsklassen) oder als Mannschaftswettbewerb durchgeführt werden kann.

1. Spielerische Kampfformen

„Aus der Matte“

Beide Partner sitzen sich auf einer Turnermatte im Knie-Sitz gegenüber. Wer schafft es, den anderen aus der Matte zu drängen?

Variation: Beide Partner sitzen Rücken an Rücken auf der Matte und versuchen sich gegenseitig von der Matte zu schieben.

„Tauziehen“

Zwei Partner stehen sich gegenüber, verbunden durch ein Seil/ einen Judo-Gürtel. Beide versuchen sich gegenseitig über eine Linie zu ziehen. Achtung: die üblichen Hanfspringseile können schmerzhaft in die Hände schneiden, evtl. Umwicklung der Hände mit Tüchern.

Variation: Zwei Gürtel werden ineinander verhakt. Jeder Partner hält eines seiner Gürtelenden in der Hand.



„Gullideckel“

Mit einem Springseil oder einem Judogürtel wird ein kleiner Kreis auf dem Boden geformt. Zwei SchülerInnen fassen sich über den Kreis gebeugt an der Judojacke an und versuchen, sich gegenseitig in den „Gulli“ zu ziehen.

Variation: Mehrere SchülerInnen bilden einen Kreis um den „Gullideckel“.

„Sumo“ oder „Raus aus dem Kreis“

Mit Kreide wird ein Kreis (Durchmesser ca. 2 Meter) auf die Matte gemalt. (Alternativ können Springseile oder Rechtecke, die sich aus Spielfeldbegrenzungen ergeben, verwendet werden.) 2 SchülerInnen versuchen auf ein Startzeichen („Kämpft!“ oder „Hajime!“), sich gegenseitig aus dem Kreis zu schieben oder den anderen entsprechend leer laufen zu lassen, damit er (z.B. nach einem Vorwärts-Angriff) aus dem Kreis tritt.

Variation 1: Die SchülerInnen befinden sich auf den Knien (Bodenkampf).

Variation 2: Es können auch kleine Judofußtechniken angewendet werden.

Variation 3: Sumokämpfe können auch als Mannschaftswettbewerb durchgeführt werden.

2. Sumo-Turniere für (Hamburger) SchülerInnen

Seit 2007 werden vom Fachausschuss Judo der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung kampfsportliche Schülerwettbewerbe durchgeführt, bei dem Schülerinnen und Schüler in Mannschaften für ihre Schulen gegeneinander antreten können. Gekämpft wird auf einer Wettkampffläche (rote Matten) von 3x3m (9m²) auf Judomatten (plus einer entsprechenden Sicherheitsfläche mit grünen Matten von weiteren ca. 2 m rings um die Kampffläche - insgesamt also 7x7m-Mattenfläche).

Im Unterricht kann auf blauen Matten (große Matten-Fläche oder Matten-Inseln) gekämpft werden, die von außen jeweils von Schülern (mit den Füßen) stabilisiert werden, damit sie nicht verrutschen. Das Grundprinzip (des aus-dem-Kreis-(oder über-eine-Linie-) Drängens) kann auch (ohne Werfen) auf dem Hallenboden probiert werden.

Der Vorteil dieser Turniere, welche auch schul- oder jahrgangintern durchgeführt werden können, liegt darin, dass Schüler und Schülerinnen als kampfsportliche Anfänger daran teilnehmen können, d.h. es müsste im Unterricht nicht einmal darauf vorbereitet werden (es empfiehlt sich jedoch, den TeilnehmerInnen zumindest die Grundregeln vorher zu vermitteln und einige Probekämpfe durchführen zu lassen). Die Regeln (und Verbeugungsrituale) werden jeweils zu Turnierbeginn erklärt und demonstriert.

Die Klassen-Mannschaften (in Anlehnung an Judo-Mannschaftskämpfe) bestehen jeweils aus 5 KämpferInnen pro Mannschaft, wobei jeweils mindestens 1 Mädchen/ 1 Junge teilnehmen muss und mindestens 3 Gewichtsklassen besetzt sein müssen. Ein Start ist nur in der eingewogenen oder in der nächst höheren Gewichtsklasse möglich.

Es werden in Hamburg 2 Turniere pro Schuljahr durchgeführt, eines für die Klassenstufen 3 und 4 und eines für die Klassenstufen 5 und 6.

Gekämpft wird in folgenden *Gewichtsklassen*:

Kl. 3:	-25	-30	-35	-40	+40 kg
Kl. 4:	-30	-35	-40	-45	+45 kg
Kl. 5:	-35	-40	-45	-50	+50 kg
Kl. 6:	-40	-45	-50	-55	+55 kg

Es gewinnt jeweils die Mannschaft, die (bei 5 Kämpfen) mindestens 3 Kämpfe gewonnen hat.

Zu Beginn und am Ende jeder Mannschaftsbegegnung verbeugen sich die Mannschaften zu den Zuschauern und zueinander sowie jede Kämpferin/ jeder Kämpfer verbeugt sich vor und nach jedem Kampf vor seinem Kontrahenten.

3. Die Kampfregeln für das Sumo-Turnier für Anfänger-Mannschaften:

- Die Kämpfer fassen sich zu *Kampfbeginn an den Schultern*.
- Auf ein Startzeichen („*Hajime*“ = „Kämpft“) versuchen beide KämpferInnen entweder, sich gegenseitig von der Wettkampffläche zu drücken oder zu ziehen, ohne selber hinauszutreten, oder den Gegner in der Mattenfläche mit einem anderen Körperteil als den Füßen zu Boden zu bringen (= 1 Punkt). Das Stopp-Zeichen lautet „*Mate*“ (= „Lösen“).
- Für einen Sieg werden 2 *Punkte* benötigt.
- Die Kämpfe sollen in erster Linie durch ein schnelles und geschicktes *Ziehen, Schieben, Leer-laufen-lassen* entschieden werden.
- „*Richtige*“ *große Judowürfe sind nicht zugelassen*, insbesondere z.B. Aushebe- und Eindrehtechniken, bei denen der Gegner sehr schwungvoll auf die Matte fällt.

- Es gibt jedoch auch bei AnfängerInnen intuitive Wurfbewegungen, die Judotechniken ähnlich und zugelassen sind. Daher gilt die Einschränkung, dass *kleine Judowürfe erlaubt* sind, z.B. Fuß- oder Beinwürfe.
- Falls Judo-Kämpfer beim Turnier antreten und Judowürfe ansetzen, sollen sie die Judo-Wurftechniken so *rücksichtsvoll werfen*, dass ihr Gegner nicht zu Schaden kommt.
- *Es liegt im Ermessen des Kampfrichters, ob eine angewendete Technik zugelassen / gewertet wird oder nicht.*

Quellenhinweise

Hamburger Rahmenplan Sport.

http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_GS/SPORT_GS_SEKI.PDF. Zugriff am 07.09.2009.

<http://www.judo-praxis.de>. Zugriff am 07.09.2009.

Joachim Eiselen

Aikido als Schulsport

Aikido gehört, wie z.B. Judo, Karate oder Kendo, zu den klassischen Budo-Disziplinen. Er wurde in der heute überall gelehrt Form in den 40er Jahren des 20. Jh's. durch O Sensei Morihei Ueshiba in Japan entwickelt. Seit 1965 wird Aikido in Deutschland und seit 1966 in Hamburg praktiziert.

Seine Wurzeln hat er im traditionellen Schwertkampf der Samurai und in der waffenlosen Selbstverteidigung speziell des Daito-Ryu. Jedoch bestehen sowohl von der Zielsetzung als auch von der Praxis her wesentliche Unterschiede zu den übrigen Budo-Disziplinen:

Aikido ist eine reine Selbstverteidigung. Das Ziel ist nicht die Vernichtung eines Gegners sondern die Neutralisation des Angriffs. Angriffstechniken existieren nicht, Attacken mit und ohne Waffen werden durch dynamische Ausweichbewegungen pariert. Der Angreifer wird mit einer Wurftechnik zu Boden gebracht, dort ggf. entwaffnet und durch einen Hebel fixiert. Im Idealfall findet dann kein weiterer Angriff statt.



Deshalb finden im sportlichen Aikido auch keine Wettkämpfe statt. Aikidoka trainieren als Partner, wobei die Rollen – Angreifer/Uke und Verteidiger/Nage – immer wechseln. So werden beide Aspekte, der kontrollierte, konsequente Angriff und die entsprechende ebenso konsequente Verteidigung, von den Übenden trainiert.

Aikido ist eine für Frauen und Männer, Kinder und Erwachsene in gleicher Form gut geeignete, effektive, dynamische und wirksame Selbstverteidigung. Es gibt allerdings auch Aikido-Schulen, die Aikido eher als gymnastische Übung mit Betonung der meditativen Aspekte lehren.

Der Unterricht in der Schule

Um Aikido sinnvoll üben zu können, müssen Judomatten in der Schule vorhanden sein. Die Schülerinnen und Schüler können zu Beginn in normalem Sportzeug das Training aufnehmen. Besser ist es aber, wenn im Judo-Gi (Gi = Anzug) trainiert werden kann.

Seinen Wert als Unterrichtsfach an der Schule gewinnt Aikido auch durch sein Ziel, eine harmonische Einheit der Persönlichkeit zu erlangen (Kopf - Herz - Hand / Ki - Shin - Tai).

Als Lerninhalte sind anzusehen:

- im psychomotorischen Bereich

a) die sportlichen Aspekte

der Ganzkörperarbeit, Beidseitigkeit, Koordination, Schulung der Ausdauer, Kräftigung, Dehnung und Lockerung,

b) die Aspekte der Körpererfahrung

in der Atmung, Bewegung, Zentrierung, Öffnung, Spannung - Entspannung, Orientierung (Raumgefühl), Schulung der Sinne und Ausbildung der Reflexe,

- im kognitiven Bereich

das Erkennen natürlicher Gesetzmäßigkeiten, Erlernen sozialer Regeln (Dojo-Etikette [Dojo = Übungsraum]), Austausch von Wissen und Erfahrung und Erkennen wichtiger Zusammenhänge,

- im affektiven Bereich

der Gewinn von Selbsterkenntnis, Selbstvertrauen, Ausgeglichenheit, Emotionslosigkeit, Natürlichkeit, Eigenverantwortlichkeit, sozialer Verantwortung und Toleranz, meditativer Erfahrung und der Disziplinierung des Egos.

Die Basis jeden Trainings ist das Erlernen der Ausweichschritte/ Sabaki und des verletzungsfreien Fallens und Rollens/ Ukemi. Diese Übungen geschehen allein oder mit einem Partner und sie sind die Grundformen der Selbstverteidigung. Das Ziel ist, sich nicht fassen, schlagen, treten oder schubsen zu lassen.

Das Üben der Wurf- und Bodentechniken/ Nage- und Katame-Waza erfolgt mit einem oder mehreren Partnern. Es gibt vorgegebene Angriffe und vorgegebene Techniken. Der Hauptaspekt liegt hier in der Koordination, der Konzentration, der Präzisierung und Automatisierung.

Im Übungskampf/ Randori werden dann Verteidigungstechniken auf Angriffe eines oder mehrerer Angreifer angewendet. Die Angriffe werden je nach Trainingsstand und Kondition ausgeführt. Hier können die Schülerinnen und Schüler die erworbenen Techniken frei anwenden. Die Reaktionsfähigkeit wird hierbei in besonderem Maße geschult, da sich der Verteidiger schnell auf neue Situationen einstellen muss. Er lernt, unter Stress handlungsfähig zu bleiben und seinen Kräftehaushalt zu managen.

Aikido in der Schule eignet sich als Sportangebot meiner Erfahrung nach in der Mittel- und Oberstufe. Hier erfüllt Aikido einerseits im Bereich der körperlichen Ertüchtigung alle Forderungen nach Beidseitigkeit und Ganzkörperarbeit. Andererseits kann Aikido Kindern und Jugendlichen zeigen, dass große Muskelkraft bisweilen recht hinderlich sein kann. Ein offenes und sicheres Auftreten und der Wille zur Konfliktlösung auf aggressionsfreiem Wege sind weder von der Körpergröße noch von der Lautstärke der Stimme abhängig.

Rainer Ehmler

Möglichkeiten der partnerschaftlichen Entspannung

Viele Schülerinnen und Schüler werden durch das Kämpfen emotional und körperlich regelrecht aufgeputscht. Damit sie wieder „herunterfahren“ können, sind im Gegensatz zum (wildem) Kämpfen der Einbau von ruhigen Momenten (z.B. auf die Atmung achten) und Entspannungsphasen hilfreich. Das partnerweise Entspannen greift die (oftmals gegeneinander gerichtete) Situation des Zu-zweit-Kämpfens auf und setzt einen entspannenden, dem Partner wohl tuenden Kontrapunkt dagegen.

Diese Ruhemomente können im Unterricht zwischendurch oder am Ende (nach dem Kämpfen) platziert werden. Insbesondere zum Abschluss einer Übungseinheit hat es sich bewährt, dass sich 2 Partner gegenseitig wohl tun. Die partnerschaftliche Entspannung kann im Stand, im Sitzen oder im Liegen durchgeführt werden. Dabei schließt Uke¹ jeweils die Augen.

- Uke und Tori stehen, Arme miteinander verschränkt: Tori geht in die Hocke und lädt Uke auf seinen Rücken, indem er sich nach vorne beugt; leichtes Ausschütteln von Uke.
- Uke und Tori stehen, Uke beugt sich mit dem Oberkörper nach vorne: Tori klopft Uke mit den Händen (flache Hand, Fäuste) ab (Rücken, Gesäß, Beine, Arme).
- Uke sitzt, z.B. im Schneidersitz: Tori steht und gibt Uke jeweils einen leichten Stoß gegen die Schultern (von hinten, von vorne, von der Seite). Uke versucht sanft (und langsam, geschmeidig) zurück in die Ausgangsposition zu schwingen.
- Tori befindet sich in Bankposition: Uke legt sich mit dem Bauch zu Tori auf dessen Rücken (lässt die Arme über die Bank hängen). Tori bewegt seinen Rücken.
- Uke befindet sich in Bauchlage, Arme seitlich: Tori sitzt neben Uke und nimmt mit den Händen Kontakt zu Ukes Rücken auf, verlagert sein Gewicht auf seine Hände und übt dadurch auf Uke dosiert Druck aus (Handkontakt zum Rücken wird verändert, erneute Gewichtsverlagerung usw.).

1 Die Bezeichnungen Uke und Tori geben an, wer z.B. beim Judo den aktiven und wer den passiven Part übernimmt: Tori übernimmt die aktive Rolle, Uke die passive.

- Uke befindet sich in Rückenlage, Arme und Beine langgestreckt: Tori steht an Ukes Füßen, fasst dessen Fußgelenke, hebt diese leicht (ca. 10 cm über dem Boden) an und zieht die Beine von Uke (mitsamt dem daran hängendem Körper) in Fußrichtung, indem er sich dran „hängt“ – sein Gewicht nach hinten unten verlagert (Hockposition).
- Uke befindet sich in Rückenlage, Tori sitzt an Ukes Kopf und nimmt den Kopf von Uke in seine Hände (wie in eine Schale): Tori wiegt Ukes Kopf mit minimalen Bewegungen der Hände (langsam und vorsichtig).

Andreas Argubi-Wollesen

Brazilian Jiu Jitsu für die Schule

Brazilian Jiu Jitsu (BJJ) ist eine Nebenentwicklung des Judo, welche in den letzten 20 Jahren international enorm an Bedeutung gewonnen hat. Ursprünglich aus dem japanischen Jiu Jitsu hervorgegangen, hat es sich in seiner Entwicklung in Brasilien, dominiert von der Familie Gracie, seit den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts zu einer der einflussreichsten Kampfsportarten der heutigen Zeit entwickelt.

Unterschieden werden müssen für das brasilianische Jiu Jitsu zwei Bereiche:

- Brasilianisches Jiu Jitsu als Selbstverteidigung/ Kampfkunst
- Brasilianisches Jiu Jitsu als Wettkampfsportart

Im Folgenden wird nur auf das regelgeleitete Brasilianische Jiu Jitsu (BJJ) als Wettkampfsportart eingegangen.

Von außen betrachtet sind Judo und BJJ nahezu identisch. Die Kleidung, die Wettkampffläche und das Regelwerk (Verzicht auf Schläge und Tritte) sind so stark miteinander verwandt, dass dem Fachkundigen wahrscheinlich kein Unterschied zwischen beiden Kampfsportarten auffallen wird.

Daher macht es im Folgenden Sinn, sich in der Erläuterung des BJJ auf die Unterschiede zum Judo zu konzentrieren.

1. BJJ als Wettkampfsportart

Gekämpft wird zu Beginn eines Kampfes im Stehen. Erlaubt sind nahezu alle auch aus dem Judo bekannte Wurfarten. Wie im Judo ist es möglich einen Kampf dadurch zu gewinnen, dass man seinen Gegner per Hebel- oder Würgetechnik zur Aufgabe bringt, sprich ein vorzeitiges Ende des Kampfes herbeiführt. Eine „Siegwertung“ analog zum Ippon im Judo ist jedoch nicht vorgesehen, d.h. eine gelungene Aktion führt zwar zu einem „Punktgewinn“, nicht jedoch zu einem vorzeitigen Sieg (dies betrifft auch die Haltegriffe). Sollte es nach Ablauf der Kampfzeit nicht zu einem Aufgabegriff gekommen sein, werden die erzielten Punkte beider Kämpfer zur Wertung des Kampfes herangezogen.

1.1 Bodenorientierung

Das BJJ legt seinen Schwerpunkt auf das Kämpfen am Boden. Oberstes Ziel eines Kampfes ist das erfolgreiche Anbringen eines Aufgabegriffs. Dies ist in der

Bodenlage deutlich einfacher als im Stand, weshalb beide Kämpfer versuchen, durch eine Wurftechnik in die Bodenlage zu gelangen. Dadurch wird eigentlich jeder Kampf im BJJ die meiste Zeit am Boden geführt. Im Gegensatz zum Judo wird ein Kampf dort auch nicht abgebrochen und im Stand weitergeführt.

1.2 Punktesystem

Das Punktesystem des BJJ ist deutlicher Ausdruck seiner Zielorientierung. Da es im Stand eigentlich nur darum geht schnellstmöglich in die Bodenlage zu gelangen, wird den Wurftechniken weniger Wert zugemessen. Erfolgreiche Techniken in der Bodenlage werden mit Punkten belohnt.

Tab.1 Punktevergabe im BJJ

Guard passieren (die Beinumklammerung durch den Partner lösen und einen Haltegriff ansetzen)	3 Punkte
Knie auf dem Bauch (Gegner auf dem Rücken, das eigene Knie auf dem Bauch des Gegners abgestellt)	2 Punkte
Gelangen in den Reitsitzvierer	4 Punkte
Gelangen in den Rücken des Gegners (Beine als Haken eingesetzt, im Stand oder am Boden)	4 Punkte
Umdrehtechnik (Drehen eines Gegners aus der eigenen Unterlage, Gelangen in die eigene Oberlage)	2 Punkte
Wurf	2 Punkte

Aus obiger Tabelle wird deutlich, wie sehr das Kämpfen auf den Boden fokussiert wird. Von den 6 Möglichkeiten eine Punktwertung zu erlangen, sind allein 4 einzig in Bodenlage möglich. Hinzu kommt, dass ein erfolgreicher Wurf aus dem Stand im BJJ nur mit einer vergleichsweise geringen Punktzahl belohnt wird. Diese Bodenorientierung geht soweit, dass ein BJJler sogar schon zu Beginn eines Kampfes selbständig in die Bodenlage gehen kann, solange er nicht passiv abwartet, sondern aktiv aus der Bodenlage heraus versucht seinen Gegner zu werfen.

1.3 No Gi

Eine Besonderheit des BJJ ist es, dass es trotz seiner deutlichen Nähe zum Judo und der Übernahme derselben Kleiderordnung, sich schon immer auch dem Kämpfen ohne Gi (No-Gi) gewidmet hat. Die Techniken mit Gi sind im Laufe der Zeit an das Kämpfen ohne Gi angepasst und um reine No-Gi Techniken erweitert worden. Dies hat dazu geführt, dass sich neben der traditionellen Wettkampfform

ebenfalls das BJJ ohne Gi (in kurzen Hosen und T-Shirt) mit einem nahezu identischen Regelwerk etabliert hat. Diese Wettkampfform hat sich als No-Gi einen Namen gemacht und wird mittlerweile auf nationaler und internationaler Ebene durchgeführt.

In den letzten Jahren hat sich auf Wettkampfebene ein Berührungspunkt mit anderen Ringer- und Grapplingstilen ergeben. Als gemeinsamer Nenner ist hier das Submission Wrestling zu nennen: ein übergreifendes Regelwerk, welches ein gemeinsames Kämpfen von Ringern, BJJlern, Judoka, etc. ermöglicht und seit einigen Jahren mit den ADCC Weltmeisterschaften seinen Höhepunkt findet.

2. Umsetzung in die schulsportliche Praxis

Das BJJ hat, wie das Judo, viele Aspekte, welches es für den Einsatz in der Schule prädestiniert. Aufgrund der Ähnlichkeiten möchte ich mich an dieser Stelle auf die strukturellen Unterschiede zum Judo konzentrieren.

2.1 No-Gi für die Schule

Der logistische Aufwand ist vieler Orten zu groß, ganze Schulklassen mit Judo-Anzügen auszustatten. In der Regel findet Judo/ Kämpfen in der Schule daher ohne Gi statt. Das BJJ bietet hier den Vorteil, aus der Not eine Tugend machen zu können, da es auch für die Schüler eine Projektionsfläche und ein Bewegungsvorbild bietet, welchem sie auch ohne Gi entsprechen können.

SchülerInnen haben den Wunsch, auch „bildlich“ der von ihnen ausgeführten Kampfsportart entsprechen zu können. Die Präsentation von „No-Gi“-Wettkämpfen lässt diese Identifikation dann einfacher zu, als die Orientierung an bspw. Judo-Wettkämpfen mit ihren Kleidungsvorschriften.

2.2 Ein schuladäquates Regelwerk

Ein nicht nur in der Schule häufig zu beobachtendes Schauspiel: in einem körperlich ungleichen Kampf kommt es nach kurzem Handgemenge zu einem Haltegriff des körperlich überlegenen. Danach: Stillstand, der Überlegene lässt aus dem Haltegriff nicht locker, nach Ablauf einer kurzen Phase ist der Kampf gewonnen. Die gegenseitige Attraktion am miteinander Kämpfen kann so nicht aufkommen.

Das BJJ bietet für solche Situationen ein paar nützliche Gedankengänge und Ansätze. Die Haltegriffe selber bringen noch keinerlei Punkte (Ausnahme: Tate-shiho-gatame/ Vierpunkt-Haltegriff in Längsrichtung), nach Ablauf von z.B. 25 Sekunden (wie beim Judo) ist der Kampf beim BJJ nicht gewonnen. Im Gegenteil: beide Kämpfer werden aufgefordert nicht im Haltegriff zu verharren,

sondern den Kampf aktiv aufzunehmen, sich zu befreien bzw. weiter anzugreifen und evtl. Aufgabegriffe anbringen zu können, letztlich das, was man auch im Schulsport umgesetzt sehen möchte: Aktivität! Das Regelwerk forciert die ständige Weiterführung des Kampfes. So werden dann auch Aktionen, die aus unterlegener Position gestartet werden und zum Gewinn einer dominanten Position führen, mit Punkten belohnt (Umdrehtechnik und Guard passieren). Für den Schulsport ließe sich dieser Ansatz z.B. in der Form weiterführen, dass auch gelungene Befreiungen aus Haltegriffen mit Punkten belohnt werden. Generell lässt sich über diesen Ansatz das ständige Weiterführen von Bewegungsabläufen, die Fortführung des Kampfes und die gelungene Defensive stärker als unter reinen Judo-Regularien fördern.

2.3 *Bodenorientierung*

Ein zentrales, immer wiederkehrendes Problem beim Judo in der Schule: die Angst vorm Fallen. Obwohl das sichere Fallen als Element des Wagnisses positiv und uneingeschränkt wichtig für die schülerseitige Ausbildung im Schulsport zu betrachten ist, macht es nichtsdestotrotz Probleme in seiner Umsetzung. Erfahrungsgemäß bietet das Kämpfen am Boden mit einer grundsätzlichen Orientierung an Elementen des Rollens und Wälzens als grundlegenden Bewegungsformen am Boden einen positiven spürbaren Effekt bei der Umsetzung eben dieser Bewegungsformen in den Stand. Und nichts anderes stellt z.B. das Fallen bei einem Hüftwurf dar: eine aufgelöste Vorwärtsrolle. Ist diese den SchülerInnen schon bekannt, am besten im partnerbezogenen miteinander Kämpfen, können die Erfahrungen vom Boden in den Stand übertragen werden. Das ungewohnte „Vorn-über-kippen“, zumal unter Partnereinfluss, gelingt bei einer solchen Vorgehensweise zumeist reibungsloser.



Nicht allen SchülerInnen ist es jedoch möglich diese Hemmnisse im Stand abzubauen. Ein freudvolles miteinander Kämpfen kann so nicht gelingen. Die Orientierung am Bodenkampf bietet diesen SchülerInnen jedoch die Chance sich genauso am Kampf zu beteiligen, auch wenn sie den Standkampf zu vermeiden suchen.

3. Resümee

Das BJJ bietet also vielfältige Anknüpfungspunkte, um es gewinnbringend im Schulsport einzusetzen. Aufgrund seiner großen Ähnlichkeit zum Judo muss sich die Judo-erfahrene Lehrkraft jedoch nicht „umorientieren“. Wichtig erscheint eher ein Perspektivwechsel dahingehend, wie das Judo „umgesetzt“ werden kann. Das BJJ mit seiner Orientierung an Bodenkampf-Elementen, der konsequenten Überprüfung von Techniken auf ihre Umsetzbarkeit auf No-Gi-Szenarien sowie der Modifikation des Regelwerks, um die gewünschte Art und Weise des Kampfes zu erreichen, bietet eine mögliche Vorlage für einen solchen Perspektivwechsel.

Rainer Ehmler

Methodische Vielfalt im Judounterricht: Variation der Organisationsformen

Durch den Einsatz unterschiedlicher Organisationsformen können im kampfsportlichen Unterricht auch für die Schülerinnen und Schüler als langweilig empfundene Inhalte (z.B. Fallübungen) attraktiv gestaltet werden. Außerdem ist es für Schülerinnen und Schüler oftmals reizvoller, statt, wie in der frontalen Unterrichtsform dem Vormachen ein stupides Nachmachen folgen zu lassen, vielmehr selbständig mit einem Partner oder zu dritt Aufgaben zu lösen wie z.B. (Wurf-) Techniken zu erarbeiten oder kreativ etwas Eigenes zu entwickeln (z.B. Kata).

Organisationsform Gesamtgruppe, Themen: Schieben/Ziehen und Fallen

a) Aufstellung in Gassenform (jeweils 2 Partner gegenüber): Aufgabe Ziehkampf, Schiebekampf (u.U. mit Vorgabe für den vermeintlich Unterlegenen) .

b) Aufstellung in Kreisform: Fallen rückwärts mit Abschlagen und direktem Aufstehen

- aus der Hocke nacheinander im Dominoverfahren (einer nach dem anderen fällt und die Lehrperson kann den jeweiligen Technikstand kontrollieren; außerdem sind alle in ihrer Aufmerksamkeit gefordert);
- aus dem Stand alle gemeinsam mit Kiai (=Kampfschrei), d.h. ausatmen und durch ein befreiendes „Ha“ unterstützen (→ alle zusammen machen nur 1 Geräusch beim Abschlagen).

Organisationsform Einzelarbeit, Thema: Kata

„Erarbeite und übe eine Fall-Technikfolge als Kata, so dass du diese am Ende der Stunde präsentieren kannst.“

Organisationsform Partnerarbeit, Thema: Vorbereitung Wurftechnik

Uke befindet sich im einbeinigen Kniestand, Tori steht vor ihm.

Aufgabe: „Probiere Möglichkeiten aus, Uke zu Fall zu bringen, indem du ihn in verschiedene Richtungen wirfst.“

Organisationsform Kleingruppenarbeit, Thema: Wurftechnik

Aufgabe für 3 (max. 4) Leute mit Aufgaben-Blatt: „Erarbeitet euch den Wurf Seoi-nage (=Schulterwurf) in der Basis-Version (oder in einer entsprechenden Erweiterung, wie z.B. eine Kombination/ Folgetechnik zu Seoi-nage; jeweils nach Technikstand differenziert), indem 2 Partner den Bewegungsanweisungen des/ der dritten folgen; der/ die Dritte überprüft bzw. korrigiert die Ausführung“. Am Ende der (differenzierten Erarbeitungsphase) können/sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Technikerarbeitung der Gesamtgruppe präsentieren/ vorstellen.

Christopher Kümmerling

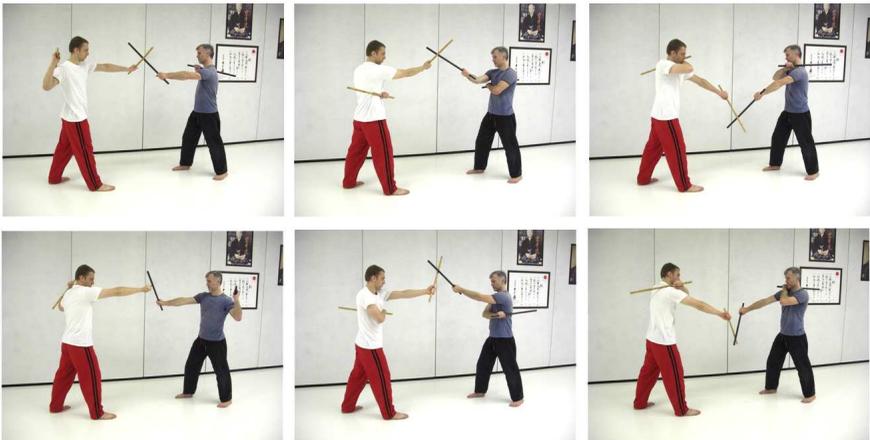
Modern Arnis

Der erste bekannte Europäer, der mit der philippinischen Kampfkunst (Modern) Arnis in Kontakt kam, war 1521 Ferdinand Magellan. Er wurde beim Versuch, eine der ca. 7.000 Inseln zu erobern, erschlagen. Stilbegründer ist Großmeister Remy Presas, der für eine weltweite Bekanntmachung des Modern Arnis sorgte. Er trainierte viele verschiedene philippinische Stile und kreierte daraus das heutige Modern Arnis. Trainiert wird mit 2 Stöcken, 1 Stock, Messer, Machete und waffenlos. Des Weiteren kann man die Konzepte der Techniken auf Alltagsgegenstände (Handtuch, Bürste, Schlüssel etc.) übertragen.

Sinawalis aus den philippinischen Kampfkünsten sind Schlagmuster, die mit zwei Rattan-Stöcken geschlagen bzw. trainiert werden. Rattan-Stöcke haben den Vorteil, dass diese nicht unvorhergesehen brechen und umherfliegende Splitter Verletzungen hervorrufen können. Des Weiteren absorbieren sie beim Blocken Energie, sodass die Handgelenke der Trainierenden geschont werden.

Sinawalis gibt es tausende. Allein vom hier beschriebenen Doppel-Sinawali gibt es 64 Möglichkeiten der einfachen Ausführung, wenn man nur die Höhe verändert.

Sinawalis haben den Vorteil, dass man sie sowohl mit einem Rechtshänder als auch mit einem Linkshänder gleichermaßen trainieren kann. Sie üben die Kontrolle über den Stock, die Präzision, das Timing, die Rhythmus- und Kopplungsfähigkeit, Schnelligkeit und Kraftausdauer.



Zum Erlernen des Doppel-Sinawali's in der Grobform benötigt man ca. eine Schulstunde.

Bewährt hat sich die Methode, die Schläge zu nummerieren. Dann beginnt man mit 1. Es folgt 1, 2 in häufiger Wiederholung. 1, 2, 3 in häufiger Wiederholung; 1, 2, 3, 4... bis 6.

Es ist dabei darauf zu achten, dass die „Treffer-Zonen“ (die natürlich nicht getroffen werden) die Schläfen und das Knie sind. Häufig neigen Schüler/innen dazu, die Schläge, die in Richtung Knie gehen sollen, zu hoch anzusetzen und somit dem Partner auf die Finger schlagen.

Zur Handhaltung: Man stelle sich vor, man hält eine Brotsäge in der Hand. Mit der Säge/Schneide möchte man treffen.

Zur Schlagtechnik: Die Schläge beginnen alle in der Schulter, weiter über den Ellenbogen und schlussendlich und entscheidend ist der Einsatz des Handgelenks. Das Schnappen des Handgelenks beschleunigt den Stock noch mal um ein Vielfaches.

Sinawalis haben einen hohen Aufforderungscharakter, was dafür sorgt, dass die Schülerinnen und Schüler mitunter so viel Ehrgeiz entwickeln, sich nach der Schule zu treffen, um Sinawali zu üben.

Neben den Sinawalis gibt es noch eine Vielzahl von Techniken und Drills (nicht nur mit Stöckern) zu lernen, sodass eine nahezu lebenslange Beschäftigung mit immer wieder neuen Aspekten des Arnis' möglich ist.

Sigrid Happ

Wahrnehmung als Thema beim Kämpfen in der Schule

Im Schulsport ist die beim Zweikämpfen erforderliche Wahrnehmungsfähigkeit nicht unbedingt zu erwarten und vorauszusetzen. Wegen ihrer zentralen Bedeutung beim Kämpfen sollte die Wahrnehmung wiederholt im Unterricht thematisiert und in Aufgabenstellungen aufgegriffen und gefördert werden – zumal durchaus interessante und überraschende Akzente möglich sind.

Eine gute Wahrnehmungsfähigkeit ist nicht nur vor dem pädagogischen Anliegen *sozialen* Lernens wünschenswert, sondern genauso für die *sportmotorische* Entwicklung erforderlich. Um empathisch rücksichtsvoll mit einem Gegenüber umgehen zu lernen, braucht es die Wahrnehmung dessen, was die eigenen Aktionen beim Anderen bewirken und auslösen. Um in den Bewegungen eine angemessene Intensität z.B. an Kraft und Schnelligkeit einzusetzen, ist die kinästhetische (Selbst-)Wahrnehmung Voraussetzung für die entsprechende Körperspannungsregulierung. Um das Techniklernen, z.B. das Timing und die situativ angepasste Technik-Ausführung betreffend, zu verfeinern, ist eine gute Wahrnehmung (der Bewegungen) des Gegenübers Voraussetzung.



D.h. Die Wahrnehmung sowohl nach außen (Partnerin/ Partner) wie nach innen (kinästhetische Wahrnehmung) ist

beim Kämpfen erforderlich und sollte deshalb explizit und implizit im Sportunterricht immer wieder thematisiert werden. Viele Kampfspiele lassen sich durch gezielte Variationen und Akzentuierungen sowie durch eine entsprechende Reflektion wahrnehmungsorientiert fokussieren. Im Folgenden sind einige Aufgabenstellungen exemplarisch aufgeführt.

Einstimmung

Laufen und Beobachten: Die Gruppe läuft durcheinander. Alle bekommen die Aufgabe, sich eine andere Person auszusuchen und diese beim Laufen ständig unauffällig im Blick zu behalten (visuelle Wahrnehmung während des eigenen Bewegens).

Umsicht

Ticken zu dritt: In 3er-Gruppen wird eine Reihenfolge festgelegt: A → B → C → A ..., in der die 3 Beteiligten sich zu ticken versuchen, ohne selbst getickt zu werden. D.h. Angriff und Verteidigung finden gleichzeitig statt, beziehen sich für jede/n Spieler/in jedoch auf 2 unterschiedliche Personen. Als Beispiel: Person B versucht C zu ticken und A davon zu laufen. Zu Beginn verteilen sich alle drei Spieler/innen im Raum; wenn ein Ticken gelingt, geht die Runde anders herum.

Kommentar: Ein ziemlich chaotisches Endlosspiel, bei dem alle wach werden, denn auch alle anderen umherlaufenden Personen müssen zugleich beachtet werden.

Spiegeln – Kämpfen

Spiegeln (kooperativ): 2 Personen stehen einander gegenüber, ca. 1 Armlänge Abstand, Füße verwurzelt (Bereitschaftshaltung, hüftbreite, parallele Fußstellung), die Handflächen einander zugewandt. Ohne vorzugeben, wer führt bzw. folgt, sollen beide ihre Hände (Arme, Körper) bewegen und dabei durchgehend einen nur geringen Abstand zwischen den jeweils gegenüber befindlichen Händen halten.

Kampf ums Gleichgewicht (kämpferisch): Ausgangsposition wie beim Spiegeln. Beide Personen versuchen sich gegenseitig aus dem Gleichgewicht zu bringen, d.h. einen Ausgleichsschritt beim Gegenüber hervorzurufen und selbst gut verwurzelt zu bleiben. Erlaubt sind Schieben, Drücken, Fintieren, plötzliches Wegziehen ..., aber kein Greifen – immer nur Handflächenkontakt.

Variation: Blickkontakt halten oder die Augen schließen (bei geschlossenen Augen gilt dauerhafter Handflächen-Kontakt; wenn dieser verloren geht, sollen beide den Kontakt wieder suchen, bevor sie mit dem Kampfspiel fortfahren).

- Reflexion: Gibt es Veränderungen in den Bewegungen bei verschiedenen Partner/innen, bei den Variationen; ändert sich etwas in der Wahrnehmung, Körperspannung, Strategie?
Wie ist es, wenn sich die Aufmerksamkeit mehr auf den/die Partner/in, auf sich selbst, auf die Atmung ... richtet?

Orientierung im Raum

Raum erfahren: Einzeln im Raum mit geschlossenen/ verbundenen Augen umhergehen.

Bei „Stopp“ stehen bleiben – ohne zu sprechen und ohne die Arme auszustrecken – und sich hinsichtlich der eigenen Position orientieren: mit wie viel Abstand zu den anderen und wo im Raum bin ich? Dann die Augen öffnen und das ‚Gefühl‘ überprüfen.

Führen und Folgen

Miteinander Bewegen: Partner/in finden, gegenseitig die Hände auf die Schultern legen oder judogemäß² fassen, mit geschlossenen Augen gemeinsam über die Matte bewegen.

- Reflexion: Wer von beiden hat mehr geführt? War eine Person dominanter/ zurückhaltender als die andere?

Führen und Folgen: Ausgangsposition wie beim Miteinander Bewegen. Die Paare werden aufgefordert, laufend Rollenwechsel beim Führen und Folgen vorzunehmen – und dies so unauffällig, dass von außen nicht erkennbar ist, wer wann welche Rolle innehat.

- Reflexion: War die Rollenverteilung für beide immer eindeutig? Wie gelangen die Übergänge?

Folgen und Fallen lassen: Wie Führen und Folgen, allerdings bei Einführung dieser Übung mit klarer Rollenaufteilung (später auch mit frei wechselnden Rollen). Beide bewegen sich paarweise im Raum, Uke folgt Tori ... dann: ohne Vorankündigung lässt sich Uke unvermittelt seitwärts fallen. Toris Aufgabe: Sobald er Ukes Gleichgewichtsverlust wahrnimmt, gibt er Bescheid („jetzt“) und mildert Ukes Fallen wie beim Sichern in einer Wurfaktion (Tori hält Uke am Ärmel und Revers; hierfür sind Judo-Anzüge erforderlich). Bei fortgeschrittenen Teilnehmer/innen kann sich Uke in alle Richtungen fallen lassen.

- Reflexion: (Wie frühzeitig) wurde in der Tori-Rolle Ukes Gleichgewichtsverlust wahrgenommen?!

Die Weiterführung dieses sanften, miteinander ‚tastenden‘ Bewegens könnte in einem gegenseitigen Werfen ohne hartes ‚Durchziehen‘ (d.h. Tori setzt an und Uke übernimmt die Bewegung mit dem Fallen) oder einem Randori ohne Werfen (vielseitiges Angreifen und spielerisches Verteidigen) liegen.

2 Bei der Judo-Fassart greift eine Hand das Jacken-Revers des Partners/ der Partnerin und die andere Hand den Ärmel der Jacke im Ellbogenbereich.

Vertrauen und Wahrnehmung

Pendel: Uke ist steif wie ein Brett und mit den Füßen (hüftbreit) am Boden verwurzelt. Tori steht beobachtend an Ukes Seite. Sobald Uke sich leicht nach vorn oder hinten kippen lässt (mit steifem Körper), bewegt sich Tori dementsprechend vor bzw. hinter Uke und fängt ihn, mit den Händen/ Armen weich aufnehmend, auf und bewahrt ihn vor dem Fallen. Tori bringt Uke wieder in die Mittelposition und versucht dabei genau zu spüren, wann Uke wirklich mittig steht. Wenn Tori wieder seitlich neben Uke steht, lässt Uke sich erneut nach vorn oder hinten kippen.

Rückenkontakt: Wie oben, aber Uke pendelt nur nach vorn. Tori steht vis-à-vis vor Uke und dreht sich bei Ukes Vorkippen, so dass Uke mit Toris Rücken sanft aufgefangen wird, Toris Körperschwerpunkt abgesenkt, Oberkörper aufrecht.

Variation: Tori befindet sich in der Ausgangsposition neben Uke.

Eindrehwurf: Judo-Ausgangsposition, voreinander stehend mit gegenseitigem Fassen, Tori hat die Augen geschlossen. Wenn Uke sich kippen lässt, dreht Tori in den Hüft- oder Schulterwurf ein (O-goshi, Seoi-nage).

6.

Statements zur Abschluss-Diskussion

Zweikämpfen mehrperspektivisch unterrichten – Technikvermittlung oder Sozialerziehung?

Katrin Jäger (Moderation)

Vorwort

Die Antwort der Teilnehmer_innen der Podiumsdiskussion lautet: beides. Trotz dieses Konsens diskutierten sie lebendig und leidenschaftlich – über unterschiedliche Erfahrungen, Ansätze und Umsetzungen. Es ging vor allem darum, wie Technik und soziale Aspekte im Sportunterricht sinnvoll ineinander greifen können. Martin von den Benken fokussiert auf den verantwortungsvollen Trainer, der seine Schüler die Techniken erfahren lässt. Peter de Vries sieht die Aufgabe des Sportunterrichts in der Sozialerziehung. Die Techniken seien in erster Linie Mittel zu diesem Zweck. Sigrid Happ betont das empathische Miteinander im Rahmen der Technikschiulung. Sowohl zwischen den Übenden, als auch zwischen der Lehrkraft und den Schülern. Im Folgenden legen drei Teilnehmer_innen der Podiumsdiskussion ihre Statements ausführlich dar.

Peter de Vries

Der Doppelauftrag im Schulsport kennzeichnet den pädagogischen Standpunkt, von dem aus das komplexe Handlungsfeld von Bewegung, Spiel und Sport in den Blick genommen wird. Von diesem Standpunkt aus werden hier sechs Pädagogische Perspektiven herausgestellt. Jede Pädagogische Perspektive lässt erkennen, inwiefern sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann, und bietet damit zugleich eine Antwort auf die Frage, wie sich im Schulsport die Entwicklung Heranwachsender in einer Weise fördern lässt, die kein anderes Fach ersetzen kann¹ (siehe Schaubild)².



Diese sechs pädagogischen Perspektiven sollen mit Hilfe von zehn Inhaltsbereichen (IB) umgesetzt werden (siehe Schaubild).

¹ s. „Rahmenvorgaben für den Schulsport“ NRW

² ebenda

1	<i>Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausdrücken</i>
2	<i>Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen</i>
3	Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik
4	Bewegen im Wasser - Schwimmen
5	Bewegen an Geräten - Turnen
6	Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste
7	Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele
8	Gleiten, Fahren, Rollen - Rollsport/Bootsport/Wintersport
9	Ringern und Kämpfen - Zweikampfsport

10
Wissen
erwerben
und Sport
begreifen

3

Bei der Zielsetzung, die in den Richtlinien beschrieben wird, wird klar, dass sich der Schulsport in NRW vom Sportartenkonzept abgewandt hat und das Erweitern der Kompetenzen der Schüler im Vordergrund steht. Somit könnte man zu dem Schluss kommen, dass sich, insbesondere im Sek I Bereich, die Frage nach „Technikvermittlung oder Sozialerziehung?“ nicht mehr wirklich stellt.

Mängel in der Sozialkompetenz und in der Sachkompetenz und veränderte Ausbildung der Selbstkompetenz haben zu diesem Wandel beigetragen. Eine „normale“ Ausbildung dieser Kompetenzen ist nicht mehr gewährleistet. Somit muss der Sportunterricht diese Aufgabe in verschärfter Form übernehmen. Wenn man in den vergangenen Jahrzehnten davon ausgehen konnte, dass junge Menschen mit ausreichenden Gelegenheiten zur Ausbildung genannter Kompetenzen konfrontiert wurden, ist es in der modernen, von digitalen Medien dominierten Umwelt nicht mehr selbstverständlich. Hier ist Schule gefordert.

Nicht zuletzt durch die Verkürzung der Schullaufbahn (G8) und der Straffung der Studienzzeit (Bachelor) wird das Augenmerk in der Erziehung der Jugendlichen und jungen Heranwachsenden in Deutschland auf eine einseitig ausgerichtete Erweiterung und Gleichschaltung der Sachkompetenzen gelegt.

Vor dem Hintergrund veränderter Gewalthandlungen Jugendlicher in unserer Gesellschaft, schwerer Gewalttaten in Schulen und einer zu beobachtbaren Abstumpfung gegenüber Gewalttaten insgesamt wird deutlich, wie notwendig die konkrete Beschäftigung mit diesen Problemen und letztlich mit den Sozial- und Selbstkompetenzen unserer Kinder und Jugendlichen ist.

Das sind Argumente für die Sozialerziehung. Reine Technikvermittlung kann nicht mehr Inhalt des Sportunterrichts sein. Folglich müsste das auch für den Bereich Zweikampf gelten.

Im Inhaltsbereich 9 (Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport) kommt meines Erachtens aber noch eine weitere Komponente zum Tragen. Hier ist die Technikvermittlung tatsächlich notwendig, um die o.g. Ziele zu erreichen.

Im Inhaltsbereich 9 lassen sich alle sechs Perspektiven umsetzen. Drei Perspektiven eignen sich allerdings in besonderer Weise.

Diese sind

- Etwas wagen und verantworten
- Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern

Spätestens bei der dritten Perspektive wird deutlich, dass hier eine starke Technikkomponente ins Spiel kommt.

Eine sichere Erweiterung der Bewegungserfahrungen im Bereich Zweikampfsport ist doch nur möglich, wenn der Lehrende selbst über genügend Bewegungserfahrung in diesem Bereich verfügt. Hierbei handelt es sich vorrangig um eingeübte Zweikampftechniken mit all ihren Möglichkeiten und Grenzen.

Insbesondere der Inhaltsbereich 9 (Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport) ist abhängig von Techniken, die sicher beherrscht werden müssen. Nur so kann gewährleistet werden, dass der Schüler hier tatsächlich im Sinne der pädagogischen Perspektiven seine Kompetenzen erweitern kann.

Eine reine Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich der pädagogischen Perspektiven reicht nicht aus, um kompetent Zweikämpfen unterrichten zu können.

Daher muss die Forderung natürlich heißen, dass angehende und auch schon aktive Lehrerinnen und Lehrer hinreichend in einer Zweikampfsportart aus- oder weitergebildet werden müssen. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Schülerinnen und Schüler Bewegungserfahrungen machen und Kompetenzerweiterungen erfahren können.

Martin von den Benken

„Ist mein Kind eigentlich geeignet für das Judo?“ ist eine häufig gestellte Frage von Eltern, die ihre Sprösslinge in einen Anfängerkurs schicken. Meine Antwort: „Das ist eine falsche Frage, richtiger wäre: ist Judo für mein Kind geeignet?“. Oder anders: Ist dieses Handlungsfeld mit seinen spezifischen Ritualen, Bewegungsabläufen und Kontaktformen dazu geeignet, meinem Kind Impulse, Anreize, Motivationen für seine Entwicklung auf seinen Weg zu geben. Und einfach: Hat Judo etwas zu bieten, was mich weiterbringt?

Genau das ist dann auch die Perspektive, die jeder verantwortungsvolle Judotrainer, Kampfvermittler, LernfeldKämpferLehrer einzunehmen hat. Und daran schließen sich folgende Fragen an:

-Was hat mein Handlungsfeld für die mir anvertraute Gruppe/ die einzelnen Teilnehmenden zu bieten?

-Wie arrangiere ich Inhalte und Formen des Trainings/ Unterrichts, damit sich die Einzelnen dieses aneignen können?

Und an dieser Stelle kommt die Technikvermittlung ins Spiel. Sie ist eines der Medien, über die sich Einstellungen, Erfahrungen, Wahrnehmungsqualitäten weitergeben lassen: Mutig werden meine Kids nicht dann, wenn wir über Würfe diskutieren, sondern wenn wir Tomoe-Nage („Opferwurf über den Kopf“) erlernen. Antizipation und Siegeswille stellen sich nicht beim Anschauen eines Kampfvideos ein, sondern beim Ausführen von Randori (spielerisches Kämpfen). Beim Halten eines Kesa-Gatame (Schärpen-Haltegriff) spürt man sich und seinen Partner auf allen Kanälen, beim Erlernen des Uchi-Mata (Schenkelwurf) wird das Gleichgewicht gefordert, für einen guten Uchi-Mata braucht man Ausdauer und für einen sehr guten Disziplin und einen guten Uke (unterstützender Partner).

Fazit: Natürlich ist Kampfesunterricht auch Vermittlung von Techniken/ festgelegten Bewegungstraditionen. Allerdings werden diese ausgewählt, aufbereitet und arrangiert, um Entwicklungsimpulse und neue Erfahrungen zu vermitteln.

Sigrid Happ

Auf *Technikvermittlung* scheint im Vereinssport der Schwerpunkt zu liegen, *Sozialerziehung* hingegen scheint im Rahmen des pädagogischen Auftrags ein zentrales Anliegen im Schulsport zu sein.

Mit Blick auf die Heranwachsenden, auf deren Wünsche und Bedürfnisse lässt sich diese Trennlinie nicht so einfach ziehen:

- Trainerinnen und Trainer stellen zunehmend fest, dass die Kinder, die zum zweikampfsportlichen Vereinssport kommen, häufig kaum relevante Vorerfahrungen mitbringen – sowohl hinsichtlich der Motorik wie auch des partnerschaftlichen Umgangs.
Daraus folgt: Sozialerziehung und allgemeine motorische Förderung scheinen vonnöten zu sein.
- Sportlehrkräfte stellen häufig fest, dass den Schülerinnen und Schülern im Bewegungsfeld Ringen und Raufen/ Zweikämpfen das (pädagogisch intendierte) Angebot von Kampfspielen (auf Dauer) nicht genügt – das Erlernen von Kampfsporttechniken wird eingefordert.
Hier scheint Technikvermittlung geboten zu sein.

Also von beidem ein bisschen?!

Die folgenden Ausführungen sollen in aller Kürze darauf eingehen, wie diese beiden Aspekte in einem Unterricht konstruktiv in- und miteinander wirken können.

Eine theoretische Begründung lässt sich mit den jüngeren Entwicklungen in der Sport- und Bewegungspädagogik gut herleiten: Nach J. Funke-Wieneke¹ beinhaltet jedes Sich-Bewegen zugleich eine sensible, soziale, instrumentelle und symbolische Funktion. Der Mensch steht im permanenten Bezug zur Außenwelt und ist bei jedem Handeln, jeder körperlichen Aktivität, als ganzer Mensch (auch innerlich) beteiligt. D.h. jede sportliche Betätigung birgt zumindest die Chance, zu einer persönlichen Entwicklung einen Anstoß und (positive) Impulse zu geben. (Inwiefern diese Chance auf Seite der Lernenden individuell ergriffen wird, steht außerhalb der Wirkkraft des/der Pädagogen/in.)

Hierfür lassen sich einige Grundsätze für den pädagogisch angelegten Unterricht formulieren:

1 vgl. Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen - zentrale Ansätze - entwicklungspädagogische Konzeption*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Eine offene Herangehensweise mit Entdeckens- und Erfahrungsmöglichkeiten in einer schützenden Atmosphäre eröffnet den Schülerinnen und Schülern Spielräume, selbst aktiv zu werden und sich in ihrer Selbstwirksamkeit zu erleben. Wichtig sind das bewusste Initiieren von Entwicklungsimpulsen und eine wertschätzende, nicht verurteilende Haltung und entsprechendes pädagogisches Handeln der Lehrkraft – in dem Bewusstsein der starken Wirkkraft ihres Vorbildes. Inhaltliche Schwerpunkte können auf der Entwicklung von Respekt, Kooperation und Rücksichtnahme und der dafür erforderlichen Förderung von Wahrnehmungs- und Empathie-Fähigkeit liegen – mit dem Ziel, soziale Fähigkeiten wie z.B. Vertrauen und Verantwortung erlebbar werden zu lassen, durch das Kämpfen zu entwickeln und durch Reflektion gewonnene innere Einstellungen in andere Lebenszusammenhänge mitnehmen zu können.

Dabei darf aber nicht der Gegenstandsbereich aus dem Blick verloren werden: Die (persönlichen) Herausforderungen im (individuellen) Grenzbereich, die bedeutsame Anstöße zur Auseinandersetzung und Entwicklung bieten, vermitteln sich über das Sich Bewegen, werden durch die sportbezogenen Aufgabenstellungen konkret und fassbar. Wenn ich meinen Partner, der noch nicht gut fallen kann, werfe, bin ich für seine angenehme Landung (mit)verantwortlich. Wenn solches gelingt, Rücksichtnahme und Verantwortung als selbstverständlichen Bestandteil der kämpferischen Auseinandersetzung zu verankern, bietet Judo erhebliches sozialerzieherisches Potential. Dies kann aber m.E. neben den oben erwähnten allgemeinen pädagogischen Grundsätzen nur unter zwei weiteren Bedingungen gelingen:

- In kampfsportbezogenen Übungen, sowohl bei der Technikvermittlung wie auch bei (Wett-)Kampf-bezogenen Aufgaben, sollte die sozialerzieherische Seite keinesfalls außer Acht gelassen werden, sondern in dem ‚Wie‘ des Machens sicht- und spürbar sein. Hierbei spielen die Akzente, die die Lehrperson mit ihren Aufforderungen setzt, eine maßgebliche Rolle.
- Die Schülerinnen und Schüler müssen mit einer gewissen Ernsthaftigkeit dabei und innerlich beteiligt sein, um sich für neue Erfahrungen öffnen zu können. Eine solche Ernsthaftigkeit im Tun kann aus meiner Sicht z.B. durch intensives (angeleitetes) Technik-Studium, durch die (freie) Gestaltung einer Choreographie (Kata) oder durch ernstkampfähnliche Auseinandersetzung (wie im Randori oder Shiai) gefördert werden.

Fazit: Für ein pädagogisch ausgelegtes Angebot im Schulsport genügen das ausschließliche Fokussieren entweder der Technikvermittlung oder des Kämpfens

spielens als Sozialerziehung **nicht**, sondern das Zusammenwirken beider Zugänge ist wünschenswert.

6. Angaben zu den Autorinnen und Autoren

Andreas Argubi-Wollesen

Student an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Robert Ulrich Brochhagen

Student an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Daniela Brockmann

Studentin an der Universität Magdeburg, Institut für Sportwissenschaft

Peter de Vries

Lehrer an einer Schule in Münster, Lehrbeauftragter an der Universität Münster

Dr. Rainer Ehmler

Lehrer an einer Hamburger Gesamtschule, Lehrbeauftragter an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Joachim Eiselen

Lehrer an einem Hamburger Gymnasium

Nico Friedrich

Student an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Prof. Dr. Jürgen Funke-Wieneke

Professor für Bewegungs- und Sportpädagogik an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Sigrid Happ

Lehrkraft für besondere Aufgaben und Fachleiterin für Zweikampfsport an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Bodo Haß

Physiotherapeut an einer Hamburger Sonderschule

Boris Hiltmeyer

Student an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Katrin Jäger

Freie Journalistin

Marie Kolk

Studentin an der Universität Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Sonja Kripke

Stellvertretende Schulleiterin an einer Hamburger Grundschule

Christopher Kümmerling

Lehrer an einer Hamburger Gesamtschule

Sebastian Liebl

Promotionsstudent an der Universität Bayreuth, Institut für Sportwissenschaft

Gunnar Losch

Lehrer an einer Hamburger Haupt- und Realschule

Agnes Schuchart

Promotionsstudentin an der Universität Hamburg, Fachbereich
Bewegungswissenschaft

Ole Sproesser

Lehrbeauftragter an verschiedenen Hamburger Schulen und an der Universität
Hamburg, Fachbereich Bewegungswissenschaft

Martin von den Benken

Lehrwart im JV Niedersachsen (hauptamtlich), Beauftragter für Behindertensport
im JV Niedersachsen, Lehrbeauftragter an der Universität Braunschweig