

Brennpunkt

Nochmal: „Finger weg!“

„Finger weg!“ betitelte Meinhart Volkamer in Heft 5 des sportunterricht seinen Artikel, in dem er, um im Bild zu bleiben, den Finger in eine offene Wunde unserer Gesellschaft legte: sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen in kirchlichen Einrichtungen, Schulen, Vereinen der Jugend- Sozialarbeit und nicht zuletzt auch in Sportvereinen. Aus dem Mitte Juni 2010 vorgelegten Zwischenbericht der Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Christine Bergmann, geht hervor, dass in zwei Dritteln der rund 1000 seit ihrem Amtsantritt vor drei Monaten gemeldeten Fälle Missbrauch in Institutionen stattgefunden habe, davon rund die Hälfte in kirchlichen, vor allem katholischen Institutionen. Vom Sport war nicht die Rede, aber gleichwohl beschäftigen sich die Vereine und Verbände des Sports immer wieder mit diesem Problem; und sie müssen es tun, weil nach Ansicht aller Experten mit einer hohen Dunkelziffer zu rechnen ist.

Der jüngste Fall der Ferienfreizeit des Osnabrücker Stadtsportbundes vom Juni 2010, in der es laut Presseberichten zu Gewaltexzessen mit z.T. sexuellem Hintergrund von älteren gegen jüngere Teilnehmer kam, verdeutlicht darüber hinaus die Problematik der Aufsichtspflicht und Verantwortung der Leiter von Sport- und Sportferiengruppen. Verharmlosung ist fehl am Platz. Der DOSB und die Deutsche Sportjugend sitzen mit am Runden Tisch gegen Kindesmissbrauch. Der Sport muss jedoch mehr tun und in seinem Verantwortungsbereich präventiv tätig werden. Die Aprilausgabe des *Olympischen Feuer*, die von der Deutschen Olympischen Gesellschaft herausgegeben wird, hat einen Anfang gemacht. Es wäre zu wünschen, dass auch in den Organen des DOSB substantiell dazu Stellung genommen würde.

Viele (Sport-)Pädagogen waren von den Meldungen über die Missbrauchsfälle in der Odenwaldschule besonders entsetzt, weil sie ein Symbol der Reformpädagogik war und ist; also einer Pädagogik, die eigentlich „vom Kinde aus“ gehen sollte, die alte Zöpfe abschnitt, kreativ und innovativ sein wollte, und die auch, das war und ist für Sportpädagogen wichtig, dem kindlichen Bewegungsdrang und der Körperlichkeit von Kindern und Jugendlichen besser gerecht werden wollte. Die Sportpädagogik ist gewissermaßen Teil und

Ergebnis eines neuen, reformpädagogischen Denkens, Handelns und Fühlens, das um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einsetzte und schließlich zur Gründung zahlreicher reformpädagogischer Schulen und Projekte führte. In allen diesen Einrichtungen wurde und wird viel Wert auf körperliche Bewegung, Spiel und Sport gelegt. Alle pflegen eine Form von Bildung und Erziehung, die auch und gerade an der Körperlichkeit des Menschen und seinen Erfahrungen im und über seinen Körper ansetzt. Nicht zufällig gehören die namhaften Reformpädagogen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zu den Kronzeugen der klassischen „Theorie der Leibeserziehung“, und einige der nun geschrumpften Heroen der bundesrepublikanischen Reformpädagogik wie Gerold Becker und Hartmut von Hentig finden sich zuhauf in den Literaturverzeichnissen sportpädagogischer Dissertationen und Habilitationen. Es war und ist zweifellos ein konstitutives Ziel sportpädagogischer Praxis und Theorie, körperliche Erfahrungen zu sammeln, aus diesen Erfahrungen zu lernen und im Umgang mit sich, seinem Körper und auch mit der Körperlichkeit anderer mehr Sicherheit zu erwerben. Viele Schülerinnen und Schüler, aber auch und vor allem Jugendliche und nicht zuletzt Erwachsene haben in diesem Bereich bestimmt mehr oder weniger Probleme, die sich durch und im Sporttreiben möglicherweise leichter lösen lassen als ohne. Entscheidend ist jedoch, dass diese Art sportlicher Körpererfahrung den Körper nicht zum Selbstzweck erhebt, sondern als unverzichtbares Instrument für das Handeln in sportlichen Zusammenhängen ansieht. Das ist eine wichtige Differenz der Sportpädagogik zu anderen, sich modern gebenden Konzepten von Körper- und Bewegungspädagogik. Werden Körper und Körperlichkeit zum Selbstzweck, darauf hat auch Meinhart Volkamer hingewiesen, kann dies auch Leuten und Interpretationen Tür und Tor öffnen, die unter „Körperkontakt“, „Sich-Anfassen“, „Sich-Spüren“ und „Vertrautheit“ etwas ganz anderes verstehen, als es im Sport und in der Sportpädagogik gemeint ist. Wir sollten also beim Sport bleiben und von Körpern die „Finger weglassen!“.



Michael Krüger



Michael Krüger

Zu diesem Heft Tänzerisches Gestalten als Teil künstlerischer Bildung im Sportunterricht

Verena Freytag



Künstlerische oder kulturelle Bildung ist momentan en vogue. Beispielsweise fand im Mai 2010 in Seoul ein groß aufgezogener, von der Unesco initiiertes Kongress zum Thema „Arts for Society – Education for Creativity“ statt. Ein Aspekt der Tagung war, künstlerische Bildung, die als ein unersetzbarer Teil von Erziehung verstanden wird und die ebenso wichtig ist wie die Förderung naturwissenschaftlicher oder mathematischer Kompetenzen, zu stärken. Kulturelle Bildung sei eine unverzichtbare Quelle für die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen.

Der Sportunterricht hat durch den Tanz eine besondere Möglichkeit, künstlerische Bildungsprozesse zu initiieren. In keinem anderem Medium (außer dem Theaterspiel) ist der Körper Mittelpunkt von ästhetischen Wahrnehmungs- und Produktionsprozessen. Anders als in anderen Künsten ist hier der Körper Zentrum von künstlerischen Tätigkeiten. Auch beim Spielen von Tönen und beim Zeichnen von Linien ist der Körper beteiligt, aber immer nur als Mittel zum Zweck. Bei allen aufführenden Tätigkeiten ist der Körper mehr: er ist Prozess und Produkt und Darstellung zugleich. Etwas aufzuführen ist somit ein höchst sensibler Akt der (Selbst-)Darstellung. Dieser sensible Moment birgt im pädagogischen Kontext von Schule und Hochschule ein besonderes Potential, was sich beispielsweise in dem Lehrplan Sport

NRW in der pädagogischen Perspektive *Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten* spiegelt.

Das Schwerpunktheft rückt das tänzerische Gestalten, das Choreografieren, das Produzieren von eigenen Stücken in den Blickpunkt. Die Beiträge in diesem Heft zeigen, welche pädagogischen Möglichkeiten sich eröffnen, wenn Heranwachsende mit Bewegung gestalten, aber auch welche Probleme und Schwierigkeiten auftreten können.

Der erste Beitrag von Verena Freytag „Zwischen Nullbock und Höhenflug: Eine explorative Studie zum tänzerischen Gestalten“ beschäftigt sich mit der Frage, welche Erfahrungen Sportstudierende machen, wenn sie eine eigene Choreografie entwickeln. Hierfür werden ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Studie zum tänzerischen Gestalten vorgestellt und didaktische Konsequenzen diskutiert.

Es folgt der Beitrag von Clarissa Feth „Sich präsentieren im Tanz als Herausforderung für Schüler und Schülerinnen“. Dieser Artikel diskutiert Chancen und Risiken von tänzerischen Präsentationen im Sportunterricht und stellt mit Hilfe ausgewählter Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dar, welchen Stellenwert die Präsentation für die Jugendlichen hat.



Verena Freytag

Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Paderborn, Department Sport und Gesundheit, Sportpädagogik und Sportdidaktik

E-Mail: verena.freytag@upb.de

Zwischen Nullbock und Höhenflug: Eine explorative Studie zum tänzerischen Gestalten

Verena Freytag

Mit Bewegungen gestalten: eine wichtige Erfahrung für Heranwachsende?

Dass es für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Erfahrung sein kann, mit Bewegung zu gestalten, spiegelt sich unter anderem in den Rahmenvorgaben für den Schulsport und der dort verankerten pädagogischen Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“. Die Kinder und Jugendlichen sollen unter dieser Perspektive Bewegungserfahrungen sammeln, die nicht zweckmäßig und zielorientiert sind, sondern „lernen, Bewegungskunststücke auf einem für sie angemessenen Niveau zu gestalten und zu bewerten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999, S. XXXII). Gestalten scheint wichtig zu sein – zumindest für Heranwachsende. Aber warum eigentlich? Was passiert genau innerhalb von gestalterischen Tätigkeiten? Welche Prozesse werden in Gang gesetzt, welche Probleme treten auf, welche Erfahrungen können die Akteure machen? Studien geben auf diese Fragen bislang kaum Antworten, der Bereich ist empirisch weitgehend unbearbeitet (vgl. Klinge 2008, S. 409) (1).

An dieser Forschungslücke setzt eine explorative Studie an der Universität Paderborn an. Ihr Ziel ist es, Sportstudierende, die gestalterische Prozesse im Rahmen ihrer fachpraktischen Prüfung Tanz durchlaufen, zu befragen, um Themen zu rekonstruieren, mit denen sie sich hierbei konfrontiert sehen (2). Die explorative Annäherung an die gestellten Fragen erfolgt mittels eines qualitativen Forschungsansatzes. Untersuchungsinstrumente sind Tagebuchaufzeichnungen, die die Studierenden während der Entwicklung ihrer Gestaltung anfertigen. An einigen Stellen vertiefen qualitative Interviews (vgl. Flick, 2009, S. 194 ff.) die Erkenntnisse. Die Daten wurden anhand eines dreifach gegliederten Kodierverfahrens (offen, axial, selektiv) (vgl. Strauss, 1998, S. 56 ff.) ausgewertet.

Nachdem ich im Folgenden zunächst die Bedeutung des Tagebuchs als Forschungsinstrument skizziere, werden anschließend ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und die Bedeutung gestalterischen Arbeitens in pädagogischen Kontexten diskutiert.



Das Tagebuch als Forschungsinstrument

Das Tagebuch als ein Instrument innerhalb von Forschungsprozessen bringt verschiedene Vorteile mit sich (vgl. Altrichter & Posch, zit. nach Fischer, 2003, S. 694). Da es keiner besonderen Vorbereitung bedarf und immer und jederzeit ohne großen Aufwand verfasst werden kann, ist es praktisch. Als offene Form des Reflektierens können unterschiedlichste, auch visuelle Darstellungsformen integriert werden, z.B. Bilder, Fotografien, Skizzen. Ereignisse werden über einen längeren Zeitraum beobachtet und festgehalten. Diese *kontinuierliche* Form des Erzählens ermöglicht es auch, sich verändernde Prozesse oder Wahrnehmungen nachzuvollziehen. Für die Schreibenden kann das Verfassen eines Tagebuchs sowohl *Gedächtnisstütze* wie auch *Ventil* bei kritischen Geschehnissen sein: „Es kommt einem Bedürfnis der Selbstklärung entgegen, weil durch das Aufschreiben schon eine (selbstkritische) Distanz zum Fluss der Ereignisse und Erfahrungen geschaffen wird“ (ebd., S. 694).

Abb. 1:
Ausschnitt aus dem
Tagebuch eines
Studenten

Die Tagebücher, die die Studierenden verfassen, sind sehr unterschiedlich: es entstehen Berichte zwischen 20 und 60 Seiten, handschriftlich verfasste Kladden, Fotodokumentationen, abgetippte Hefte im Format einer Hausarbeit, Skizzenbücher etc. Die Anregung, ein den gestalterischen Prozess begleitendes Tagebuch zu erstellen, ist eng mit dem eigenen Forschungsinteresse verbunden. Trotzdem gibt es auch noch andere Gründe, die Teilnehmer mit diesem Medium zu konfrontieren. Sie erhalten so eine Möglichkeit, ihre persönlichen Gedanken zu ihrer choreografischen Arbeit zu äußern. In einem (fast) geschützten Rahmen können sie sich reflektierend mit der praktischen Arbeit auseinandersetzen. Die Schreibaufgabe fordert auf zur Reflexion ästhetischer Prozesse und zur Beschäftigung mit der eigenen Entwicklung innerhalb der universitären tanzdidaktischen Ausbildung. Es entsteht Platz für eigenes Nachdenken, zunächst in einem intimen Raum.

Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Bei der Analyse der Tagebücher haben sich mehrere für die Studierenden bedeutsame Themen herauskristallisiert: „gemeinsam choreografieren“, „sich darstellen“, „sich zeigen – sich verbergen“, „Prozesse durchlaufen“ sind unter anderen Motive, die die Akteure beschäftigen, wenn sie ein eigenes Stück erfinden. Der folgende Ausschnitt skizziert die beiden letztgenannten Aspekte. Beispiele aus den Tagebüchern oder Interviews illustrieren die Interpretationen.

Sich zeigen oder sich verbergen – „Ich als Nicht-Tänzer im Rampenlicht“

„Zu allem Überfluss hab ich nun auch noch (mit X. zusammen) die Hauptrolle in unserer Choreo, die nun mit einer Liebesszene zwischen uns beiden beginnt, weil ich gesagt habe, dass ich nicht in den Tanzsack (3) will – herzlichen Glückwunsch! Ich als Nicht-Tänzer im Rampenlicht. Das kann ja was werden. Aber ok, jetzt muss ich das Beste daraus machen“ (Student).

Im Tanz kommt es wie auch sonst im Sport immer wieder zu Situationen, in denen Studierende etwas präsentieren und sich zeigen. In Aufführungssituationen ganz besonders stehen sie einen Moment im Fokus. Miethling & Krieger (2004, S. 227) sprechen hier von „körperlicher Exponiertheit“ im Sportunterricht. Die Präsentation wirkt auf einige motivierend, auf andere belastend. Die einen blühen auf, genießen das Publikum, für die anderen gleicht ein Auftritt einem Angriff auf die eigene Identität (4). Aber nicht nur innerhalb von Phasen, in denen etwas demonstriert wird, sondern bereits innerhalb von Proben kann es zu Situationen kommen, in denen sich Studierende beobachtet fühlen, sei es von

Mitgliedern aus der eigenen Gruppe, die zwangsläufig während der Probephase anwesend sind, sei es von Zaungästen von außen. Anders als in anderen Künsten ist im Darstellenden Spiel, Tanz, Theater, Performance etc. der Körper Mittelpunkt von Gestaltung. Die Akteure entwickeln künstlerische Zeichen mit dem eigenen Körper. Auch beim Spielen von Tönen und beim Zeichnen von Linien ist der Körper beteiligt, aber nur als Mittel zum Zweck. Bei allen aufführenden Tätigkeiten ist der Körper mehr: er ist Prozess, Produkt und Darstellung zugleich. In dem Moment der Darstellung kann sich der Aufführende nicht von dem Werk distanzieren. Er ist das, was er tut. Es ist somit eine andere Erfahrung, ein Bild, das gemalt wurde innerhalb einer Ausstellung an einer Wand dem Publikum zu präsentieren oder ein Stück, das entwickelt wurde zu tanzen (vgl. Kurz 1997, S. 26). Etwas aufzuführen ist ein höchst sensibler Akt der (Selbst-)Darstellung.

Ob sich Studierende mit ihren fertigen Stücken oder auch schon während der Probe gerne präsentieren, hängt von verschiedenen Bedingungen ab. Hat jemand Erfahrung innerhalb von Präsentationen in performativen Feldern, fällt es ihm leichter sich vor anderen zu zeigen. Die Betreffenden wissen, dass sie etwas gut können, zeigen ihre Leistungen gerne vor anderen, fühlen sich sicher und wohl in ihren Bewegungen. Unter Umständen werden sie sogar durch Auftritte beflügelt und wachsen über sich hinaus:

„Es ist geschafft! Und die Leute waren sooo geil am jubeln ... Aaah – war das super! Es hat sich echt so gelohnt ... alle waren voll des Lobes und haben uns Komplimente ohne Ende gemacht! Einfach – geil!“ (Student).

Die Studierenden treten in der Regel sowohl während des gestalterischen Entwicklungsprozesses wie auch bei der Präsentation selbstbewusst auf. Sie sind sich ihrer selbst dann sicher.

Aber auch „Greenhorns“ können Motivation entwickeln, sich zu präsentieren und haben unter den entsprechenden Bedingungen keine Probleme sich zu zeigen. Das Vertrauen in sich wird erhöht, wenn die Studentinnen und Studenten etwas darstellen, tanzen etc., das mit ihrer Person zu tun hat, wenn sie sich sicher in ihren Bewegungen fühlen (vgl. den Artikel von Feth in diesem Heft) und wenn sie die Anerkennung eines Publikums erfahren. Auch ein angenehmes soziales Klima kann positiven Einfluss haben. Wenn die Teilnehmer ihre Gruppe als harmonisch beschreiben und sie sich akzeptiert fühlen, fällt es ihnen leichter, sich innerhalb von Proben zu zeigen. Sie können dann davon ausgehen, nicht bloßgestellt oder kritisiert zu werden. Wird eine Arbeitsatmosphäre als angenehm empfunden, ist es einfacher sich zu exponieren und etwas Neues auszuprobieren:

„Wenn zum Beispiel jemand eine Bewegung hatte und gut fand und die hat derjenige dann vorgebracht und dann war das total lächerlich und dann

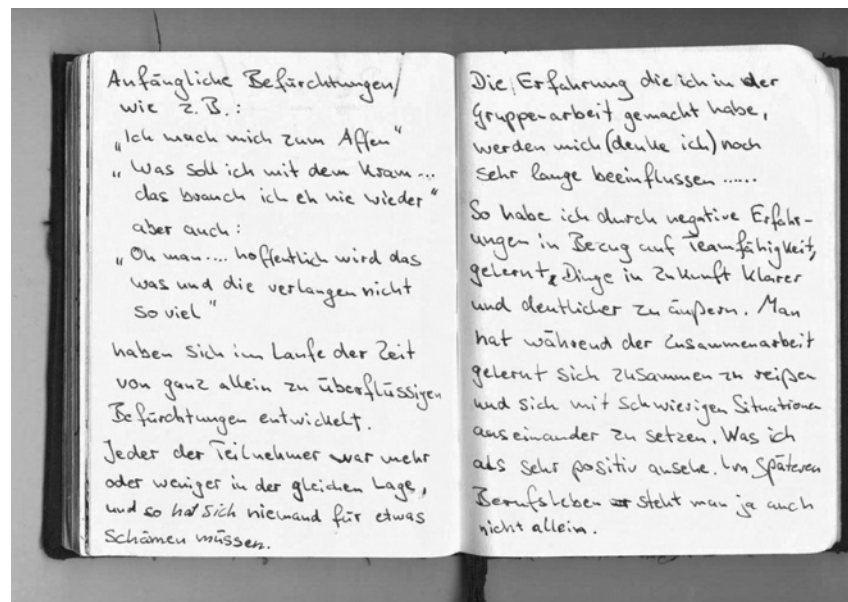
konnte man wirklich darüber lachen. Und das hat aber auch keinen gestört bei uns und dann war auch keiner sauer, wenn das die Idee von jemandem war und ein anderer hat gesagt, das sieht total blöd aus (...)" (Student).

Treten aus welchen Gründen auch immer Schamgefühle auf, kann das zu kreativen wie motorischen Blockaden führen. Man will sich dann lieber verbergen. Je nachdem, in welcher allgemeinen Verfassung sich die Person gerade befindet, können die Situationen als selbstwertbelastend oder eher als nebensächlich empfunden werden. Die von den Studierenden genannten Gründe für ihre Zweifel lassen sich auf körperlicher Ebene mit zwei Schwerpunkten zusammenfassen: Entweder sie empfinden die eigenen Bewegungen als nicht ausreichend oder sie haben eine negative Einstellung zu ihrem Körper. Folgendes Zitat integriert beide Aspekte:

„Ich kam mir heute einfach blöd vor... Da sind zwei megadünne Frauen, die super gut und schon ewig tanzen, ja und ich ... die noch nie getanzt hat, etwas steif ist und sich neben den beiden ganz schön dick vorkommt. Jede Bewegung, die ich gemacht habe, sah irgendwie scheiße aus und ich bin gar nicht so schnell mitgekommen“ (Studentin).

Im ersten Fall werden die eigenen Bewegungen zum Teil bewusst, zum Teil unbewusst mit idealtypisch angesehenen Bewegungen verglichen. Man empfindet die eigene Bewegungsqualität als nicht genügend, fühlt sich nicht kompetent und fürchtet sich, sobald Dritte zuschauen, vor Blamage. Dieses Gefühl der Unsicherheit wird von Studierenden häufig während früher Probenphasen beschrieben, bei denen noch das Ausprobieren und Suchen von Bewegungen im Vordergrund steht. Vor allem Tanzunerfahrene reagieren dann sensibel auf Beobachtung. Sitzt ein Ablauf erst einmal, ist eine Beobachtungssituation auch für Tanznovizen weniger problematisch. Das Gefühl sich gehen zu lassen beziehungsweise ungezwungen nach Bewegungsphrasen zu suchen, lässt sich leichter in einem geschützten Raum, unter Umständen sogar alleine entwickeln. Fühlt man sich unbeobachtet, fällt es dann leichter, produktiv zu werden.

Empfindet man – wie im zweiten Fall – im Vergleich zu anderen seinen Körper als mangelhaft und entspricht der eigene Körper in der Eigenwahrnehmung nicht einem gesellschaftlich vermittelten Idealbild, so können ebenfalls Schamgefühle auftreten. Soebiech & Marks (2008) sprechen hier von „Anpassungsscham“. Das äußere Erscheinungsbild genügt in diesem Fall in der Selbstwahrnehmung nicht den eigenen Ansprüchen. Selbstkritik und Eigenbeobachtung können dann auch innerhalb des tänzerischen Gestaltungsprozesses so dominant werden, dass die eigentliche Aufgabe, Ideen für eine eigene Choreographie zu finden, in den Hintergrund gerät. Studierende, die sich nicht wohl in ihrer



Haut fühlen, entwickeln unterschiedliche Strategien, damit umzugehen. Die einen agieren nach dem Motto: Augen zu und durch, andere merken, dass sie vor allem durch Übung Sicherheit und Selbstvertrauen erlangen können. Manche schieben Aufführungssituationen immer wieder vor sich her, zum Beispiel durch das Simulieren von Verletzungen. Letzteres führt nur zu einer kurzfristigen Lösung beziehungsweise Aufschiebung des Problems. Wie Miethling & Krieger (2004) analog zu dem Thema „körperliche Exponiertheit“ im Sportunterricht beschreiben, nehmen Schülerinnen und Schüler dann „kognitive Umdeutungen und Umwertungen vor, durch die sie die Bedeutung des Erlebens – je nach Situation mehr oder weniger erfolgreich – abzuschwächen und emotionale Distanzierung zu erreichen versuchen“ (S. 232). Eine weitaus konstruktivere Lösungsstrategie, die auch in den Tagebuchaufzeichnungen beschrieben wird, ist es, bei der Choreografie mit Hilfsmitteln zu arbeiten, die ein Verbergen ermöglichen (z.B. Masken, Tanzschläuche, Schattenspiel (5)). Dadurch, dass die Darsteller unter einer Maske nicht mehr direkt erkannt werden, sind sie weniger gehemmt:

„Im Laufe des Treffens wurde auch ich von einer Komposition mit dem Tanzsack immer überzeugter (...) Im Tanzsack fühlte ich mich deutlich weniger gehemmt“ (Student).

Prozesse durchlaufen - zwischen Nullbock und Höhenflug

„Meine Stimmung geht momentan gegen Null. Ob dies am nicht gerade geringen Alkoholkonsum nach dem gestrigen Deutschland-Sieg liegt oder eher, weil ich heute gemerkt habe, dass die Ideen für die Choreographie doch nicht einfach vom Himmel fallen?“ (Student).

Abb. 2:
Textpassage aus
einem Tagebuch



Abb. 3-6:
Diskussionen, Ideenlosigkeit, Stress, Anspannung, Zaudern, Einfallslosigkeit, keine Motivation, Unschlüssigkeit, Bedenken

Eine Gestaltung zu entwickeln, ist in der Wahrnehmung von Studierenden ein ambivalenter Prozess. Mühevoll empfundene Situationen wechseln ab mit euphorisierend wirkenden Momenten. Frustration und Demotiviertheit treten häufig dann auf, wenn die Akteure das Gefühl haben, auf der Stelle zu treten und keine Ideen zu haben. Auch die Tatsache, aus einer Fülle an Möglichkeiten wählen zu können, wirkt häufig nicht motivierend, sondern überfordernd. Gestalten heißt *suchen*, zumindest am Anfang des Prozesses. Diese Phase bringt Ungewissheit mit sich und erfordert – positiv formuliert – von den Akteuren eine neugierige und offene Haltung. Besonders häufig äußern sich Studierende darüber, wie viel Mühe es macht, die Choreographie differenziert auszuarbeiten: also beispielsweise an Übergängen zu feilen, auf Synchronität zu achten und unstimmige Ideen wieder zu verändern. Das Fertigstellen des Stücks wird dann oft als Last empfunden. In dieser Phase kann das Gruppenklima gestört sein, sobald nicht alle an einem Strang ziehen und die Arbeit an einigen Wenigen hängen bleibt. Immer wieder kommt es zu Phasen, in denen es nicht läuft, die Arbeit ins Stocken gerät und sich das Gefühl einstellt, es einfach nicht zu schaffen:

„Gegen 14 Uhr war die Stimmung auf dem Tiefpunkt. Schlechte Laune machte sich bei mir breit. Dies wurde noch durch die Tatsache verstärkt, dass K. und D. sich in einem ähnlichen Gemütszustand befanden. Auslöser dafür waren die letzten Schritte der gesamten Choreografie, die uns einfach nicht einfallen wollten. Ich kann an dieser Stelle gar nicht sagen, wie viele Vorschläge im Raum standen und wie oft wir die Schritte dann doch wieder über den Haufen warfen“ (Studentin).

Neben Anstrengungsbereitschaft und Energieeinsatz erfordern gestalterische Prozesse von den Aktiven die Fähigkeit auszuwählen, Entscheidungen zu treffen und sich festzulegen. Sich für eine Idee zu entscheiden, beinhaltet dabei gleichzeitig den Ausschluss von anderen Möglichkeiten. Den eigenen Ideen in diesem Prozess zu



vertrauen und selbstsicher die eigene Wahl zu vertreten, ist allerdings oft schwer. Zufriedenheit stellt sich erst ein, wenn man zumindest für den Moment das Gefühl hat, die richtige Form gefunden zu haben. Nach Phasen der Unlust folgt dann oft ein Höhenflug:

„Ich kann dir, liebes Tagebuch, gar nicht erklären, was das für ein befreiendes Gefühl war, endlich die Grobstruktur für den Battleteil zu haben. Diese positive Stimmung machte sich auch in der gesamten Gruppe breit (...) Heute Abend merke ich förmlich, wie das Selbstvertrauen in mir aufsteigt. Das war heute der beste Tag in meinem bislang kurzen ‚Tänzerleben‘“ (Student).

Die Studierenden machen innerhalb des tänzerischen Gestaltungsprozesses die Erfahrung, dass es die eine Lösung nicht gibt, sondern letztlich viele Wege zum Ziel führen. Die Fähigkeit, mit Offenheit umgehen zu können, in der Kreativitätsforschung auch als Ambiguitätstoleranz (vgl. Kirchner & Peez, 2009) bezeichnet, ist somit auch eine Lernerfahrung, die innerhalb gestalterischer Prozesse gemacht werden kann. Dabei ist die intensive und zum Teil auch zermürbende Auseinandersetzung oft Voraussetzung für den späteren Einfall. Czikszenmihalyi (1997, S.155) betont, dass echte Kreativität fast nie das Ergebnis einer plötzlichen Erkenntnis, sondern die Folge einer langen harten Arbeit ist: „Die Erkenntnis taucht wahrscheinlich dann auf, wenn eine unbewußte Gedankenverknüpfung so gut paßt, daß sie ins Bewußtsein vordringt, wie ein Korken, den man unter Wasser drückt und der sofort an die Oberfläche schnellt, wenn man ihn losläßt“. Ein ähnliches Korkenerlebnis beschreibt ein Student in folgendem Interviewauszug:

„Die Idee kam dadurch zustande, dass ich im Sportinstitut saß, mit dem T. zusammen und wir überlegt haben, vier Tage vor der Schwerpunktprüfung: Oh, Gott! Jetzt müssen wir langsam auch mal loslegen mit der Geschichte und es kam dadurch, dass ich versucht habe, mit einer Coladose den Mülleimer im Sportinstitut zu treffen (...) und das bei mehreren Malen nicht geschafft habe und dann zu T. gesagt habe: Hör mal T., sollen wir nicht mal was mit einer Mülltonne machen!?“ (Student).

Durch die spielerische Beschäftigung mit der Coladose entsteht die Idee, den Mülleimer als Ausgangspunkt für die Choreografie zu nutzen. Spiel und Lockerheit sind hier entscheidende Komponenten für das Finden einer Idee. So entwickeln sich Ideen häufig in einer Atmosphäre, die die Studierenden auf der einen Seite als entspannt und gelöst und auf der anderen Seite als konzentriert beschreiben. Auch für Czikszenmihalyi gilt das Element des Spiels als wesentlich (vgl. ebd., S. 94). Zwang und Druck wirken dagegen innerhalb von Probenarbeiten kontraproduktiv, das krampfhaft Suchen nach einer zündenden Idee führt meist eher zu Frust. Neben einer angenehmen, angstfreien Atmosphäre, in der die Einzelnen das Gefühl haben, sich frei entfalten zu können, ohne sich zu blamieren, ist es für die Studierenden wichtig, sich nicht unter Druck gesetzt zu fühlen beziehungsweise sich selbst nicht unter selbigen zu setzen.

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Für die Arbeit in Schule und Hochschule haben die dargestellten Befunde unterschiedliche Folgen bei der Initiierung von tänzerischen Gestaltungsprozessen. Dabei gehe ich an dieser Stelle davon aus, dass sich die zuvor dargestellten Ergebnisse auch auf tänzerisches Gestal-

ten von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe übertragen lassen.

Lehrende sollten sich in erster Linie darum bemühen, eine Atmosphäre zu schaffen, die gestalterische beziehungsweise kreative Prozesse überhaupt zulässt, das heißt weniger reglementiert und vorgibt, sondern unterschiedliche Interessen, individuelle Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt und Vertrauen herstellt. Unbehagen tritt – wie zuvor gezeigt – im Tanz bei einer negativen Einstellung zum eigenen Körper auf und wenn man das Gefühl hat, dass die eigenen Bewegungen nicht einer bestimmten Norm entsprechen. Ein Unterricht, der Vielfalt zulässt und den Teilnehmern die Möglichkeit gibt, sich in ihrer Unterschiedlichkeit einzubringen, kann dazu beitragen, dass das Gefühl nicht zu genügen, gar nicht erst auftaucht. Das bedeutet für die Lehrenden auch, erkennen zu können, wo die Potentiale der Akteure liegen und diesen Raum zur Entfaltung zu geben. Ein Talent zu Komik lässt sich beispielsweise innerhalb einer tänzerischen Gestaltung ebenso gut nutzen, wie artistische Breakdance-Bewegungen oder technisches Geschick beim Musikschnitt. Wer mit einem ästhetischen Medium gestaltet, sollte Offenheit, Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit aushalten können (das gilt für Schüler wie für Lehrende). Ambiguitätstoleranz ist bei der Entwicklung einer Choreografie ein entscheidender Parameter, um Phasen der Ungewissheit als konstruktive Notwendigkeit umdeuten zu können. Ein zu starkes Bestreben nach schnellen und richtigen Lösungen kann den Prozess behindern. Das bedeutet auch, das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in sich im Umgang mit offenen Bewegungsaufgaben zu stärken.

Die Kunstpädagogen Kirchner & Peez (2009, S. 18) nennen in Anlehnung an den Philosophen Schmidt als allgemeine Rahmenbedingungen für kreatives Verhalten, die sich auch auf den gestalterische Prozesse initiierenden Tanzunterricht übertragen lassen:

- Eine Atmosphäre, die Freiheit und Sicherheit miteinander verbindet.
- Toleranz und Offenheit für divergente Problemlösungen; Ermöglichen selbstständigen und selbst initiierten Lernens.
- Spannungsreiche Umwelt, in der die Befähigung zur Selbstförderung gebildet wird.
- Anleitung zur Reflexion auf das eigene Verhalten.

Das Zeigen von Bewegungen, sei es bei einer Probe oder im Rahmen einer Aufführung fällt leichter, wenn die Gruppendynamik stimmt und die Tänzer Bewegungssicherheit durch eine intensive Vorbereitung gewonnen haben. Auch hierauf kann in einem vorbereitenden Unterricht Einfluss genommen werden. Dazu gehört es beispielsweise, auf die Gruppenzusammensetzung zu achten und das Präsentieren in unterschiedlichen Kontexten immer und immer wieder zu üben. Dass dies Schülern leichter fällt, wenn die Atmosphäre in der Klasse auf Akzeptanz und Anerkennung beruht, ist selbstverständlich.



Verena Freytag

Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Paderborn, Department Sport und Gesundheit, Sportpädagogik und Sportdidaktik

E-Mail: verena.freytag@upb.de

Anmerkungen


- (1) Zu dem Problem der mangelnden theoretischen Aufarbeitung tanzpädagogischer und -didaktischer Fragestellungen vgl. auch Neuber, 2000, S. 7 ff.
- (2) Die Sportstudierenden erhalten innerhalb ihrer Ausbildung in dem Bereich Gymnastik/Tanzen an der Universität Paderborn die Aufgabe, eine eigene Gestaltung (Choreografie, Stück) zu entwickeln. Dafür haben sie mehrere Wochen Zeit. Sie können mit einem Partner oder in einer kleinen Gruppe zusammenarbeiten.
- (3) Ein Tanzsack oder auch Tanzschlauch ist ein langer, dehnbare Schlauch in Körpergröße.
- (4) Segets et al. (2006, 329 ff) haben ein Unterrichtsvorhaben zur Verbesserung der Selbstsicherheit in tänzerischen Darbietungen vorgestellt.
- (5) vgl. Segets et al., 2006, S. 330.

Literatur

- Csikszentmihalyi, M. (1997). Kreativität. *Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drefke, H. (1976). Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung. In Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet (Hrsg.). *Informationen über Tanz, Heft 4: Didaktische Konzeptionen* (S. 44 – 54).
- Fischer, D. (2003). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch*

- Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 693-703). Studienausgabe. Weinheim: Juventa.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdruckorgan. *Sportpädagogik* 13 (5), 11-16.
- Kirchner, C./ Peez, G. (2009). Kreativität in der Schule. In *KUNST + UNTERRICHT, Heft 331/332*, S. 10-18.
- Klinge, A. (2008). Gestalten. In Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). *Handbuch Sportdidaktik* (S. 401-411). Balingen: spitta.
- Kurz, D. (1997). Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) *Curriculumrevision im Schulsport – Werkstattberichte – Heft 3* (S. 8-42). Soest.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht. (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde*. Sankt Augustin: Accademia.
- Segets, M., Versmold, A. & Wagner, M. (2006). Tänzerische Präsentationen – zwischen Darstellung und Bloßstellung. *sportunterricht* 55, 329-333.
- Soebich, G. & Marks, S. (2008). Beschämungen vermeiden. *Sportpädagogik* 32 (6), 4-8.
- Strauss, A.L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Auflage). München: Fink.

Insel der Möglichkeiten...



Klipper
Jugendhaus Norderney

Tel. 02571 - 92 14 55
www.klipper-norderney.de

Norderney ist die perfekte Insel für die Klassenfahrt – bequem mit der Bahn erreichbar, Fahren im Stundentakt und Freizeitmöglichkeiten für jeden Geschmack. Das Jugendhaus KLIPPER liegt nur ca. 10-15 Gehminuten vom Hafen, Strand und der City entfernt.

KLIPPER steht für Meeresrauschen und weite Strände genauso wie für Aktivitäten, gemeinsames Erleben und das Entdecken neuer Horizonte.

KLIPPER bietet auf Wunsch hausintern Kurse zum Thema Wattforschung und Ökologie an. Außerdem vermitteln wir gerne Angebote wie Wattwanderungen, Surfkurse, Leihräder und vieles mehr.

Besuchen Sie Norderney und lernen Sie KLIPPER kennen – es könnte gut sein, dass daraus eine lange Freundschaft wird!



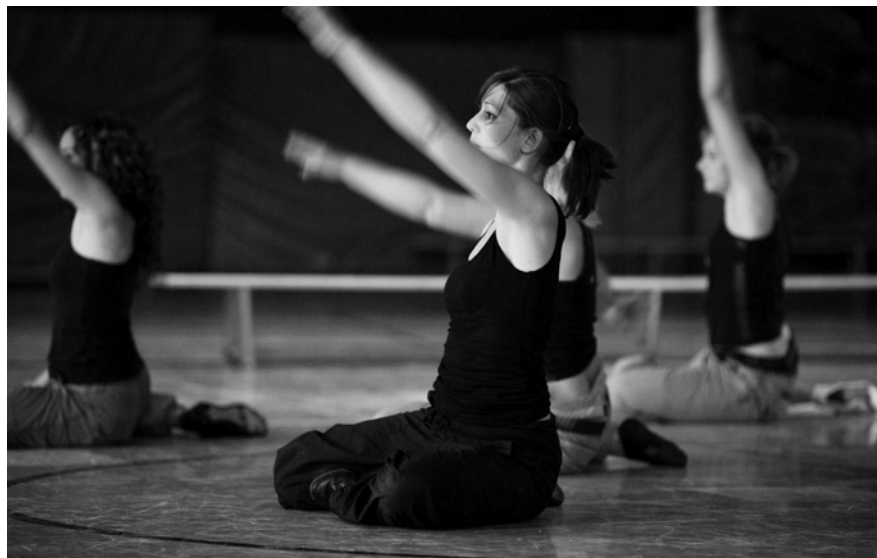
„Sich präsentieren im Tanz“ als Herausforderung für Schüler und Schülerinnen

Clarissa Feth

Tanz im Sportunterricht – das ist ein Themenbereich, der zunehmend an Bedeutung gewinnt. Zwar schreiben die Lehrpläne der Bundesländer dieses Themenfeld seit geraumer Zeit vor, Umsetzung erfuhr es allerdings (noch) relativ wenig. Erst in jüngster Zeit tritt dieses Themenfeld immer öfter auch im praktischen Sportunterricht in den Vordergrund. Auch der Bundesverband Tanz in Schulen e.V., der sich Anfang 2007 gründete, macht es sich zur Aufgabe, „Tanz als einen Bestandteil umfassender Bildung und Persönlichkeitsentwicklung [...] im schulischen Rahmen stärker zu etablieren“ (Fleischle-Braun & Klinge, 2008, S. 192). Um dieses Ziel zu verwirklichen, widmet er sich den unterschiedlichsten Aufgaben (vgl. ebd., S. 192 f.). Eine davon ist unter anderem die „Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Evaluationsarbeit von Tanz in Schulen als Forschungsfeld für eine anwendungsorientierte empirische Forschung“ (ebd., S. 192).

Genau in diesen Bereich fällt auch die hypothesengeleitete Untersuchung „Sich präsentieren im Tanz – Eine Problemanalyse aus Schülersicht“, die es sich zur Aufgabe macht, das wenig erforschte Feld der Präsentation im Tanz aus der Perspektive der Schüler zu analysieren. Miethling und Krieger (2004) liefern hierfür mit ihrem Arbeitsbericht „Schüler im Sportunterricht“ wichtige theoretische Grundlagen. Besonders die Erkenntnisse im Themenbereich „Körperliche Exponiertheit“ sind hier von zentraler Bedeutung.

„Sich in seiner Körperlichkeit und Bewegung vor den anderen (den Mitschülern und dem Sportlehrer) präsentieren zu müssen, stellt sich für Schüler im Sportunterricht häufig problematisch dar. [...] Sich vor Publikum ‚offenbaren‘ zu müssen, bedeutet für einen Teil der Schüler eine eher ungewohnte und dadurch [...] hochgradig unsichere und bedrohliche Situation, während andere Schüler (aus dem außersportunterrichtlichen Bereich) ‚Publikum‘ gewohnt sind und körperliche Exponiertheit geschützt erleben und ggf. ausleben und genießen“ (Miethling und Krieger, 2004, S. 227).



Sprechen Miethling und Krieger allerdings noch über allgemeine Situationen des *Sich Präsentierens im Sportunterricht*, so lenkt die Studie den Fokus auf den Themenbereich Tanz, bei dem das *Sich Präsentieren* noch einmal eine völlig andere Gewichtung erhält, wie nachfolgend näher erläutert wird.

Sich präsentieren müssen

Sich präsentieren, etwas von sich preisgeben müssen lässt sich im Tanzen nur schwer vermeiden. Denn „Tanzen ist immer Ausdruck der Persönlichkeit und hat etwas mit Emotionalität zu tun“ (Dobrychlop, 1993, S. 44). Abgesehen von der Präsentation, dem Produkt an sich, trifft dies auch auf Phasen während des Prozesses zu. Man wird ständig von anderen wahrgenommen und muss sich und seinen Körper darstellen. Das ist zwar bei anderen sportlichen Bewegungen (beispielsweise Hochsprung, Sprungwurf beim Handball) auch der Fall, aber in einer anderen Art und Weise. Denn bei derartigen Handlungsbewegungen kommt es

auf das Ziel an, welches sich mit der Bewegung (hoffentlich) erreichen lässt, während es sich bei den tänzerischen Bewegungen um Ausdrucksbewegungen handelt und somit die *Bewegung an sich* (vgl. Bernd, 1987) im Vordergrund steht. Dadurch verschiebt sich oft die Aufmerksamkeit darauf, wie eine Bewegung wahrgenommen wird. Während beim Sprungwurf danach geschaut wird, ob der Ball im Tor landet oder man beim Hochsprung darauf achtet, ob die Latte überquert wurde, so liegt das Hauptaugenmerk beim Tanzen auf dem Körper und der Bewegung selbst. Eben dieser Fokus auf den Körper und somit auch auf die Persönlichkeit des Schülers macht die Präsentation zu einem sehr empfindlichen Thema für die Jugendlichen.

Das pädagogische Potential der Präsentation

Manfred Polzin (1993) unterscheidet im Bereich des Präsentierens zwischen *Vorführen* und *Aufführen*. Beim *Vorführen* ist die Präsentation auf das Subjekt gerichtet, man bleibt dabei „man selbst“ und möchte anderen etwas anschaulich darstellen. Das betrifft beispielsweise das Vorzeigen von Arbeitsergebnissen, das Demonstrieren von Bewegungsabläufen, das Vorstellen von Sportgeräten oder das Lösen von Bewegungsaufgaben. Beim *Aufführen* hingegen geht die Bedeutung des Gezeigten über das Subjekt hinaus: Man schlüpft in eine andere Rolle und versucht etwas zu inszenieren, etwas in Szene zu setzen. Hier wird ein künstlerischer Anspruch erhoben und die Präsentation soll beim Publikum eine Wirkung erzeugen, es ansprechen und unterhalten. Gemeinsam ist beiden Prinzipien, dem *Vorführen* und dem *Aufführen*, dass sie einerseits Phasen des Erarbeitens und Entwickelns und andererseits Phasen des Zeigens und Präsentierens für Andere und vor Anderen beinhalten. Allerdings wird die erste Phase maßgeblich durch die Ausrichtung der zweiten Phase beeinflusst: Beim *Aufführen* lernt man etwas eher „nur für sich“, während beim *Vorführen* ständig daran gedacht werden muss, wie etwas so präsentiert werden kann, dass es beim Publikum eine bestimmte Wirkung erzielt und beispielsweise besonders anschaulich wird (vgl. Polzin, 1993, S. 14 f.).

Polzin sieht *Vorführen* und *Aufführen* als gleichwertig an und weist ausdrücklich darauf hin, dass beide Prinzipien bedeutsam für das Lernen in der Schule sind (vgl. ebd., S. 15). In seiner Argumentation stützt er sich ebenfalls auf die Theorie von Bernd und hebt die leiblichen Präsentationen als „Basis sinnlicher Erkenntnisprozesse“ (ebd. S. 16) hervor und betont, dass „Lernen durch Verkörpern“ (ebd., S. 15) nur bei einem offenen und prozessorientierten Vorgehen stattfinden kann. Damit vertritt er im Kern dieselbe Ansicht wie Beckers und Rüschoer (1996), die der Präsentation als Endprodukt eher kritisch gegenüberstehen. Polzin geht aber nicht so weit, zu sagen, dass die Präsentation Er-

kenntnisprozesse einer ästhetischen Erziehung gefährden könnte, sondern er sieht auch in der Präsentation als solche pädagogisches Potential: „Aufregungen, Spannungen, Ängste im Prozeß des Entstehens einer Aufführung spüren – und die Befriedigung, die Erleichterung sowie den Stolz des Gelingens, auch manchmal das von Verständnis und Trost begleitete Aushalten des Misslingens“ (Polzin, 1993, S. 17). Er geht sogar über die subjektiven und affektiven Lernmechanismen einer Präsentation für das Individuum hinaus und schreibt ihr, meines Erachtens zu Recht, auch mögliche Lernwirkungen beim Publikum zu: „als Erfahren und Lernen im Zuschauen, in der Begegnung mit Lern- und Arbeitsergebnissen von anderen, die durch ihre Präsentation zum Nachdenken anregen, zu eigenen Versuchen ermutigen und zur Teilhabe – zu Beifall und Kritik – auffordern“ (ebd., S. 15). Auch Wolfgang Tiedt, Dozent für den Lehrbereich Musik- und Tanzpädagogik an der Deutschen Sporthochschule Köln, sieht eine Präsentation am Ende einer Bewegungstheater- oder Tanzeinheit untrennbar mit dem vorangegangenen Prozess verbunden:

„Letztendlich ist auch [...] eine Aufführung anzustreben. Der Unterrichtsprozeß jedoch steht im Vordergrund und fördert durch seinen freudvollen und ‚bewegungsträchtigen‘ Charakter den Wunsch nach einer Aufführung, nach einer Möglichkeit, erworbenes Können und kreativ entwickeltes Ausdrucks- und Darstellungspotenzial anzuwenden und in speziellen Situationen des Vorführens neu erleben zu können“ (Tiedt, 1995, S. 16 f.).

Tiedt unterstreicht damit die Dazugehörigkeit des Präsentierens – egal ob durch *Vorführen* oder *Aufführen* – zum vorher stattgefundenen Lernprozess sowie die Bedeutsamkeit für den individuellen Erlebnis- und Erfahrungsprozess, der eben auch beim Präsentieren stattfinden kann.

Untersuchungsdesign

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse sind der Studie „Sich präsentieren im Tanz – Eine Problemanalyse aus Schülersicht“ entnommen. In dieser Studie wurde vorwiegend mit der Methode der anonymen Befragung gearbeitet, um Einstellungen, Meinungen, Bewertungen und Emotionen – nicht direkt beobachtbare Tatbestände – adäquat erfassen zu können. Hierfür wurden sechs schriftlich zu beantwortende Fragebögen, sowie zwei Gruppendiskussionsaufgaben (per Diktiergerät aufgezeichnet) eingesetzt. Zur Datenauswertung wurde hauptsächlich die Methode der Inhaltsanalyse und der Hermeneutik herangezogen, sowie in Einzelfällen spezielle Codierungsmuster der Fragebögen – je nach Art der Datenerhebung.

Die Untersuchung wurde an eine konkrete Unterrichtseinheit geknüpft, in der explizit Situationen geschaffen

wurden, die das Präsentieren im Tanz beinhalten. So wurde gewährleistet, dass alle 72 (29 m, 43 w) Jugendliche, die an der Studie beteiligt waren, mitsprechen konnten. Die Schüler und Schülerinnen besuchen alle das Gymnasium und teilen sich in drei Klassen unterschiedlicher Jahrgangsstufen auf: Klasse 11 (N=18, 3 m, 14 w), Klasse 10 (N=26, 12 m, 14 w) und Klasse 8 (N=28, 14 m, 14 w).

Ziel der Studie war es, Informationen von Schülern und Schülerinnen zum Themenbereich „Sich präsentieren im Tanz“ zu dokumentieren, auszuwerten und hinsichtlich der auf der Grundlage der bereits vorhandenen Fachliteratur erstellten Hypothesen zu überprüfen. Nachfolgend sind einige Ergebnisse kurz dargestellt.

Sich präsentieren müssen als Herausforderung für Schüler und Schülerinnen

Für die Schüler und Schülerinnen stellt der Aspekt des sich Präsentierens eine enorme Herausforderung dar, der durch verschiedene Komponenten unterschiedlich stark beeinflusst wird.

So zeigt sich in der Untersuchung, dass die Bewegungssicherheit aus Sicht der Jugendlichen als zentrales Sicherheitskriterium angesehen wird, um einer Blamage zu entgehen. Weitere Faktoren, die eine Rolle spielen, sind die Publikumsituation, das Klassenklima, organisatorische Rahmenbedingungen sowie individuelle Voraussetzungen der Teenager. Stellvertretend soll hier zunächst der Aspekt der Publikumsituation und der Bewegungssicherheit näher erläutert werden, da diese beiden im Zusammenwirken entscheidende Elemente liefern, die den Schülerinnen und Schülern beim Präsentieren negative Gefühle beschern können. Die Publikumszusammensetzung spielt hierbei eine große Rolle: So geht es den meisten Jugendlichen darum, das *soziale Ansehen* zu wahren. Auch wenn sie dies nicht explizit ausdrücken, so lassen sich die folgenden Aussagen in diesem Sinne interpretieren.

„Vor meiner Familie wäre ich nicht aufgeregt, aber vor der Klasse schon. Denn meine Familie kenne ich und kann sie einschätzen, außerdem würden sie mich bei einem Fehler nicht auslachen. Die Klasse kenne ich nicht so gut und kann sie weniger einschätzen als meine Familie“ (P., w, Klasse 8).

„Wenn man das Publikum nicht mag und ihm nicht vertraut oder wenn man vor einer großen Gruppe präsentiert, fühlt man sich sehr unwohl, weil man sich nicht blamieren möchte und sich Gedanken macht, was die anderen über einen denken. Dadurch wird man meistens unsicher im Handeln und macht häufig Fehler“ (X., w, Klasse 11).

„Unter vertrauten Personen (Familie, Freunde, Teile der Klasse) fühlt man sich meiner Meinung nach wohler und kann deswegen etwas auch selbstbewusster präsentieren. Bei nicht so sehr vertrauten

Personen hat man eher Angst, sich zu blamieren und blöde Kommentare zugeworfen zu bekommen oder Angst, dass andere sich lustig darüber machen“ (M., w, Klasse 10).

„Mir persönlich fällt es am schwersten, vor 10-30 Personen, die ich gerade kennen gelernt habe (da kann ich ihre Reaktion nicht einschätzen, außerdem wird eine Präsentation eine weitere Bekanntschaft prägen) etwas zu präsentieren. Ein großes, fremdes Publikum ist dagegen wegen der Anonymität eher unproblematisch“ (Y., w, Klasse 10).

Es kommt nicht darauf an, *wen* die Jugendlichen nennen, sondern in *welchem Verhältnis* oder Bekanntheitsgrad dieser zu ihnen steht. So kann die Klasse für Schüler A absolut vertraut sein, während sie für Schüler B größtenteils Leute beinhaltet, mit denen er nicht näher in Kontakt steht. So bedeutet beispielsweise für Schüler A der Begriff *Fremde*, Personen, die er noch nie zuvor gesehen hat, während Schüler B unter Fremden bereits die Parallelklasse versteht. Aus diesem Grund habe ich mich nachfolgend für die Unterscheidung in drei Bekanntheitsgrade entschieden, die wie folgt definiert sind: *Freunde*: betrifft eine vertraute Bekanntschaft, *Fremde*: betrifft keinerlei Bekanntschaft, *Bekannte*: betrifft alles, was dazwischen liegt. Bei den *Freunden* ist die soziale Beziehung gefestigt, man vertraut sich gegenseitig und man kann die Reaktionen auf die Präsentation abschätzen: Fehler werden verziehen. Bei *Fremden* bestehen keinerlei soziale Kontakte, die Reaktion ist ebenso wie bei den *Bekannten* zwar nicht einzuschätzen, spielt aber auch keine Rolle. Bei den *Bekannten* hingegen ist die Reaktion auf die Präsentation für die Vorführenden sehr wichtig, da sich eine soziale Beziehung gerade im Aufbau befindet: Macht man Fehler, könnte dies ein negatives Bild hinterlassen. Welche Personen genau zu welcher Kategorie gehören, ist individuell bestimmt, allerdings kann aus den Schülerstatements festgestellt werden, dass in die Kategorie *Bekannte* für viele Jugendliche die Lehrkraft und die Parallelklassen gehören.

Diese Einteilung, welche in Abbildung 1 auf der folgenden Seite noch einmal schematisch zusammengefasst dargestellt ist, wird aber nur dann relevant, wenn für die Schüler und Schülerinnen die Gefahr besteht, Fehler zu machen:

„Ich denke, es ist einfacher, etwas vor Leuten zu präsentieren, die man kennt, wenn man sich in der Sache (noch) unsicher fühlt. Ist man sich ‚der Sache‘ sicher, macht es meiner Meinung nach keinen Unterschied, vor wem man etwas präsentiert“ (L., w, Klasse 11). *„Ich finde, es macht keinen Unterschied. Es kommt drauf an, ob man es kann oder nicht“ (S., w, Klasse 10).*

„Es macht eigentlich keinen Unterschied... wenn man's kann, kann man's. Nur wenn man vor Freunden was falsch macht, ist es nicht so peinlich wie vor Fremden“ (M., w, Klasse 10).



Clarissa Feth

Wissenschaftliche
Mitarbeiterin an der
Ruhr-Universität Bochum
im Arbeitsbereich Sport-
pädagogik und Sportdidaktik
E-Mail: c.feth@web.de

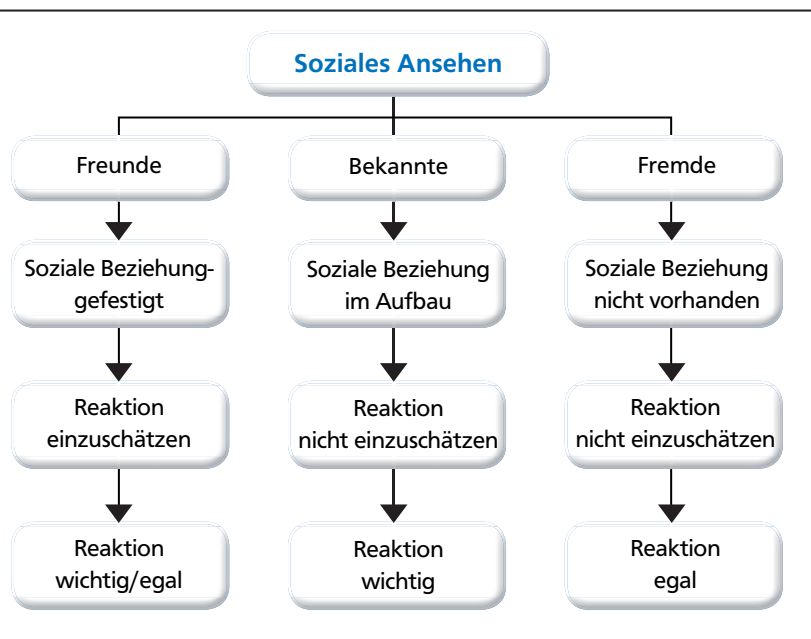


Abb. 1:
Soziales Ansehen als
Publikumsrelevanz

So ist eine Vorführung, bei der alles glatt läuft, für die Schüler und Schülerinnen prinzipiell unproblematisch. Erst wenn Fehler passieren, kommt es darauf an, wer und wie viele diese mitbekommen.

Die Bewegungssicherheit kann also als *die* zentrale Größe bei den Jugendlichen angesehen werden. Es zeigt sich, dass für die Teenager das Präsentieren erst dann problematisch wird, sobald Fehler gemacht werden, denn diese sind für die Schüler und Schülerinnen fast untrennbar mit dem Gefühl des Versagens und somit einer Blamage verbunden.

Der Faktor Bewegungssicherheit taucht auch immer wieder in Fragebögen auf, die eigentlich ein ganz anderes Schwerpunktthema behandeln. So weist beispielsweise auch L. (w, Klasse 11) in der Frage nach dem Klassenklima auf diesen Aspekt hin:

„Das Klassenklima war gut, hatte aber keine Auswirkungen auf die heutige Präsentation der neuen 8 Takte. Es ist für mich eher ein Problem, wenn die 8 Takte sich noch nicht eingepreßt haben, aber wenn sie ‚drin‘ sind, ist alles ok“.

Das Thema Bewegungssicherheit ist für die Jugendlichen allgegenwärtig – vor allem Bewegungsunsicherheit macht ihnen zu schaffen. Dagegen gibt vorhandene Bewegungssicherheit Selbstbewusstsein und lässt die Schüler und Schülerinnen unbeschwert in die Präsentationssituation starten, wie unter anderem die Aussage von H. belegt:

„Ich fand den Auftritt gelungen. Mir hat es Mut gemacht, dass ich wusste, ich konnte die Schritte“ (w, Klasse 8).

Ausblick

Die Studie weist darauf hin, dass viele Ergebnisse für den Themenbereich Tanz mit empirischen Ergebnissen

zum allgemeinen Sportunterricht (vgl. Miethling und Krieger, 2004) übereinstimmen. Allerdings gibt es Einzelfälle, die den Thesen zur körperlichen Exponiertheit widersprechen und gerade im Bereich Tanz eine besondere Ausdrucksmöglichkeit finden. So kann dies für manche Jugendliche eine Nische sein, sich und ihren (unsportlichen/ungeliebten) Körper neu zu erfahren und wertschätzen zu lernen. Dies belegt der Schüler S. aus der 10. Klasse: Er ist sehr korpulent, nach eigenen Angaben mit seinem Körper unzufrieden und bezeichnet sich selbst als „wenig selbstbewusst“, hat aber das Tanzen als Chance für sich gesehen: „Ich bin eher unsportlich, daher habe ich mich ganz besonders angestrengt, auch um es den anderen zu zeigen.“ Am Ergebnis hat man dies dann auch deutlich gesehen – er ist in seiner Tanzgruppe am positivsten aufgefallen – entgegen der Vermutung von Miethling und Krieger, die davon ausgehen, dass sich Schüler mit „ungünstigen persönlichen Voraussetzungen [...] in ständiger, negativer Antizipation von Peinlichkeitserleben, Blamage und Demütigung“ (Miethling und Krieger, 2004, S. 231) befinden. Dieses Beispiel ist nur ein Grund dafür, den Themenbereich Tanz im schulischen Umfeld weiter zu etablieren. Vergleicht man alle untersuchten Faktoren miteinander, so zeigt die Studie außerdem, dass das „Sich-Präsentieren“ für die meisten Schüler und Schülerinnen eine große Herausforderung darstellt. Geht man nun davon aus, dass ein „Sich-Präsentieren“ in der heutigen Zeit in allen möglichen Lebensbereichen immer öfter gefordert wird und wichtig für beruflichen Erfolg sein könnte, so muss früh angefangen werden, dies auch zu üben. So könnte der Bereich Tanz in der Schule hierfür beispielsweise ein gutes Feld darstellen. Für eine optimale Unterrichtsplanung im Bereich Tanz müssten dann besondere Schwerpunkte bei der Bewegungssicherheit gesetzt werden, da dies von den Schülern und Schülerinnen als entscheidendes Kriterium angegeben wird, um einer Blamage zu entgehen.

Literatur

- Beckers, E. & Rüschoer B. (1996). Bewegung – Theater – Kreativität. Anmerkungen zu einer widersprüchlichen Beziehung. *sportunterricht*, 45, 277-287.
- Bernd, C. (1987). *Bewegung und Theater. Lernen durch Verkörpern*. Frankfurt am Main: AFRA
- Dobrychlop, A. (1993). Tanz im Wandel der Zeit. *Sportpädagogik*, 17 (2), S. 41-44.
- Fleischle-Braun, C. & Klinge, A. (2008). Evaluierung von Tanzprojekten im Bildungsbereich. Ein Arbeitskreisbericht. In Fleischle-Braun, C. & Stabel, R. (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung* (S. 192-198). Berlin: Henschel.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.
- Polzin, M. (1993). Vorführen – Aufführen. *Sportpädagogik*, 17 (2), S. 13-19.
- Tiedt, W. (1995). Bewegungstheater, Bewegung als Theater, Theater mit Bewegung. *Sportpädagogik*, 19 (2), S. 15-24.

Tanz, Tanzstücke und Gestaltung bewerten

„Tanz im Sportunterricht? Nee, das lass' ich lieber, das kann man ja nicht bewerten!“

Antje Klinge

Das Dilemma

Die weit verbreitete Überzeugung, Tanz nicht bewerten zu können, gehört wohl zu einer der Ursachen, warum Tanzen, Darstellen und Gestalten – Gymnastik/Tanz in der Schule und im Schulsport kaum oder sogar gar nicht angeboten werden. Im Vergleich zu anderen Bewegungsaktivitäten des Sports und Inhaltsbereichen des Schulsports ist Tanzen eine höchst persönliche, „hautnahe Angelegenheit“ (Fritsch, 1981, 8), was das Bewerten in der Tat nicht leicht macht. Schnell wird der Lehrkraft Subjektivität und Beliebigkeit unterstellt.

Wie kaum ein anderer Gegenstand ist Tanzen in unserer Bewegungskultur nicht nur subjektiven, sondern vor allem auch gesellschaftlichen und kulturellen Geschmacksurteilen ausgesetzt. War es in den 1970er Jahren der Disco-Stil á la John Travolta, der geschmacksbildend wirkte, sind es heute die coolen moves des Hip-Hop oder R'n'B nach dem Vorbild der MTV- und VIVA-Videoclips. Auch das macht das Bewerten von Tanz nicht gerade leicht.

Dennoch: Bewertungen von Schülerleistungen sind auch im Tanz unerlässlich und gehören als Bestandteil von Lern- und Bildungsprozessen dazu. Ohne auf grundsätzliche Zweifel und berechtigte Kritiken an Bewertungen und Beurteilungen im Fach Sport näher eingehen zu wollen (vgl. Volkamer 1987; Miethling, 1997), soll im Folgenden aufgezeigt werden, dass es auch für einen von Subjektivität geprägten Bereich wie das Tanzen Kriterien gibt, die eine Bewertung ermöglichen, die für alle Beteiligten konsensfähig ist und Subjektivität als Beurteilungsmaßstab weitestgehend ausschließt.

Die Herausforderung

Die Schwierigkeiten in der Bewertung von Tanzstücken stellen eine besondere Herausforderung an die Lehrkraft dar. Im Vergleich zu quantitativen, eindeutigen Bewertungsverfahren (z. B. nach dem c-g-s-System), ist für den Tanz kein ähnliches Bewertungsverfahren vor-

zufinden. Stehen doch weniger die motorischen Leistungen im Vordergrund der Unterrichtsvorhaben, als vielmehr Wahrnehmungs- und Gestaltungserfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit ihrem Körper und der Bewegung machen. Solche Erfahrungen sind für Außenstehende nicht sichtbar. Wie der einzelne oder eine Gruppe allerdings mit seinen Erfahrungen umgeht, wie er oder sie sich mit ihnen auseinandersetzt, welche Wege er findet, die zuweilen chaotischen Empfindungen und Wahrnehmungen zu ordnen und in eine für ihn stimmige Form zu bringen und für andere anschaulich zu machen (vgl. Klinge, 2009, 403), das sind Merkmale, die sehr wohl zu beobachten sind und von daher auch einer bewertenden Überprüfung zugänglich gemacht werden können. Die entscheidende Frage dabei ist:

Wie kann man so etwas Persönliches wie das Tanzen, Darstellen und Gestalten bewerten, ohne den unangenehmen Beigeschmack von Beliebigkeit und Subjektivität auszulösen?

Der Schwerpunkt bei der Bewertung von Tänzen, Tanzstücken und Gestaltungen sollte nicht auf die Erfahrungsprozesse, die die Schülerinnen und Schüler durchlaufen, gelegt werden, sondern auf die Gestaltungsprodukte, die am Ende eines Unterrichtsvorhabens oder einer Aufgabenstellung sichtbar werden. Stärker als in anderen Inhaltsbereichen des Sportunterrichts ist dabei allerdings zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler selber immer auch Mittel ihrer Gestaltung und Präsentation sind. Die Bewertung bezieht sich von daher immer auch auf die Person, ein Aspekt, der besonders sensibel zu handhaben ist. Er verlangt eine entsprechend gewissenhafte Vorbereitung der Bewertungs- und Beurteilungsmodalitäten sowie einen behutsamen Umgang mit ihnen.

Die Lehrkraft ist aufgefordert, die Beurteilungsmaßstäbe transparent zu machen. Ihre größte Herausforderung besteht dabei wohl darin, ihr persönliches Geschmacksurteil nicht als Bewertungskriterium greifen zu lassen. Gänzlich auszuschließen ist es nicht, aber man kann es relativieren. Dies setzt eine besondere



Prof. Dr. Antje Klinge
Ruhr-Universität Bochum
Arbeitsbereich Sport-
pädagogik & Sportdidaktik

E-Mail: antje.klinge@rub.de

Distanzfähigkeit zum eigenen, privaten Geschmack voraus, eine Fähigkeit, die sich erst im Laufe vielfältiger Unterrichts- und Bewertungserfahrungen entwickelt und professionelles Lehrerhandeln auszeichnet. Aufgrund der vielfältigen Auslegungsmöglichkeiten von Tanz (als kulturellem Gut) und Tanzen (als individuellem Ausdruck) ist es schwierig, Bewertungskriterien und Bewertungsverfahren vorzustellen, die allgemein gültig sind und für jede Unterrichtsgestaltung zutreffen. Bewertungen können grundsätzlich sowohl unterrichtsbegleitend als auch ergebnisorientiert, am Ende einer Unterrichtssequenz oder eines Vorhabens erfolgen. Sie können sich auf Schülerleistungen wie Mitarbeit, Engagement im Unterricht, Beiträge zur Unterrichtsgestaltung, Einsatz und Beteiligung an Gruppenarbeiten etc. beziehen wie auch auf die Ergebnisse, die die Schüler im Laufe einer Einheit oder Aufgabenstellung erzielt haben. Die hier dargestellten Bewertungsverfahren richten sich auf die Ergebnisdarbietungen der Schülerinnen und Schüler, die Tänze, Tanzstücke oder Gestaltungen. Dabei handelt es sich um Verfahren, die sich nach der Art ihrer zugrunde liegenden Gütemaßstäbe voneinander unterscheiden.

Bewertungsverfahren und Gütemaßstäbe

Die „objektive“ Bewertung

Die „objektive“ Bewertung ist ein Verfahren, mit dem Chancengleichheit und Gerechtigkeit verbunden und erwartet werden. Grundlage liefern messbare, quantitative Daten (wie z. B. eine erreichte Höhe, Weite oder Zeit), die absolute Gültigkeit beanspruchen. Solche Gütemaßstäbe sind als Kriterien eindeutig und können unabhängig von individuellen oder sozialen Voraussetzungen angewendet werden. Im Bereich Tanz allerdings sind messbare Datengrundlagen nicht aufzufinden, weil es immer um gestaltete, fremd- oder selbstgestaltete Bewegungsabläufe und -ausführungen geht.

Eindeutige Daten für eine „objektive“ Bewertung sind im Bereich Tanzen, Darstellen und Gestalten nicht aufzufinden.

Das Evidenzurteil

Eine häufig zu beobachtende Bewertungspraxis ist das Evidenzurteil, der erste Eindruck, das spontane Urteil (vgl. Peez, 2004). Es beruht auf einem persönlichen Geschmacksurteil und ist, ähnlich einem Reflex auf das Gesehene, immer auch Bestandteil von Beobachtungen und Wahrnehmungen. Es wird vor allem vorbewusst und unbeabsichtigt gefällt. Mit dem Evidenzurteil ist das Problem der Subjektivität, Willkür und Beliebigkeit verbunden. Prägend sind ästhetische Normen, die nicht greifbar und vor allem nicht objektivierbar sind. Sie sind von vorherrschenden Moden und gesellschaftlich legitimierten Geschmackskulturen durchdrungen.

Von daher ist ein gewisser Grad intersubjektiver Allgemeingültigkeit auch beim Evidenzurteil nicht von der Hand zu weisen.

Das Evidenzurteil hat als persönliches Urteil seinen Stellenwert, darf aber nicht als Gütemaßstab mit in die Bewertung einfließen.

Kriterienbezogene Bewertungen

Eine dritte Variante liefern Bewertungsverfahren, denen Kriterien zugrunde liegen, die kontextabhängig entwickelt und festgelegt werden müssen. Sie können je nach unterrichtlicher Schwerpunktsetzung unterschiedlich ausfallen. Kennzeichnend ist die möglichst klar umrissene Formulierung von Merkmalsbestimmungen, die nachvollziehbar, intersubjektiv kommunizierbar und v. a. beobachtbar sind. Solchermaßen entwickelte Kriterien sind „relative, immer wieder neu zu suchende bzw. zu setzende“ (Erdmann, 1993, 17) und grundsätzlich veränderbar. Sie richten sich im optimalen Fall nach den Voraussetzungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler, den vorausgegangenen Unterrichtsinhalten und deren Vermittlungsweise, den Besonderheiten und Zielsetzungen, die mit einem Vorhaben verbunden sind. Kriteriengebundene Bewertungen folgen von daher immer einem relativen Maßstab. Sie verlangen und ermöglichen Transparenz, intersubjektive Verständigung und die Chance, sich seiner eigenen Wertmaßstäbe klar zu werden. Sie verlangen darüber hinaus von der Lehrkraft, den Unterricht so zu gestalten, dass die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler auch erreicht werden können.

Bewertungsverfahren und Gütemaßstäbe müssen immer an den eigenen Unterricht, das Vorhaben, die jeweilige Lerngruppe und Situation angepasst und damit immer wieder neu konstruiert werden.

Neben der Bewertung in Form von Noten, Ziffern oder Punkten gibt es weitere Möglichkeiten wie z. B. Rückmeldungen durch die Lehrkraft, feedbacks durch die Mitschüler oder Selbstreflexionen in Form von Portfolios. Mit der Notwendigkeit, Noten oder Punkte vergeben zu müssen, ist der Bedarf nach Präzisierung und Festlegung der Bewertung verbunden – eine unangenehme Pflicht, die allerdings auch zur Klärung der Sache und der eigenen Urteilsfindung beiträgt (vgl. Tab. 2 auf S. 241).

Vorschlag für eine kriterienbezogene Grundlegung

Die im Folgenden dargestellten Grundlegungen sollen als Anregungen verstanden werden, die auf den eigenen Unterricht angepasst werden müssen. Sie nehmen Bezug auf drei verschiedene Ebenen: 1.) die Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens, 2.) die Vermittlungsweise

und 3.) die individuellen Voraussetzungen sowie das soziale Beziehungsgefüge der Lerngruppe.

1.) Bezugsebene: Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens

Im Vordergrund unterrichtlichen Handelns im Bereich von Tanzen, Darstellen und Gestalten steht die Verbesserung der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Sie sollen lernen, sich körperlich auszudrücken und Bewegungen gestalten zu können. Im Rahmenplan zum Schulsport wird der Inhaltsbereich Tanz bzw. Tanzen vor allem unter wahrnehmungs-, ausdrucks- und gestaltungstheoretischen Gesichtspunkten begründet. Kinästhetische Erfahrungen, Erforschungen der eigenen Bewegungs- und Ausdruckspotenziale sowie die gestalterische Auseinandersetzung und Verarbeitung der gesammelten Erfahrungen stehen im Vordergrund. Gegenstand der Bewertung sind die Gestaltungsprodukte der Schülerinnen und Schüler am Ende eines Unterrichtsvorhabens oder am Ende einer Unterrichtsstunde bzw. -sequenz. Die Darbietungen können sichtbar machen, in welcher Weise es den Schülerinnen und Schülern gelungen ist, ihre Erfahrungen gestalterisch umzusetzen. Hier kommt ein weiteres Moment zum Tragen, das weniger die Leistungen der Schüler begutachtet, als vielmehr die Leistungen des vorausgegangenen Unterrichts und damit der Lehrkraft. Erst im Moment der Darstellung der Gestaltungsergebnisse zeigen sich die Defizite oder Versäumnisse des vorausgegangenen Unterrichts. Ob und inwiefern es der Lehrkraft gelungen ist, die notwendigen Gestaltungsparameter und -prinzipien auch im Unterricht deutlich gemacht zu haben, offenbart sich also auch immer mit der Bewertung der Schülerleistungen. Die erarbeiteten Ergebnisse liefern dem Lehrer von daher eine unmittelbare Rückmeldung über die Qualität seiner Vermittlungsarbeit. Sie heben hervor, dass der Prüfer immer zugleich auch Geprüfter ist.

2.) Bezugsebene: Vermittlungsweise

In unmittelbarem Zusammenhang mit der Zielsetzung steht die Art und Weise der vorausgegangenen Vermittlung von Inhalten und damit die Frage nach den Erfahrungswegen, wie die Schülerinnen und Schüler an Gestaltungen herangeführt wurden und welches Handwerkszeug sie kennen gelernt haben. Handwerkszeug im Bereich von Tanzen, Darstellen und Gestalten umfasst zum einen die motorische Ebene, die Art und den Umfang erworbener Bewegungskompetenzen (z. B. Bewegungstechniken, tanzstilgebundene Fertigkeiten, Bewegungsqualitäten). Zum anderen gehören ebenso die choreografischen Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Handwerkszeug dazu. Sie zeigen sich im Umgang mit den Gestaltungsprinzipien (Nachahmen, Eingrenzen, Rhythmisieren, Verändern und Verfremden sowie Kontrastieren und Polarisieren) und den Gestaltungsparametern (vgl. Cabrera-Rivas & Klinge, 2001, 8; Extra: Baukasten für Tanzaufgaben in Klinge & Freytag, 2007).

3.) Bezugsebene: individuelle Voraussetzungen und soziales Beziehungsgefüge

Auf der dritten Ebene sind die individuellen Fähigkeiten, Vorkenntnisse, Potenziale und Entwicklungen sowie die sozialen Beziehungsstrukturen in der Lern- bzw. Arbeitsgruppe zu berücksichtigen. Sie stellen kein eigenes, gegenstandsspezifisches Kriterium dar, sondern liefern eine weitere, relativierende Komponente. Sie berücksichtigen zu können, setzt nicht nur die Kenntnis des Beziehungsgefüges der Gruppe und der Entwicklungen des Einzelnen voraus, sondern auch die Offenlegung dieses Kriteriums und seine Akzeptanz in der Gruppe.

Konkretisierungen, Wertungsstufen und Beispiele

Die Zielsetzung bzw. Perspektive, unter der ein Unterrichtsvorhaben im Bereich Tanzen, Darstellen, Gestalten geplant und durchgeführt werden soll, ist für die abschließende Bewertung von grundlegender Bedeutung. Die Bandbreite möglicher Zielsetzungen ist ausgesprochen vielfältig und nicht nur von der Entscheidung der Lehrkraft abhängig. Ebenso sind die unterschiedlichen Erwartungen, Vorerfahrungen wie Befürchtungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, da sie das Unterrichtsvorhaben beeinflussen. So kann der Schwerpunkt auf dem Erwerb von tänzerischen Bewegungsfertigkeiten liegen (z. B. typische Bewegungsweisen des HipHop). Unterrichtsvorhaben können sich auf selbst gewählte Interpretationen musikalischer Vorlagen beziehen wie auch auf individuelle Gestaltungen und Inszenierungen von Themen, Ideen oder Stimmungen, die in tänzerischen Präsentationen zum Ausdruck gebracht werden. Entscheidend ist, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im Laufe der unterrichtlichen Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand Bewegung, Körper, Tanz erwerben sollen. Je mehr sich die Zielsetzung von einer festgelegten Vorgabe entfernt, umso stärker fällt das gewählte Vorhaben, die eigene Gestaltungs- und Darstellungsabsicht ins Gewicht. Steht die Vermittlung von Tänzen, eines bestimmten Tanzstils und seiner bewegungstechnischen Fertigkeiten im Vordergrund, orientiert sich die Bewertung an den Gütemaßstäben, die für diesen Stil prägend sind (z. B. Break-Dance im HipHop – Isolations-techniken des Popping oder Locking; Salsa – rhythmisch akzentuierte Bewegungen der Füße und Hüfte sowie schnelle Wechsel der Partnerfiguren; afrikanischer Tanz, Jazz-Dance – Isolationsbewegungen und Polyzentrik in Spannung und Entspannung). Ist eine bestimmte Klangvorlage Ausgangspunkt der tänzerischen Umsetzung, richtet sich die Bewertung nach der Art und Weise ihrer Interpretation, je nachdem, ob eine analoge oder kongruente Umsetzung der musikalischen Elemente gewählt wurde oder eine eher assoziative, freie oder gar autonome Interpretation des Musikstücks. Steht die Darstellung einer Idee oder eines

Themas im Mittelpunkt, richtet sich die Bewertung ganz nach der damit verbundenen Darstellungs- und Wirkungsabsicht. Soll das Stück unterhaltsam und witzig sein, soll es anrühren oder nachdenklich machen oder soll es durch originelle Bewegungsideen den Zuschauer beeindrucken?

Gegenstand der Überprüfung ist die Gestaltungs-kompetenz, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Auseinandersetzungen mit Bewegungen, Tanzkulturen, Themen, Musik, Materialien, Ideen oder anderen Personen entfaltet haben.

Primat der Gestaltungsabsicht

Die entscheidende Frage ist, was haben die Schülerinnen und Schüler unter welcher Zielsetzung wie gestaltet? Was ist das Konzept ihrer Darbietung, welche Idee liegt dem Stück zugrunde und welche Absicht verfolgen sie? Die Bezugsnorm der Beurteilung fällt hier aus dem für den Sport üblichen Rahmen heraus: es geht nicht mehr vornehmlich um das bewegungstechnische Können, sondern um die Gestaltungsabsicht, das (ästhetische) Konzept, das die Darsteller gewählt haben und damit um die Mittel, die sie zu seiner Umsetzung angewendet haben.

Die Bewertung erfolgt immer in Bezug auf das zugrunde liegende Konzept, das die Darsteller gewählt haben.

Wahl und Umgang mit Gestaltungsprinzipien und -mitteln

Welche Mittel zur Umsetzung der Ideen wie eingesetzt wurden, führt zur zweiten Ebene der Bewertungsmaßstäbe und Orientierungen, der Ebene der Gestaltungsprinzipien und -parameter (vgl. Cabrera-Rivas & Klinge, 2001, 7f.). Gestalterisches Tun ist gekennzeichnet durch die Art und Weise der Formung, Umformung oder Formgebung einer Ausgangssituation, einer Idee, einer Stimmung, eines Eindrucks, einer Wahrnehmung. Zu den formgebenden Möglichkeiten gehören die Prinzipien der nachgestaltenden Formung (Nachahmen), der umgestaltenden Veränderung und Verfremdung und der neu gestaltenden Erfindung, der neuartigen Zusammensetzung von Bekanntem und/oder Unbekanntem (vgl. Klinge, 2005). Ob und in welcher Weise solche Prinzipien in der gestalterischen Auseinandersetzung berücksichtigt worden sind, hängt von der Absicht ab, mit der der Gestaltungsprozess verfolgt wird.

Der Gütemaßstab der Bewertung zeigt sich in der Stimmigkeit der eingesetzten Mittel in Bezug auf die gewählte Absicht.

Beispiele unterschiedlicher Gestaltungs- und Wirkungsabsichten

Tanz: Unterhaltung, Kurzweil und Show

Kennzeichnend für Stücke, die den Zuschauer vor allem durch Kurzweil unterhalten, sind die Merkmale wie Bewegungskönnen, Übereinstimmung von Körper und

Bewegung mit Musik, Materialien/Objekten, Synchronität in der Bewegungsausführung etc. Sie entsprechen den bzw. übertreffen die Erwartungen des Beobachters und Zuschauers. Im Vordergrund steht die Show, das Ereignis, die Unterhaltung. Beispiele für solche Gestaltungen finden wir in Darbietungen stilgebundener Tänze wie Jazz-Dance, HipHop, Volkstanz/Folklore, Afrikanischer Tanz. Im Vordergrund stehen die tanztypischen Bewegungsabfolgen, die Synchronität in ihrer Ausführung in Bezug auf die Klanggrundlage sowie die beteiligten Personen, die Nutzung des Raumes, der Bühne sowie die Wahl von Kostümen oder Verkleidungen.

Bewegungstheater: Persiflage, Witz und Komik

Ebenfalls unterhaltend, jedoch verstärkt Witz und Komik beabsichtigend, sind Stücke, die den Zuschauer zum Lachen bringen. Sie arbeiten mit Stilmitteln wie Übertreibung, Verfremdung und Verzerrung. Konventionelle Bewegungen, Alltags-, Sportbewegungen und -situationen werden in neue, ungewohnte Kontexte gestellt, karikiert oder persifliert, Illusionen bewusst erzeugt. Beispielhaft sind szenische Darstellungen nach Art des Bewegungstheaters oder clowneske, skurrile Darbietungen im Sinne von Comedy.

Bewegungskünste: Ereignis und Spannung

Eine eher der abstrakten Kunst zuzuordnende Gestaltungsabsicht ist mit Bewegungsstücken verbunden, die rein formal, ohne konkrete inhaltliche Aussage arbeiten. Sie bestehen durch ungewohnte, überraschende Bewegungsabläufe, große und kleine Bewegungen, plötzliche Wechsel, unvermutete Pausen, variierende Gruppierungsformen. Im Vordergrund der Gestaltung stehen (individuelle) Fertigkeiten, Bewegungsgeschick und Originalität. Beispiele für diese Art von Gestaltungsvorhaben sind Bewegungsexperimente, Bewegungskünste und artistische Einlagen, der ungewöhnliche, originelle Umgang mit Bewegung, Materialien und Objekten.

Tanztheater: Vieldeutigkeit statt Eindeutigkeit

Eine ganz anders ausgerichtete Gestaltung will den Zuschauer zum Nachdenken anregen, ihm Spielräume für eigene Interpretationen offen halten und Erwartungen brechen statt sie zu bedienen. Dabei liegt es in der Absicht der Akteure, dass der Beobachter nicht sofort die Idee, die Gestaltungsabsicht erkennt, sondern meist erst im Nacherleben, in der Nachwirkung des Gesamteindrucks. Solche Stücke wollen die Wahrnehmungsgewohnheiten des Zuschauers herausfordern, seinen Blick schärfen, Erwartungen verunsichern, um Neues (im Bekannten) zu entdecken. Der Akteur bricht mit Illusionen des Zuschauers, um individuelle Auslegungen und Stellungnahmen herauszufordern. Tanztheater, Ausdruckstanz oder Performance-Dance sind Beispiele für diese Form gestalterischer Darbietungen, die v. a. für den zeitgenössischen Tanz kennzeichnend sind. In der folgenden Übersicht sind diese relativen Bezüge von Gestaltungsabsicht, Gestaltungsprinzipien und -parametern sowie weiteren Mitteln zur Inszenierung von Tänzen,

Gestaltungsabsicht	Gestaltungsprinzipien	Gestaltungsparameter	weitere Mittel
Unterhaltung, Kurzweil, Show Bsp.: Jazz-Dance, Video-clip-Dancing	<ul style="list-style-type: none"> Bekanntes nachahmen (Bewegungskönnen, tanztechnische Fertigkeiten; Anpassung der Bewegung an den Charakter einer Musik) 	<ul style="list-style-type: none"> Synchronität in der Bewegungsausführung rhythmische Exaktheit klare räumliche Formationen formaler Aufbau in Anpassung an die Musik 	<ul style="list-style-type: none"> Kleidung, Kostüm Licht Musik
Komik, Witz Bsp.: Bewegungstheater	<ul style="list-style-type: none"> Verändern, Verzerren, Übertreiben (von bekannten Ausgangssituationen), Überraschungen durch ungewohnte Zusammensetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> Zeitläufe verlangsamen, beschleunigen Brüche, Schnitte, Rückblenden 	<ul style="list-style-type: none"> Mimik Materialien, Objekte Klang, Geräusche
Spannung, Ereignishaftigkeit Bsp.: Break-Dance, Artistik, Kontaktimprovisation	<ul style="list-style-type: none"> Erfinden neuer Bewegungsmöglichkeiten Neuartiges, ungewohntes Zusammensetzen von bekannten Bewegungen 	<ul style="list-style-type: none"> Ausrichtungen im Raum Plötzliche Wechsel oder allmähliche Veränderungen Dynamische Steigerungen Spannungsbogen 	<ul style="list-style-type: none"> Musik, Klang, Geräusche Objekte, Materialien
Vieldeutigkeit, Nachdenklichkeit Bsp.: Tanztheater, zeitgenössischer Tanz	<ul style="list-style-type: none"> Nachahmen, Verändern, Verzerren, Reduzieren, Wiederholen, Rhythmisieren, Stilisieren ... von Alltags- wie Tanzbewegungen 	<ul style="list-style-type: none"> eher geringe Relevanz 	<ul style="list-style-type: none"> Musik Licht Materialien Bühne, Bühnenbild Requisiten

Bewertungsstufen

Kriterium	Note	Punkte
Die Gestaltungsabsicht ist erkennbar	3,7 – 4,0 (ausreichend)	5-6
Der Absicht entsprechend wurden Gestaltungsprinzipien und -parameter sinnvoll ausgesucht	2,7 – 3,3 (befriedigend)	7-9
Der Umgang mit den gestalterischen Elementen ist spannend und originell (dramaturgischer Spannungsbogen, kreative Einfälle, überraschend, beeindruckend)	1,7 – 2,3 (gut)	10-12
Die Ausführung ist sehr gut (Präsenz, Bewegungsfähigkeit, Einsatz und Umgang mit technischen Mitteln)	1,0 -1,3 (sehr gut)	13-15

Tanzstücken und Gestaltungen (Tab. 1, oben) veranschaulicht. Es wird vorgeschlagen, in welchen Abstufungen die Bewertung erfolgen kann und wie sie sich schließlich in Noten oder Punkten ausdrückt (Tab. 2).

Grundsätze für den Umgang mit kriteriengebundenen Bewertungsverfahren

Die skizzierten Überlegungen heben die Relativität und Kontextabhängigkeit der Bewertungsmaßstäbe hervor.

Sie machen auch deutlich, dass sich nicht jeder mit Bewertungsverfahren anfreunden kann, die auf relativen, disponiblen und grundsätzlich reversiblen Maßstäben beruhen. Von daher sind auch die hier dargestellten Ausführungen als Anregungen zu verstehen, die dem Grundsatz folgen:

Stimmigkeit zwischen Gütemaßstäben, Bewertungsverfahren, Unterricht und Lehrperson

Das entwickelte Bewertungsverfahren sowie die zugrunde liegenden Kriterien sollten für die Schülerinnen und Schüler transparent sein; d.h. die Lehr-

Tab. 1 (oben):
Interdependenz von Gestaltungsabsicht, Gestaltungsprinzipien, -parametern und weiteren Mitteln

Tab. 2 (unten):
Bewertungsstufen, Noten und Punkte

kraft teilt sie rechtzeitig mit, nimmt bereits im Unterricht Bezug auf geltende Kriterien oder entwickelt sie gemeinsam mit der Lerngruppe. Entscheidend für kriteriengebundene Bewertungsverfahren ist damit der zweite Grundsatz:

Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Bewertungskriterien

Aufgrund der Tatsache, dass hier auch die Person des Schülers, der Schülerin als Mittel der Gestaltung Gegenstand der Bewertung ist, sollte das Verfahren, incl. der Notenverkündung, ausgesprochen schülersensibel erfolgen. Eine entsprechende Behutsamkeit in der Formulierung und im Setting der Rückmeldung ist geboten. Die Rückmeldung sollte anhand der Kriterien erfolgen und eher die gelungenen Aspekte hervorheben, um zu Verbesserungen anzuregen. Eine persönliche Ansprache steht außer Frage und damit der dritte Grundsatz:

Sensibilität für Schülerinnen und Schüler als Person und Behutsamkeit im Umgang mit der Notenverkündung.

Abb.1:
Fragen an die
Gestaltungsprodukte

- Welche Gestaltungsabsicht ist erkennbar? Welches ästhetische Konzept liegt der Gestaltung zugrunde?
- Mit welchen Gestaltungsprinzipien wurde gearbeitet? Inwieweit stimmt ihre Umsetzung mit der Absicht überein? Hätten mehrere oder weniger Gestaltungsprinzipien das Ergebnis interessanter gemacht? Womit hätte die Absicht deutlicher, stärker gemacht werden können?
- In welcher Weise wurden die Gestaltungsparameter (Raum, Zeit, Dynamik, Form) und weiteren Mittel (Requisiten, Licht, Bühne ...) berücksichtigt? Wurden sie im Sinne der Gestaltungsabsicht stimmig eingesetzt?
- Wodurch überzeugt das Stück besonders (Präsenz, Mimik, Originalität, Bewegungskönnen)? Was sind seine Stärken? Woran müsste noch gearbeitet werden?

Last but not least

Beobachtungs- und Reflexionsvermögen müssen geübt werden, nicht nur die Lehrkraft braucht entsprechende Übungs- und Erfahrungszeiten im Umgang mit der Bewertung von Tanz. Auch die Schülerinnen und Schüler sollten rechtzeitig an die Rezeption und kritisch-konstruktive Rückmeldung herangeführt werden. Dabei geht es darum, eine aufmerksame Zuschauerhaltung einzunehmen, die sich auf die dargebotenen Formen

einlässt, nach den Gestaltungsabsichten der Akteure sucht und sich mit Ideen auseinandersetzt, die mitunter ungewöhnlich, vielleicht auch befremdend wirken, kurz: die bereit ist, von den eigenen Geschmackspräferenzen abzusehen. Solche Urteilsfähigkeit kann geübt werden, zunächst an Aufzeichnungen fremder Gestaltungen, später an eigenen Gestaltungsprodukten sowie immer wieder an und mit Ergebnissen aus dem Unterricht. Für die Bewertungssituation selber empfiehlt es sich, den Bewertungsprozess differenziert zu durchlaufen und sich Zeit zu lassen. Dabei gilt es, den ersten, persönlichen Eindruck, das Evidenzurteil zunächst einmal zuzulassen (1.), während des Beobachtens oder in unmittelbarem Anschluss daran die eigenen Eindrücke und Beobachtungen zu skizzieren, mitzuschreiben und evtl. zu beschreiben (2.), um dann anhand der vermuteten Absicht das Konzept des Stückes herausfiltern und benennen zu können (3.). Die Wahl der Gestaltungsmittel (Prinzipien, Parameter, technische Mittel) gilt es dann im Hinblick auf ihre Stimmigkeit in Bezug auf die Absicht zu begutachten (4.). Erst nach dieser differenzierten, selbstreflexiven Betrachtung der Stücke kann das Feedback gegeben werden und der Gesamteindruck auf der Basis von Kriterien mitgeteilt werden (vgl. Abb.1). Die verkürzte Zusammenfassung in Form einer Note oder Punktzahl dürfte für die Beteiligten damit nachvollziehbar sein (vgl. Bewertungsbogen A und B im Anhang).

Literatur

Cabrera-Rivas, C. & Klinge, A. (2001). Tanzen in der Schule gestalten. *sportpädagogik* 25 (5), 3-9.
 Erdmann, R. (1993). Leisten – Leistung – Sportunterricht. *sportpädagogik* 17 (3), 11-17.
 Fritsch, U. (1981). Tanzen – auch im Sportunterricht? *sportpädagogik* 5 (4), 7-14.
 Klinge, A. (2004). Tanzen zwischen Nachmachen und Gestalten. *sportpädagogik* 28 (5), 4-9.
 Klinge, A & Freytag, V. (2007). Gute Aufgaben (er-)finden. *sportpädagogik*, 31 (4), 4-11.
 Klinge, A. (20092). Gestalten. In H. Lange, & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik*. (S.401-411). Balingen: Spitta.
 Miethling, W.D. (1997). Bewerten und Zensieren. *sportpädagogik* 21 (4), 20-27.
 Peez, G. (2004). Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht*, 287, 4-11.
 Volkamer, M. (1987). Und wieder mal die Sportzensur. In M. Volkamer (Hrsg.), *Von der Last mit der Lust im Schulsport* (S.87-95). Schorndorf: Hofmann.

Bewertungsbogen/Beispiel A

Choreografie, ausgehend von einem Musikstück

Gewählte Gestaltungsprinzipien: z. B. Anpassen an die Musik, rhythmisieren und variieren von Bewegungen in Zeit und Raum

Bewertungskriterien: Übereinstimmung von Musik und Bewegung; Bewegungsideen und -vielfalt; räumliche und zeitliche Variationen; Bewegungsausführung

	Sehr gut	gut	Zufriedenstellend	wenig bis nicht gelungen
Übereinstimmung von Musik und Bewegung				
Bewegungsideen und -vielfalt (Originalität)				
Umgang mit Gestaltungsprinzipien • Variationen in der Zeit und im Raum				
Bewegungsausführung • Beweglichkeit, Exaktheit, Spannungsgrad, Durchlässigkeit (je nach gewähltem Tanz-, Bewegungsstil), Präsenz				
Stimmigkeit von Gestaltungsabsicht und Umsetzung				

Bewertungsbogen/Beispiel B

Szenische Darstellung / Bewegungstheater, ausgehend von einer Idee, einem Thema

Gewählte Gestaltungsprinzipien: z. B. Nachahmen einer Alltagssituation, verfremden von Bewegungsgewohnheiten, übertreiben, stilisieren

Bewertungskriterien: Sichtbarkeit der Darstellungsabsicht; Wahl und Umgang mit Gestaltungsprinzipien; Stimmigkeit zwischen Absicht, Wahl der Prinzipien und Umsetzung

	Sehr gut	gut	Zufriedenstellend	wenig bis nicht gelungen
Sichtbarkeit der Darstellungsabsicht				
Wahl der Gestaltungsprinzipien • Nachahmen, Übertreiben, Rhythmisieren, Reduzieren, Polarisieren, Kontrastieren, Verändern, Verfremden und weitere Mittel • Geräusche/Musik, Requisiten, Stimme/Sprache, Kostüme, Licht, Bühnenbild, Materialien, Geräte				
Ausführung • Mimik, Gestik, Intensität, Präsenz				
Stimmigkeit von Gestaltungsabsicht, gewählten Gestaltungsprinzipien und Umsetzung				

Leserbrief zu „Finger weg!“ von Prof. Volkamer in sportunterricht 5/2010

Olaf Cimanowski

Olaf Cimanowski
Stadtheidestr. 33
49716 Meppen

Ich schreibe aus Sicht der Referendarsausbildung und dem Schulalltag am Gymnasium. In vielen Dingen stimme ich mit Prof. Volkamer überein, dennoch erkenne ich in mir selbst eine differenzierte Sichtweise. Wir sind gleicher Meinung, wenn es um die Stärkung des Selbstbewusstseins geht. Dies halte ich persönlich für das vorrangige Ziel der (Schul-)Ausbildung. Dass das Erfahrungs- und Lernfeld „Kämpfen“ uns dafür eine Möglichkeit bietet, steht für mich inzwischen nach anfänglichen Bedenken außer Frage. Und es sind gerade die Mädchen, die sehr von diesem Lernfeld profitieren und sich in Situationen durchsetzen, die sie sich vorher nicht zugetraut hätten. Mit diesem EuL mussten wir als Sportlehrer auch sensibler werden, denn Schüler haben natürlich das Recht zu sagen „Finger weg, mein Körper gehört mir!“. Dieser Lernprozess beim Lehrkörper ist meiner Ansicht nach aber wertvoll, der auch diskutiert wird. Und das ist doch eine Forderung, die Prof. Volkamer aufstellt. Die Formulierung empfinde ich, wie Prof. Volkamer, als unglücklich und hätte mir eher etwas in Richtung „gehen sportartgemäß mit körperlichem Kontakt um“ gewünscht, denn was beispielsweise den Judoka Recht ist, soll uns in der Schule doch genehm sein, oder? Den Begriff „Kontakt“ kann die Fachgruppe auch erweitern, indem sie sich an anderen Kampfsituationen aus anderen sportlichen Bereichen (z. B. Soundkarate, Capoeira, ...) orientiert und so die geforderten Kompetenzen umsetzt.

Den Dauerbrenner der unangemessenen Hilfestellung werte ich für mich als unpassend in diesem Artikel. Wenn man professionell mit der Hilfestellung umgeht, gibt es keine Probleme im Gerätturnen. Wer aber fachlich nicht kompetent ist und immer noch dem Aufruf, die Bewegung „am Gesäß zu unterstützen“ folgt, darf sich über Probleme im Unterrichtsverlauf nicht wundern. Sollten Personen diese Situation bewusst auszunutzen, ist das grundsätzlich indiskutabel!

Dass aber Körperkontakt zum Sport gehört, ist richtig und gut so. Sich durchsetzen, ohne dem Gegner zu schaden, oder sich einsetzen, um dem Partner zu helfen, sind Aspekte, die nirgendwo in dieser Form geschult werden können. Nicht ohne Grund wird im Basket-

balltraining ein Schlagkissen verwendet, um sich trotz Körperkontakt durchzusetzen. Durch das Kissen als „Puffer“ kann der Kontakt gesucht werden und die Spieler(innen) setzen sich besser durch. Der damit verbundene Korb-erfolg stärkt das Selbstbewusstsein, und wir haben wieder ein Stück unseres Ziels erreicht. Nicht zu vergessen ist der dosierte Einsatz der taktilen Hilfe als Mittel der Korrektur. Setzt man nach vorheriger Absprache mit dem zu korrigierenden Schüler nur den Zeigefinger und den Daumen ein und ändert nur die Gelenkwinkel mit erläuternden Bemerkungen, so wird die Bewegung bewusster wahrgenommen und Bewegungsweite und -umfang werden besser erfasst. Die ganze Hand einzusetzen wäre eine zu große Informationsdichte und wenig hilfreich. Der Effekt wäre dann viel geringer.

Ein Teil des Artikels bezieht sich auf die Nähe und Distanz oder auf Schamgrenzen. Der Fokus sollte meiner Meinung nach auf den Respekt gelenkt werden. Der respektvolle Umgang miteinander ist der Schlüssel, um Schamgrenzen einzuhalten und Nähe und Distanz richtig zu bemessen. Ich kann beispielsweise nicht einfach genervt reagieren, wenn ein Schüler in ein bestehendes Gespräch dazwischenplappert. Stattdessen zeige ich ihm an dieser Stelle den respektlosen Umgang mir gegenüber auf und er kann dadurch lernen. Der ausgebrachte Respekt wird vom Umfeld zurückgegeben und es entsteht das notwendige Vertrauen. Wie respektvoll ist die im Artikel angesprochene Entspannungsmassage, die Waschstraße oder der Saunabesuch? Es gibt Dinge, die gehören meiner Meinung nach nun einmal in den Freizeitbereich. Sie können und sollten von der Schule nicht geleistet werden. Im Prinzip gehören dazu auch die Beratungen, die die Ausbildung eines (Sport-)Lehrers übersteigen. Sollte ein Kind tatsächlich missbraucht worden sein, so würde ich professionelle Hilfe befürworten. Ich würde genauso wenig versuchen, einen Schüler, der fast einmal ertrunken wäre, als Hobbypsychologe wieder zum Streckentauchen zu bewegen. Es gibt einfach Dinge, die sogar ein Lehrer nicht kann. Was wir können und uns zur Pflicht machen sollten, ist der respektvolle Umgang und die Stärkung des Selbstbewusstseins unserer Schüler und Referendare.

Literatur- Dokumentationen

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Kretschmer, J. u. a. (2010):

Sport in der Primarstufe. Band 2. (PRAXISideen 44). Schorndorf: Hofmann-Verlag, 136 S., mit CD-ROM, € 16,90.

Der nun vorliegende Band 2 folgt der didaktischen Sichtweise und den konzeptionellen Ideen des ersten Bandes. Angestrebt wird auch hier ein erziehender Bewegungsunterricht in der Grundschule, der sich jenseits von Sportarten oder Sportbereichen an „Bewegungsfeldern“ orientiert. Im ersten Band waren es die beiden Bewegungsfelder Körper und Gerät/e mit speziell zugeordneten Bewegungshandlungen: Kinder sollen sich ohne, mit und an Geräten bewegen. Zu finden war hier z. B. das leichtathletische Laufen-Springen-Werfen, die Akrobatik und das Kämpfen, das Bewegen mit gymnastischen Hand- und Kleingeräten, mit Roll-, Fahr- und Gleitgeräten sowie das Balancieren von Geräten und das Jonglieren, ferner die gängigsten turnerischen Bewegungsgrundformen.

In Band 2 werden nun ergänzend die Bewegungsfelder Spiel (v. a. Kleine Spiele und Kleine Ballspiele, auch mit Schlaggeräten), Wasser (z. B. Wassergewöhnung und -sicherheit; aber: „Seepferdchen“ wird einfach vorausgesetzt für „Schwimmen üben“, vgl. S. 55), Musik (rhythmisches Bewegen, tänzerische Grundformen und Tänze, tänzerische Gestaltungen) und Gelände (u. a. Geländespiele und Orientierungslaufen) thematisiert. Damit wird insgesamt ein breites und recht umfassendes Bewegungsspektrum abgedeckt, in dem aber z. B. das Erlernen des Schwimmens (siehe

oben) und der elementaren turnerischen und leichtathletischen Bewegungsfertigkeiten, die Heranführung der Kinder an die Mini-Sportspiele usf. keine Berücksichtigung findet – ganz im Sinne der sportpädagogischen Intention des Autorenteam zum „Sport in der Primarstufe“ (Buchtitel). Wer seine Grundschulkinder über den reinen Bewegungsunterricht (vgl. Rahmenplan Sport für Grundschulen in Hamburg von diesem Autorenteam) hinaus auch in eher sportbezogene Bewegungshandlungen einführen möchte, der muss sich ergänzend der zahlreich vorhandenen weiterführenden Fachliteratur bedienen.

Die in diesen 2. Band insgesamt eingebrachten Bewegungsaufgaben sind ausführlich beschrieben und zusätzlich anschaulich bebildert. Sie eignen sich von daher auch für weniger versierte Sportlehrkräfte und decken inhaltlich das gängige Spektrum an Bewegungsmöglichkeiten, das auch sonst in der vergleichbaren Literatur zu finden ist, weitestgehend ab. Die beigefügte CD mit zahlreichen Arbeitskarten, Bewegungs- und Erkundungsaufgaben (v. a. zum „Schwimmen üben“), Anschauungsmaterialien (für die Bewegungsfelder Wasser und Musik) sowie mit Sprechversen und Tanzliedern erweitert und ergänzt die Inhalte dieser Handreichung sehr sinnvoll und kann auch die Unterrichtsgestaltung vereinfachen, z. B. mit den Arbeitskarten beim Lernen an Stationen. Wer sich für diesen Band 2 interessiert, sollte auch den deutlich umfangreicheren ersten Band (zum fast gleichen Preis) lesen.

H.-J. Engler

Informationen

Zusammengestellt von Thomas Borchert, Fichtestr. 24, 09126 Chemnitz

speed4-Schultour 2011

speed4 ist ein Computer gestützter Laufparcour der als praxiserprobtes und effizientes System Kinder, Jugendliche und sogar Erwachsene dauerhaft zu mehr Sport und Bewegung motivieren soll. Jedes Kind bzw. Jugendliche läuft den Parcour entweder links oder rechts herum so schnell wie möglich. Dabei registrieren zwei Lichtschranken die Zeiten für Reaktion, Antritt, Wendigkeit, Rücklauf (Slalom) sowie die Gesamtzeit. Neben den positiven gesundheitlichen Wirkungen des speed4 steht weiterhin die Vermittlung von Spaß am Laufen im Vordergrund. Mit speed4 soll ein wichtiger Beitrag zur gesellschaftlichen Gesundheitsentwicklung geleistet werden. Aktuell findet die speed4-Schultour 2010 in Sachsen statt, nähere Informationen: www.speed4leipzig.de oder www.speed4.de.

Zukunftspreis der Deutschen Sportjugend und deutscher Schulsportpreis

Der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) und die Deutsche Sportjugend (dsj) haben im Juni 2010 bereits zum sechsten Mal den Deutschen Schulsportpreis vergeben. Der Preis ging an die Grundschule Breckenheim und den Turnverein 1890 e.V. im Wiesbadener Stadtteil Breckenheim. „Sportverein und Schule – Gemeinsam für eine bewegte Zukunft!“, so lautet das Motto des Deutschen Schulsportpreises. Gesucht wurden Konzepte und Maßnahmen, die auf einer gelungenen Zusammenarbeit zwischen Sportverein und Schule basieren und Kindern und Jugendlichen ein bewegungsfreundliches und ganzheitliches Umfeld bieten. Der deutsche Schulsportpreis wird alle zwei Jahre im jährlichen Wechsel mit dem Zukunftspreis der Deutschen Sportjugend verliehen. Informationen: www.dsj.de.

Abschlag Schule

Putten, Pitchen, Abschlagen statt Völkerball, Reckturnen oder Kugelstoßen – Golfen ist aus vielen deutschen Stundenplänen nicht mehr wegzudenken. Die 1999 von der Vereinigung clubfreier Golfspieler ins Leben gerufene Jugendinitiative will Golf in Ergänzung zu klassischen Disziplinen an Schulen etablieren. „Abschlag Schule“ führt interessierte Schüler schrittweise an den Sport heran – vom ersten Hineinschnuppern bis zur Teilnahme am Jugendtraining eines Golfclubs. „Abschlag Schule“, heute Initiative des Deutschen Golfverbandes, wird von der VcG mit jährlich rund einer Million Euro finanziert. Gezahlt werden sowohl der Transport zwischen Schule und Golfplatz als auch die Unterrichtsmaterialien, die Leihschläger und Bälle sowie natürlich

der Golfunterricht durch einen professionellen Golflehrer. Von „Golf-Wandertagen“ über Projektwochen bis hin zu Arbeitsgemeinschaften kann jede Schule ihr Golfangebot ganz individuell gestalten. Weitere Informationen zu „Abschlag Schule“ unter www.golf.de.

Ausschuss für den Schulsport eingerichtet

Die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) hat erstmals einen sogenannten ad-hoc-Ausschuss für Schulsport eingerichtet. Die Etablierung eines eigenen Ausschusses für den Schulsport in der dvs soll wesentlich zur Unterstützung der Aktivitäten bei der Umsetzung der Forderungen des „Memorandums zum Schulsport“ beitragen. Diese Resolution hatten die dvs, der Deutsche Sportlehrerverband (DSLTV) und der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) im Oktober 2009 gemeinsam verabschiedet: „Ich begrüße die Einrichtung dieses Gremiums in der dvs außerordentlich, weil es nunmehr darauf ankommt, das Memorandum mit all seinen Forderungen zur weiteren Förderung des Schulsports auf Wirksamkeit und Umsetzung zu überprüfen“, sagt Prof. Gudrun Doll-Tepper, die beim DOSB für den Schulsport zuständige Vizepräsidentin für Bildung und Olympische Erziehung, die auch die Entstehung des Memorandums federführend im DOSB auf den Weg gebracht hatte. Das „Memorandum zum Schulsport“ kann über das Ressort Bildung im DOSB, rump@dosb.de, bezogen werden.

NRW bewegt seine Kinder

Der Landessportbund NRW und die Sportjugend, die Dach- und Fachverbände sowie die Stadt- und Kreissportbünde haben gemeinsam eine Erklärung formuliert, in der sie die Landesregierung auffordern, Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im außerunterrichtlichen Sport durch eine Finanzierung aus Bildungsmitteln für den Ganzttag sicherzustellen. In der Erklärung wird u.a. darauf hingewiesen, dass sich der Gesundheitszustand und die motorischen Fähigkeiten vieler Kinder- und Jugendlichen in den beiden vergangenen Jahrzehnten massiv verschlechtert hat. Eine Kompensation durch mehr Sportunterricht in der Schule sei nicht gegeben, nachmittägliche Bewegungsangebote würden nicht flächendeckend angeboten und oftmals von fachfremden Kräften angeleitet. Deshalb startet jetzt das Programm „NRW bewegt seine Kinder – Bewegte Kindheit und Jugend in Nordrhein-Westfalen“. Damit solle „das Grundrecht auf Bewegung“ für alle Kinder und Jugendlichen realisiert werden. Nähere Informationen unter www.wir-im-sport.de.

Nachrichten aus den Ministerien

Redaktionelle Betreuung: Helmut Zimmermann, Krüsemannstraße 8, 47809 Krefeld

Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration



Rede von Innenminister Uwe Schünemann zum Antrag der Fraktionen der CDU und der FDP

Sehr geehrte Damen und Herren,

der vorliegende Entschließungsantrag der Fraktionen von CDU und FDP greift eine Vielzahl von Sportthemen auf, die bereits Gegenstand der Sportpolitik in Niedersachsen sind. Ich möchte an dieser Stelle auch besonders herausstellen, dass die Landesregierung im Bereich Sport sehr eng mit dem organisierten Sport, mit dem Landessportbund an der Spitze, zusammenarbeitet, eine Zusammenarbeit, die sich ausgesprochen vertrauensvoll und konstruktiv gestaltet.

Der Sportbetrieb in unserem Land wird von seinen Verbänden und Vereinen selbständig und in eigener Verantwortung organisiert. Ohne die von den Sportverbänden und -vereinen geleistete Arbeit wäre es undenkbar, dass so viele Menschen, Jung und Alt, sich sportlich betätigen, unabhängig davon, ob sie ihrem Sport wettkampfmäßig oder als Ausgleichssport nachgehen. Selbstverständlich wird auch Sport außerhalb von Vereinen betrieben. Besonders wichtig jedoch ist nach meinem Dafürhalten auch, dass die Sportvereine den Menschen nicht nur hervorragende Sportangebote machen, sie sind auch für viele von ihnen eine zweite Heimat. Die Landesregierung bekennt sich gleichermaßen zum Breitensport wie auch zum Leistungssport, was sich auch in der Förderung durch Landesmittel widerspiegelt.

Ich verkünde in diesem Zusammenhang nichts Neues, wenn ich darauf hinweise, dass der organisierte Sport ohne die finanzielle Absicherung bzw. Unterstützung durch die öffentliche Hand seine Aufgaben nicht bzw. nicht in dem Umfang wahrnehmen könnte. Ich beziehe den Bund und auch die Kommunen ausdrücklich in diese Aussage mit ein. Und wir haben mit der Gewährung der Finanzhilfe nach dem Glücksspielgesetz in Niedersachsen eine verlässliche Finanzbasis für den Sport geschaffen.

Im vorliegenden Antrag wird auch der wichtige Bereich „Integration im und durch Sport“ angesprochen. Grundsätzlich gilt zwar, Integration ist nicht „Kerngeschäft“ des Sports, Integration von Menschen mit oder auch ohne Migrationshintergrund ist ein wichtiger er-

gänzender Aspekt, ein Aspekt, der politisch und gesellschaftlich gewünscht ist, und der schließlich auch erfolgversprechend ist. Wir setzen uns mit weiteren Schwerpunktthemen des Sports auseinander und werden dies auch in Zukunft tun. Das Ehrenamt im Sport ist von elementarer Bedeutung, wir müssen die Bedingungen dafür noch weiter verbessern. Doping im Sport können und werden wir nicht tolerieren, gleiches gilt für Gewalt im Zusammenhang mit Sportveranstaltungen. Gerade zu diesem Punkt fand in der letzten Woche ein runder Tisch unter Beteiligung der Länder, des BMI sowie des DFB und der DFL statt. Wir haben dabei unsere Position verdeutlicht und insoweit freue ich mich, dass DFB und DFL sich bereit erklärt haben, eine Studie zur aktuellen Situation von Projekten und Sicherheitsmaßnahmen zu beauftragen.



Freie Hansestadt Hamburg

16 Millionen Euro für den Hamburger Sport Sportfördervertrag 2011/2012 von Stadt und Verbänden unterzeichnet

Hamburgs Sportförderung ist für weitere zwei Jahre gesichert. Aus der Grundförderung für Hamburger Sportbund und Hamburger Fußball-Verband in Höhe von jährlich 6,5 Mio Euro leistet der organisierte Sport einen Beitrag zur Haushaltskonsolidierung von 200.000 Euro pro Jahr. Über die Grundförderung hinaus unterstützt die Stadt den Sport in den folgenden Bereichen:

- 550.000 Euro zur Förderung der Rahmenbedingungen im Bereich Leistungssport
- 1.050.000 Euro zur Förderung der Sanierung vereins-eigener Sportanlagen
- 100.000 Euro zur Integrationsförderung

Zusätzlich wurden Vereinbarungen getroffen, um die Umsetzung der Förderung weiter zu vereinheitlichen und zu vereinfachen. Insgesamt fördert die Stadt den Sport in Hamburg 2011 und 2012 mit 16 Millionen Euro. Die neue Vereinbarung wird den bis Ende 2010 geltenden Sportfördervertrag ablösen. Der neue Sportfördervertrag muss noch durch die entsprechenden Organe der Sportselbstverwaltung genehmigt werden. Seitens der Freien und Hansestadt steht die Bereitstellung der Mittel unter dem Vorbehalt der endgültigen Zustimmung durch die Bürgerschaft.

Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

Bundesverband

Konferenz der Verbände mit besonderer Aufgabenstellung im DOSB, 18./19. Juni 2010 in Bremen

In die heiter-sportive Atmosphäre, für die im Juni in der Hansestadt 4.550 wetteifernde Athletinnen und Athleten sowie 12.000 Besucher bei den National Games der Menschen mit geistiger Behinderung sorgten, reihte sich auch die Konferenz der VmbA ein. Die fröhliche Stimmung übertrug sich auf die Tagung und ließ das Serbien-Spiel schnell vergessen.

In den Berichten von Dr. Barbara Oettinger und Dr. Thomas Bach stand zunächst die Olympiabewerbung Münchens 2018 im Vordergrund. Mit der Ernennung zur Candidate City am 22. Juni 2010 haben sich hier die ersten Erwartungen bereits erfüllt. Die Konferenz beschloss, die Bewerbungsgesellschaft München 2018 in einem Brief darauf hinzuweisen, dass die VmbA als Kommunikationsplattform zur Verfügung stehen, um die Präsenz der Münchner Olympiabewerbung in der Öffentlichkeit zu stärken.

Dr. Bach warb für die Reform des Deutschen Sportabzeichens und bat die VmbA, auf der Mitgliederversammlung des DOSB im Dezember in München für eine Reform zu stimmen, welche die Position des Sportabzeichens weiter stärkt. Entgegen der ursprünglichen Planung soll das neue Sportabzeichen allerdings erst zu seinem 100-jährigen Bestehen im Jahr 2013 eingeführt werden. Statt wie bisher mit acht Jahren soll es künftig bereits ab sechs Jahren abgelegt werden können und zudem in höhere Altersklassen erweitert werden. Kompromissbereitschaft bestehe bei der geplanten kumulativen Dreistufigkeit, wobei die Ausgestaltung im Einzelnen bisher noch nicht feststeht. Im Hinblick darauf, dass sich derzeit keine Mehrheit für die Einführung eines sogenannten Mini-Sportabzeichens für Kinder unter sechs Jahren abzeichnet, sprachen sich die Teilnehme-

rinnen und Teilnehmer einstimmig für dessen Einführung im Zuge des aktuellen Reformvorhabens aus.

Der DOSB-Präsident erläuterte im Folgenden die Haltung des organisierten Sports zur Reform des Glücksspielstaatsvertrages: Der Sport strebe eine Stärkung des Glücksspielmonopols an und plädiere gleichzeitig für eine strikt kontrollierte und limitierte Liberalisierung des Sportwettenmarktes. Die Reform des Glücksspielstaatsvertrages solle mit der Einführung eines Veranstalterschutzes verbunden werden. Mit dem Deutschen Fußball-Bund und der Deutschen Fußball Liga bestehe Einigkeit darüber, dass das aus einem Veranstalterschutz fließende Geld dem gemeinnützigen Sport zu Gute kommen solle, der Profifußball würde im Gegenzug gleichzeitig von höheren Vermarktungserlösen profitieren.

In der turnusmäßigen Wahl der Konferenzleitung (Vorsitz, Stellvertretung) wurden Dr. Barbara Oettinger und Uwe Tronnier jeweils einstimmig in ihren Ämtern als Vorsitzende bzw. stellvertretender Vorsitzender der Konferenz der VmbA im DOSB bestätigt.

Im Hinblick auf ein effektives Anti-Doping-Management verwies Olav Spahl (DOSB) darauf, dass in der Zwischenzeit Musterklauseln des Bundesverwaltungsamtes für Anti-Doping, Anti-Korruption und Anti-Stasi in Arbeitsverträgen vorliegen. Außerdem werden Anti-Doping-Berichte künftig nur noch von den VmbA abgefordert, die Zuwendungen der öffentlichen Hand erhalten.

Entsprechend dem Grundsatzbeschluss der Mitgliederversammlung des DOSB 2009 in Düsseldorf zur Reform der Bestandserhebung wurde das Modell zur Reform, welches der Mitgliederversammlung des DOSB 2010 in München zur Abstimmung gestellt werden soll, vorgestellt. Es sieht vor, dass jedes Mitglied nach klaren Regeln, die im Einzelnen noch festzulegen sind, einem Fachverband zuzuord-

nen ist. Darüber hinaus soll es eine Regelung für solche Mitglieder geben, die keinem Fachverband zugeordnet werden können. Für diese Mitglieder ist ein Anstattbeitrag zu entrichten, der so bemessen sein muss, dass die Meldeehrlichkeit gewährleistet ist. Die Einnahmen aus dem Anstattbeitrag sollen allein an die Landesfachverbände fließen. Da durch die Reform kein Verein mehr belastet werden soll als bisher, sei zu überlegen, den Pro-Kopf-Beitrag durch eine Vereinspauschale abzulösen.

Ausgehend davon, dass Medizinstudenten im klinischen Studienabschnitt das Fach Sportmedizin nur als Wahlpflichtfach angeboten wird, andere klinische Fächer den Bereich Sportmedizin, Bewegung und Training nicht berücksichtigen und nur rund 10 Prozent aller Medizinstudenten das Wahlpflichtfach belegen, weshalb somit 90 Prozent aller angehenden Ärzte die Approbation erhalten, ohne über hinreichende sportmedizinische Kenntnissen zu verfügen, fordert die Deutsche Gesellschaft für Sportmedizin und Prävention bei der kommenden Änderung der Approbationsordnung, dass alle Medizinstudenten im klinischen Studienabschnitt das Fach Sportmedizin als einständiges Pflichtfach belegen müssen. Die Verbände mit besonderen Aufgaben im Deutschen Olympischen Sportbund unterstützen diese Forderung uneingeschränkt.

Zum Ergebnisstand der vier auf der Sommerkonferenz 2009 in Frankfurt gebildeten Kompetenzteams: Das Kompetenzteam 3 „Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit“ teilte mit, dass es die VmbA-Medien zusammengestellt habe, die aktive Beiträge zur Unterstützung der Münchner Olympiabewerbung leisten können. Diese Zusammenstellung wurde an die Bewerbungsgesellschaft München 2018 verschickt. Zudem besteht weiterhin die Möglichkeit, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Bereichen Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit in den entsprechenden Abteilungen anderer Verbände

im Rahmen einer Hospitanz weiterbilden zu lassen. Bisher hat rund die Hälfte der VmbA ihr grundsätzliches Interesse an einer Hospitanz angemeldet.

Nach einem ersten Treffen am Rande der DOSB-Mitgliederversammlung 2009 in Düsseldorf wird sich das Kompetenzteam 4 „Bildung und Olympische Erziehung“ in Kürze zu einer weiteren Arbeitssitzung treffen. Die Strukturen der inhaltlichen Arbeit, insbesondere der Bezug zum Memorandum sind vorbereitet. Aus dem Kompetenzteam 2 „Sportentwicklung“ liegen noch keine vorläufigen Arbeitsergebnisse vor. Das Kompetenzteams 1 „Leitbild der VmbA“, stellte den Entwurf eines Leitbildes der VmbA-Verbändegruppe vor. Nach einer konstruktiven Diskussion stimmten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dem nur leicht veränderten Entwurf zu. Sie sind sich einig, dass der Entwurf die Vielfalt der 20 Verbände mit besonderen Aufgaben im DOSB gut abbildet und sich gleichzeitig jeder Verband in dem Leitbild wiederfinden kann. Das Leitbild kann zudem ein Ausgangspunkt für die weitere Arbeit der Kompetenzteams 2 und 4 sein. Nach einer kurzen Anmerkungsphase seitens der Mitgliedsverbände der VmbA und anschließender Zustimmung durch das Präsidium des DOSB soll das Leitbild in Druckform erscheinen und ins Internet eingestellt werden.

Für alle, die sich im „Dschungel“ des organisierten Sports auf Suche begeben müssen ist seit Januar unter www.fuehrungsakademie.de/die-akademie/organigramm.html ein Organigramm zu finden ist, das Links und Informationen zu den VmbA-Mitgliedsverbänden und zur weiteren Struktur des DOSB enthält.

Bremer Statement der Konferenz der VmbA

Die 20 Verbände mit besonderen Aufgaben im DOSB haben auf ihrer Sommerkonferenz am Wochenende in Bremen der Münchener Olympiabewerbung ihre volle Unterstützung zugesichert. Die alte und neue Vorsitzende der VmbA-Konferenz, Dr. Barbara Oettinger, wies darauf hin, dass nicht nur der Leistungssport von der Bewerbung profitiere: „Die Aktivitäten rund um München 2018 werden den Sport in Deutschland insgesamt und gerade auch unter Kindern und Jugend-

lichen voranbringen.“ Die Verbände mit besonderen Aufgaben bekräftigten zudem ihre Bereitschaft, die Bewerbung medial zu unterstützen.

Einstimmig sprachen sich die Verbände mit besonderen Aufgaben für die Aufnahme des Faches Sportmedizin in die Approbationsordnung für Ärztinnen und Ärzte aus. Sie folgten damit einem Vorschlag der Deutschen Gesellschaft für Sportmedizin und Prävention.

Auf Einladung von Special Olympics Deutschland tagte die Konferenz in Bremen, dem Austragungsort der diesjährigen National Summer Games der Menschen mit geistiger Behinderung. Neben dem Besuch von Wettkämpfen stand am Freitagabend der Besuch der Abschlussfeier der nationalen Spiele auf dem Programm. Die Vertreterinnen und Vertreter der VmbA konnten sich dort von der Begeisterung der Menschen mit geistiger Behinderung von ihrem Sport überzeugen. Am Samstag setzten die VmbA die im vergangenen Jahr in Frankfurt begonnene Kompetenzteamarbeit fort.

Die Konferenz der VmbA wird auch in den kommenden Jahren von Dr. Barbara Oettinger (Präsidentin Deutscher Aikido-Bund, Vorsitzende) und Uwe Tronnier (Deutscher Betriebssportverband, stellvertretender Vorsitzender) geleitet. Beide wurden im Beisein von DOSB-Präsident Thomas Bach einstimmig in ihren Ämtern bestätigt.

Helge Streubel, VP Schulsport

Schultennis

DSLVL-Präsident Prof. Dr. Udo Hanke und der Deutsche Tennis Bund (DTB) stehen z. Zt. in Verhandlung, ein gemeinsames DVD-Projekt zum Thema „Schultennis“ zu initiieren. Grundsätzlich bietet der DTB Fortbildungsveranstaltungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer an. Vom 17.-19. September 2010 findet der Kongress „PLAY+STAY – Spielend in die Zukunft“ in Leipzig statt. Veranstaltungsort wird die Sportschule „Egidius Braun“ Leipzig/Sächsischer Tennis Verband, Abtaundorfer Str. 47, 04347 Leipzig sein. Schriftliche Anmeldungen können bis zum 15. August 2010 erfolgen, die max. Anzahl der Kongressteilnehmer ist auf 120 Personen begrenzt.

Weitere Informationen sind im Internet unter <http://www.dtb-tennis.de/19803.php> erhältlich.

Baden-Württemberg

Dr. Wolfgang Sigloch tritt nach 20 Jahren vom Vorsitz des LV zurück

Weit über 30 Jahre war Wolfgang Sigloch in der Vorstandsarbeit des Landesverbands tätig. Dieser jahrelange erfolgreiche Einsatz für den DSLVL ist Anlass und Pflicht zugleich, seine vielfältigen Aktivitäten noch einmal Revue passieren zu lassen und zu würdigen.

Im Jahr 1977 übernahm „WoSi“ das Amt des 2. Vorsitzenden im Bezirk Südwürttemberg, seit 1978 fungierte er als stv. Vorsitzender im Landesverband und seit 1990 lenkte er als 1. Vorsitzender die Geschicke des zweitgrößten Landesverbands bundesweit. Bei der Jahreshauptversammlung in Gäufelden legte er sein Amt, wie schon länger im Vorfeld angekündigt, aus persönlichen Gründen nieder. Es wäre vermessen, all seine Aktivitäten hier detailliert aufzählen zu wollen, einige markante Eckdaten und Ereignisse verdienen jedoch besonderer Erwähnung. In seine Amtszeit, die vor allem in den letzten Jahren mit einem erfreulichen Mitgliederzuwachs verbunden war, fiel die Erweiterung der Vorstandschaft durch die Bildung neuer Ressorts (Mädchensport, Foren, Kongresse, Förderpreis und Schriftenreihe, Marketing...). Dies bedeutete auch für ihn selbst ein ständig wachsendes Aufgabenfeld im Bereich der Mitgliederverwaltung. Nicht zu vergessen sind die zahlreichen Gespräche mit Vertretern des freien Sports, der Politik, der Sportärzteschaft, Elternvertretungen...). Darüber hinaus vertrat er den Landesverband bei fast allen Sitzungen und Veranstaltungen des Bundesverbands, war prägend in die inhaltliche Gestaltung der DSLVL-INFO eingebunden – eine weitere Erfolgsstory im LV Baden-Württemberg. Sein aktiver Einsatz bei der Umgestaltung der Satzung, bei der Erreichung der Gemeinnützigkeit und strukturellen Optimierung des Verbands sind weitere erwähnenswerte Eckpunkte. Es lässt sich unumwunden feststellen, dass der momentan erfolgreichste Landesverband ganz eng mit dem Namen Wolfgang

Sigloch verbunden ist. Aufgrund dieser Verdienste wurde er im Herbst des vergangenen Jahres vom Bundesvorsitzenden mit der Goldenen Ehrennadel ausgezeichnet. Aus Anlass seiner Verabschiedung und als Auszeichnung für seinen jahrzehntelangen Einsatz für den DSLV ernannte ihn die Versammlung einstimmig zum Ehrenvorsitzenden. Als Dankeschön wird Dr. Wolfgang Sigloch im Herbst dieses Jahres in feierlichem Rahmen verabschiedet werden.

Landesverband Hessen

Einladung zur ordentlichen Jahreshauptversammlung 2010

Am Samstag, den 02. Oktober 2010 in Gießen, Sportwissenschaftliches Institut, Kugelberg 62.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die JHV findet wieder im Zusammenhang mit einem Fortbildungslehrgang statt. Der Lehrgang hat das Thema: Gleichgewicht & Co. – Übungen und Spiele zur Verbesserung des dynamischen Gleichgewichts.

Geplanter Ablauf:

09.00 Uhr	Anreise, Begrüßung
09.15 Uhr	Lehrgang
12.30 Uhr	Mittagessen
13.30 Uhr	Jahreshauptversammlung
16.00 Uhr	Gemütliches Beisammensein bei Kaffee und Kuchen

Wir bitten um eine kurze Nachricht über die Teilnahme, damit wir für „Speis und Trank“ besser planen können. Alle Teilnehmer/innen sind Gäste des DSLV, nur die Fahrtkosten müssen selbst getragen werden. Angesichts der Veränderungen im Schulwesen (Bildungsstandards, kompetenzorientiertes Unterrichten) bittet der Vorstand des DSLV alle Mitglieder, sich verstärkt bei den Aktivitäten des Landesverbandes einzubringen. Fangen Sie gleich an und besuchen Sie die Jahreshauptversammlung!

Tagesordnung der Jahreshauptversammlung

1. Begrüßung und Feststellung der Beschlussfähigkeit
2. Gedenken der Verstorbenen

3. Genehmigung der Tagesordnung
4. Bericht des Vorstandes und der Kassensprüfer
Der Bericht des Vorstandes wird der JHV schriftlich vorgelegt und im „sportunterricht“ veröffentlicht.
5. Aussprache über die Berichte und Entlastung des Vorstandes
6. Anträge
Anträge müssen gem. Satzung bis 25.09.2010 in der Geschäftsstelle schriftlich eingegangen sein.
7. Beratung und Genehmigung des Haushaltsplanes 2011
8. Wahl eines Wahlausschusses
9. Neuwahlen
 - a). 1. Vorsitzende/r
 - b). Kassenwart/in
 - c). Beisitzer/innen
 - d). 1 Kassenprüfer/in
10. Verschiedenes
11. Ehrungen

Ehrung für 40jährige Mitgliedschaft:
Werner Bleistein, Dr. Gerhard Eisel, Wilfried Igstadt, Rainer Meurer, Rainer Moll, Karin Möller, Hans Nickel, Bruno Ries, Ernst Georg Schütz, Heinz Zimmer.
Ehrung für 25jährige Mitgliedschaft:
Dieter Dettinger, Wilfried Endriss, Ursula Krietemeyer, Walter Wilhelm.

So kommen Sie zum Sportwissenschaftlichen Institut:

Bahn:

- Bundesbahnstrecken aus den Richtungen
- Kassel/Marburg
 - Dillenburg/Limbuch/Wetzlar
 - Fulda/Lauterbach
 - Frankfurt/Friedberg

Vom Bahnhof Gießen fahren die Stadtbusse i.d.R. im 15 Min.-Takt in Richtung Grünberger Straße (Kugelberg).

Auto:

- a) aus Richtung Kassel – A7/A5 – : BAB-Ausfahrt „Reiskirchen“, rechts Gießen, in Gießen an der zweiten Ampel links, nach ca. 500 m links.
- b) aus Richtung Kassel – A49 über Marburg: wie e)
- c) aus Richtung Frankfurt: Achtung! Nach Butzbach am „Gambacher Kreuz“ weiter Richtung Kassel, nächste Ausfahrt „Gießen-Ost/Lich/Fernwald“ rechts nach Gießen, in Gießen nach Überqueren der Eisenbahnschienen an der nächsten Ampel rechts, nächste Ampel wieder rechts, auf der Grünberger Straße geradeaus und die erste Straße rechts.

- d) aus Richtung Wetzlar: B49, auf den Gießener Ring Richtung Kassel, Ausfahrt „Licher Straße“, rechts und dann wie b) ab Eisenbahnschienen.
- d) aus Richtung Marburg: auf B3a und Gießener Ring Richtung Frankfurt, Ausfahrt „Licher Straße“, links und dann wie b) ab Eisenbahnschienen.

Achtung! Für die Anfahrten unter c), d) und e) gilt wegen Bauarbeiten in der „Licher Straße“ stadteinwärts ein teilweises Durchfahrtsverbot. Es ist zu empfehlen, auf dem „Gießener Ring“ die Abfahrten vor und nach der Licher Straße zu nutzen: „Ursulum“ bzw. „Schiffenberger Tal“.

Herbert Stündl (1. Vorsitzender)

Fortbildungsveranstaltungen

Sport-Stacking – Spaß und Erfolg durch mehr Konzentration

Termin: 14.09.2010. *Ort:* Theo-Koch-Schule Grünberg (Struppisstraße 8-10; 35305 Grünberg). Thema: Sport-Stacking ist eine neue „Sportart“ aus den USA. Frei übersetzt ist es die Kunst des Becherstapelns zu Pyramiden und anderen Formen. Sport Stacking kann in allen Schulstufen im normalen Unterricht und besonders im Sportunterricht eingesetzt werden, um die Koordination beider Körper- und Hirnhälften zu fördern, die Konzentrationsfähigkeit zu steigern und dabei jede Menge Spaß zu haben. Im Workshop werden die Technik des Sport-Stackings vorgestellt, die offiziellen Disziplinen des Sport-Stackings eingeübt (3-3-3, 3-6-3, Cycle) und verschiedene Spiele und weitere Einsatzmöglichkeiten aufgezeigt. Das Tolle ist: jeder kann diesen Sport ausüben und seine Faszination erleben, unabhängig von Alter oder Gewicht. Sport-Stacking ist eine ideale Möglichkeit, besonders auch schwächeren Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Wettkämpfe laufen stets fair ab, „Niederlagen“ werden ohne weiteres akzeptiert. *Methodische Gestaltung der Fortbildung:* kurze theoretische Einführung, praktisches Erlernen der Techniken, Einsatzmöglichkeiten im Unterricht und Diskussion. *Beginn:* 14.00 Uhr. *Ende:* 17.30 Uhr. *Teilnehmerzahl:* max 20. *Lehrgangsg Gebühr:* Für DSLV-Mitglieder 10,00 €, Nicht-Mitglieder 15,00 €.

Anmeldung bis zum 10.09.2010 an: Sebastian Franke, Ruhbanksweg 19, 35394 Gießen oder über die Geschäftsstelle DSLV – LV Hessen, Im Senser 5, 35463 Fernwald, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de.

Gleichgewicht & Co. – Übungen und Spiele zur Verbesserung des dynamischen Gleichgewichts (im Rahmen der Jahreshauptversammlung 2010)

Termin: 02.10.2010. **Ort:** Turnhalle der Justus-Liebig-Universität Gießen (Kugelberg; 35394 Gießen). **Thema:** Die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist wichtig sowohl für den funktionellen Schulsport als auch für den Sportunterricht. Beim Laufen, Hüpfen, Klettern, Balancieren werden motorische Fähigkeiten wie Kraft, Geschicklichkeit, Beweglichkeit und Ausdauer entwickelt, Gleichgewicht und Reaktionsfähigkeit geschult. Das Phänomen „Koordination“ stellt dabei eine wichtige Komponente der individuellen motorischen und sportlichen Handlungsfähigkeit dar. Neben der Gleichgewichts- und Koordinationsschulung widmen wir uns auch den Themen Haltungsschulung sowie der Bewegungsförderung, da diese Punkte von zentraler Bedeutung in der kindlichen Entwicklung sind. Einen Eckpfeiler der Fortbildung stellt unter anderem der Einsatz von Slacklines im Unterricht dar. Slacklining ist eine Trendsportart, bei der auf einem Gurt- oder Flachband balanciert wird, das zwischen zwei Befestigungspunkten gespannt ist. Bedingt durch die Materialbeschaffenheit der Slackline dehnt sich diese unter der Körperlast des Übenden und wirkt, im Gegensatz zum Balancieren auf einem gespannten Drahtseil, dynamisch. Dies verlangt ein ständiges aktives Ausgleichen der Eigenbewegungen, wodurch die Anforderungen an die Sportler ein Zusammenspiel zwischen Balance, Konzentration, Grazie, schnelle Reaktion, Bewusstsein und Koordination bedeutet. Den eigenen Körper im Gleichgewicht zu halten ist nicht nur für eine Vielzahl von Sportarten von immenser Bedeutung, sondern ist gleichfalls ein Grundelement menschlicher Bewegung. Kindern sollte daher schon frühzeitig Gelegenheiten gegeben werden, sich mit diesen Basis-

erfahrungen auseinandersetzen zu können. Dadurch wird das Vertrauen in Körper, Emotion und Geist optimiert, das Selbstwertgefühl durch die erzielte Leistung gesteigert und den Kindern die Möglichkeit gegeben, ein Selbstkonzept zu entwickeln. Die praxisbezogene Fortbildung zeigt mit Hilfe verschiedener Übungen, Spielformen, Gerätelandschaften und Materialien die Einsatzmöglichkeiten des Themas im Sportunterricht. Dabei ist es das Ziel möglichst zahlreiche eigene Erfahrungen mit den einzelnen Geräten (bspw. der Slackline) zu sammeln, verschiedene Einsatzmöglichkeiten (Lehrplanbezug) kennen zu lernen sowie den theoretischen Einblick – bezüglich der rechtlichen Vorgaben, Anschaffung, Auf- und Abbau etc. – zu erhalten.

Beginn: 09.00 Uhr. **Ende:** 12.00 Uhr. **Teilnehmerzahl:** max 20. **Lehrgangsgebühr:** DSLV-Mitglieder kostenfrei, Nicht-Mitglieder 10,00 € (Lehrgang incl. Getränke und Imbiss). **Anmeldung bis zum 25.09.2010 an:** Sebastian Franke, Ruhbanksweg 19, 35394 Gießen oder über die Geschäftsstelle DSLV – LV Hessen, Im Senser 5, 35463 Fernwald, E-Mail: stuendl.dslv@t-online.de.

Sebastian Franke (Lehrgangsreferent)

Landesverband Nordrhein-Westfalen

Verabschiedung von Helmut Zimmermann, Claus Thomann und Horst Gabriel

Am 31.5.2010 hat der DSLV-NRW in Krefeld seinen Präsidenten Helmut Zimmermann und die langjährigen Vorstandsmitglieder Claus Thomann und Horst Gabriel verabschiedet. Im „Lokschuppen“ trafen die zu Ehrenden mit ihren Gattinnen auf Weggefährten aus Verbänden und Institutionen, z.B. Wolfgang Sigloch, Vorsitzender des LV Baden-Württemberg, Karl Bauer, Vorsitzender des LV Bayern, Rudolf Köster, ehemals LSRD bei der BR Arnsberg, jetzt Leiter des DSLV-Beratungsservice, Siegfried Sieg, langjähriger Schatzmeister, Thomas Hecht vom Hofmann-Verlag, um nur einige zu nennen.

Nach einem musikalischen Entree durch M. Golombek, dem diesjährigen Bundesieger am Marimbaphon, eröffnete der neue Präsident Michael Fahlenbock die Veranstaltung mit einem kurzen Grußwort. Als erster Laudator trat der aus Berlin angereiste Vizepräsident Öffentlichkeitsarbeit des DSLV-Bundesverbandes, Martin Holzweg, ans Mikrofon und dankte Helmut Zimmermann für die langjährige und überzeugende Führung des größten Landesverbandes (siehe Bild 1).



Bild 1: Helmut Zimmermann, Martin Holzweg (Vizepräsident des Bundesverbandes)

Danach ging der ehemalige Präsident selbst ans Rednerpult und verabschiedete mit einer sehr emotionalen Laudatio Claus Thomann. Helmut Zimmermann würdigte seinen „Helfer und Beschützer“ in mehreren Episoden, die der gemeinsamen Zeit im Kultusministerium und beim DSLV entspringen. Den Zuhörern wurde anschaulich berichtet, wie der Schleswig-Holsteiner „das Bundesland mit dem besten Schulsport“ (Zitat Zimmermann) eroberte, die Einrichtung von Duschen im Ministerium initiierte und Landespolitiker mit dem Satz „In unserer Bildungstradition gehören Kopf, Herz und Körper zu einem ganzen Menschen“ überzeugte (siehe Bild 2 auf der folgenden Seite).

Als Dritter ergriff Lothar Bernaisch, Schatzmeister des alten und neuen Vorstandes, das Wort und offerierte den Gästen einen Einblick in die sechszehnjährige Tätigkeit von Horst Gabriel als Fortbildungsreferent des DSLV. Kommunizieren, Trends aufspüren und Organisieren ist ihm immer gelungen. Über 16000



Bild 2: Helmut Zimmermann und Claus Thomann



Bild 3: Walburga Malina, Horst Gabriel mit Frau, Claus Thomann mit Frau, Helmut Zimmermann mit Frau, Michael Fahlenbock.

Mitglieder haben an den etwa 20 bis 30 Lehrgängen pro Jahr teilgenommen. Diese Erfolgsbilanz war nur möglich, weil der Mensch Horst Gabriel von Teilnehmern und Teilnehmerinnen und Referenten und Referentinnen gleichermaßen geschätzt wurde.

Die Laudatio für Helmut Zimmermann hielt Claus Thomann und ließ die Gäste noch einmal informativ und zugleich spannend dessen langjährige Präsidentschaft nacherleben. 1991 übernahm er das Präsidentenamt und es ist ihm gelungen, den Landesverband NRW nicht nur erfolgreich zu führen, sondern ihn zu prägen. Die Basis für eine kenntnisreiche Leitung waren die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen Helmut Zimmermann den Schulsport wahrgenommen hat: Die Sicht des Sport und Deutsch unterrichtenden Gymnasiallehrers, die Sicht eines Sport-Fachleiters bzw. Seminarleiters und die Sicht eines Schulaufsichtsbekanntem beim Kultusministerium. Von den vielen initiierten oder umgesetzten Projekten, Positionspapieren oder Resoluti-

onen der fast zwanzigjährigen Präsidentschaft seien nur einige genannt: Der Beratungsservice für Mitglieder, die Aktion „Schulsport Plus“, die Auslobung eines Preises für die beste Staatsarbeit im Vorbereitungsdienst, der Seniorenbrief, die Ehrung langjähriger Mitglieder und der Ratgeber für Sportlehrer in Buchform, mittlerweile in der dritten Auflage. Im Anschluss erhielten alle geehrten Vorstandsmitglieder lang anhaltenden Applaus der zahlreichen Gäste und Präsente von Michael Fahlenbock (siehe Bild 3 linke Spalte).

Die erfolgreiche Arbeit von Horst Gabriel, Claus Thomann und Helmut Zimmermann ist eine Verpflichtung für den neuen Vorstand, die anstehenden Aufgaben engagiert und mutig anzugehen.

Peter Meurel

Herbstfachtagung am 30./31. Oktober 2010 in der Sportschule Duisburg-Wedau

Zur Herbstfachtagung laden wir alle Kolleginnen und Kollegen herzlich in die Sportschule Duisburg-Wedau, Friedrich-Alfred-Str. 15, 47055 Duisburg ein.

Thema der Herbstfachtagung: Gleichgewicht – Waveboard und Akrobatik

Dieses Mal werden zwei Themen thematisiert, wobei jeder Teilnehmer beide durchläuft.

Waveboards sind wohl der Trend des Jahres: Schon im Frühjahr sah man immer öfter Kinder und Jugendliche auf den Boards herumfahren. Ggf. werden auch wir die Halle verlassen, um eine Einführung in die Fahrtechnik und die Methodik zu erhalten sowie weitere (spielerische) Anregungen für Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu bekommen. Das Tragen von Protektoren und Helm wird empfohlen.

Das Thema **Akrobatik** führt in eine mehrfach erprobte Unterrichtsreihe ein, die die Schüler zur Erstellung einer Akrobatik-Choreographie anleitet. Die Teilnehmer sollen keine Choreographie erstellen: Sie werden vor allem in verschiedene akrobatische Figuren eingeführt, wobei unterschiedliche Medien wie Video und Arbeitsblatt als Vermittlungshilfen einge-

setzt werden. Die Vorzüge derer könnten später im Unterricht mit den Schülern reflektiert werden. Referent ist unser Mitglied Daniel Karsch. Für beide Reihen werden die Teilnehmer ausgearbeitete Materialien erhalten, die ein sofortiges Umsetzen im Unterricht erleichtern sollen.

Teilnahmevoraussetzungen: Sportkleidung für die Halle und draußen, nach Möglichkeit Protektorenset und Helm; eigenes Unterrichtsmaterial auf Speicherstick oder Laptop mitbringen für den Materialaustausch (s. Samstag, 19.15 Uhr).

Geplantes Programm: Samstag, 30. Oktober 2010

- 13.30 Uhr Anmeldung und Zimmerverteilung an der Rezeption
- 14.30 Uhr Praxis I: Waveboard + Akrobatik Senioren
- 17.00 Uhr Verleihung des Förderpreises für die besten Staatsarbeiten
- 18.30 Uhr Abendessen
- 19.15 Uhr Materialaustausch
- ab 20.00 Uhr Gemeinsames Sporttreiben (Volleyball, ...)
- ab 21.00 Uhr Party mit DJ im „Sportler-Treff“

Sonntag, 31. Oktober 2010

- 8.00 Uhr Frühstück
- 9.00 Uhr Praxis II: Waveboard + Akrobatik Senioren
- 12.30 Uhr Mittagessen und Abreise

Wichtige Informationen:

1. Schriftliche Anmeldung zur Herbstfachtagung bitte nach Möglichkeit bis zum **14. Oktober 2010** unter dslv-nrw@gmx.de oder an die Geschäftsstelle des DSLV-NRW, Johansenaue 3, 47809 Krefeld (Hinweis auf Übernachtung und Mitgliedsnummer nicht vergessen!).
2. Da die Sportschule eine nur sehr begrenzte Anzahl von Einzelzimmern zur Verfügung stellen kann, bitten wir Sie, sich auf eine Übernachtung im Doppelzimmer einzustellen.
3. Tagungsgebühr mit Übernachtung und Verpflegung: 33,00 € (Mitglieder), 59,00 € (Nichtmitglieder), 43,00 € (SportreferendarInnen). Bitte überweisen Sie den Betrag auf das Konto mit der Nummer 11072 bei der Sparkasse

Krefeld, BLZ 320 500 00. Ohne Übernachtung verringert sich der Preis um jeweils 8,00 €.

4. Für DSLV-Mitglieder (NRW) werden die Fahrtkosten nach der nach Zonen gestaffelten Fahrtkostenpauschale erstattet (s. „sportunterricht“, Heft 7, 2000, S. 236f.).

Für unsere **Senioren** bieten wir wieder ein eigenes Praxis-Programm an!

Am Samstag bietet Christa Beseke ein dosiertes Krafttraining mit Alltagsgeräten und Therabändern an. Am Sonntag geht es weiter mit Doris Jahnke. Hier werden Übungen zur Weiterentwicklung der Mobilität und Stabilität sowie der Verbesserung der Koordination und des Gleichgewichts angeboten.

Die Praxiszeiten: Samstag 14.30 Uhr–16.30 Uhr, Sonntag 9.00–12.00 Uhr.

Stephan Küpper

Einführung- oder Aufbaukurs in den Kanuwander- u. Wildwassersport

Termin: 03.09. – 05.09.2010. *Ort:* Bochum, Witten, Hattingen, Neuss (Ruhr, Erft). *Thema:* Vermittlung von Grundtechniken: Grund- und Bogenschläge, Ein- und Ausschlingen, Traversieren, Kehrwasser- und Wellenfahren. Sicherheitsmaßnahmen im Kanusport; methodische und organisatorische Informationen. Umweltschutz und Kanusport. *Schulform/Zielgruppe:* Lehrer aller Schulformen. *Teilnahmevoraussetzung:* keine. *Referent:* Helmut Heemann.

Beginn:

Freitag 03.09.: 15.00 Uhr bis 21.00 Uhr

Samstag 04.09.: 10.00 Uhr bis 19.00 Uhr

Sonntag 05.09.: 10.00 Uhr bis 17.00 Uhr

Teilnehmerzahl: 15. *Lehrgangsgebühr für Mitglieder:* 140,00 €. *Lehrgangsgebühr für Nichtmitglieder:* 160,00 €. (Lehrgangsgebühr inkl. Kajakausrüstung, Kälteschutzanzug und Boottransport).

Anmeldungen bis 25.08.10 an: Helmut Heemann, Bahnhofstr. 41, 58452 Witten, Tel.: 02302-275316, Fax: 02302-393896; E-Mail: helmut@kanusport-heemann.de, siehe auch: www.kanusport-heemann.de.

Skilehrgang alpin/Skifreizeit

Termin: 26.12.2010 bis 5.01.2011. *Ort:* Matri/Osttirol (1000m-2500m) mit Ski-

region Osttirol, schneesicher, keine Liftschlangen. Die neue Großglockner Arena Kals-Matrei bietet als Skischaukel mehr als 110 km Pistenvariationen in allen Schwierigkeitsgraden. Das bisher Dagewesene wird nun um ein Vielfaches getoppt und setzt neue Maßstäbe für unsere DSLV-Veranstaltungen in Osttirol.

Leistungen: Halbpension mit Frühstücksbuffet und Menüauswahl, Skiguide-Betreuung durch DSV-qualifizierte Skilehrer/innen; LL-Loipe am Haus, Sauna im Haus. Gruppenermäßigung auf den Skipass (die Kosten für den Skipass sind nicht im Leistungspaket enthalten!).

Inhalte: Verbesserung der eigenen Technik, Erfahrungsaustausch über methodische Themen in der Praxis, Zwangloses Skifahren „Just for fun“, Tiefschneefahren, Fahren in der Buckelpiste, Video-Analyse. *Zielgruppe:* Lehrer/innen aller Schulformen. Nichtmitglieder sind willkommen, sowie Angehörige und Freunde.

Teilnahmevoraussetzungen: Beherrschen der Grundtechniken. *Anreise:* PKW auf privater Basis. *Teilnehmerzahl:* 40. *Lehrgangsgebühr:* ca. 490 € bis 650 €; je nach Zimmerkategorie (zuzüglich 20,00 € für Nichtmitglieder). *Anfragen/Anmeldungen:* A. Teuber, Ziethenstr. 32, 44141 Dortmund, Tel.: 0231- 41 74 70.

Deutscher Fitnesslehrerverband

Die dflv- Fortbildungen finden in der Deutschen Fitness Akademie in Baunatal statt.

Unterrichtszeiten sind von 10.00 Uhr – 18.30 Uhr. Die Seminargebühr beträgt für DSLV- Mitglieder 79,00 € .

Anmeldungen unter folgender Adresse: Deutsche Fitnesslehrer Vereinigung
Telefon: 05601 - 80 55,
Stettiner Str. 4, 34225 Baunatal
info@dflv.de, www.dflv.de.

Nordic Walking C Lizenz VDNOWAS

Dieser Kurs richtet sich an alle Nordic Walking Assistenten, die Freude am Nordic Walking gefunden haben und noch mehr Variationen und Hintergründe hierzu

kennen lernen wollen. Es findet viel Praxis zur Verbesserung der eigenen Technik sowie zur Erweiterung des Übungsrepertoires statt.

Auf Wunsch wird bei aktiver Teilnahme und bestandener Prüfung die Nordic Walking C-Lizenz vom VDNOWAS ausgestellt. Diese Lizenz kostet 40,00 € inkl. 1 Jahr Mitgliedschaft im VDNOWAS.

Inhalte: Theorie/Praxis

- Materialkunde
- Die Nordic Walking-Grundtechnik mit Videoanalyse
- Grundlagen des „Medical Nordic Walking“
- Orthopädische Aspekte des Nordic Walking
- Trainingslehre, herzfrequenzorientiertes Training
- Grundtechnik und Drills, Doppelstocktechnik
- Nordic Walking-Varianten (Jogging, Skating, Berggehen etc.)
- Aufbau einer Nordic Walking-Stunde
- Stretching, Kräftigung, Lockerung

Abschlusstest: Grundtechnik in Theorie und Praxis und Anwendung des Erlernten anhand von ausgesuchten Rollenspielen.
Termin: 11. – 12.09.2010.

Knieschule – Wissenswertes & Nützliches für das „HotDog-Gelenk“

Das Kniegelenk hat eine besondere Stellung im Skelett und in der Statik des Menschen, denn es hat so eine Art „HotDog-Funktion“: Es überträgt die mechanischen Bewegungswünsche des Fußes auf das Hüftgelenk (und somit den Rumpf) und leitet die Stabilisierungsbemühungen des Rumpfes (über die Hüftgelenke) an die Füße weiter. Das Kniegelenk ist also das „arme Würstchen“, das den „Launen“ der Nachbarn ausgesetzt ist, die im wahrsten Sinne des Wortes, am „längeren Hebel“ sitzen.

Wichtige Basics der Kniestatik und -physiologie werden vermittelt, sowie auch konkrete praktische Übungen, die jahrelang erprobt und angewandt aus der Praxis für die Praxis kommen. Darüber hinaus werden typische Überlastungsmuster und Schmerzspiralen verdeutlicht, zum einen aus westlich-schulmedizinischer, als auch aus fernöstlich-energetischer Sicht.

Inhalte:

- Vertiefende Grundlagen Anatomie/ Physiologie des Kniegelenkes
- Vertiefende Grundlagen der Körperstatik
- Überlastungsmuster und Schmerzspiralen des Knies
- Viele Praxisübungen mit Korrekturleitfaden
- Eigenrealisation

Termin: 18.09.2010.

Shiatsu: „Sanfte Fingerdruckmassage“

Shiatsu ist eine in Japan entwickelte Form der Körpertherapie, die aus der traditionellen chinesischen Massage hervorge-

gangen ist. Wörtlich übersetzt bedeutet Shiatsu „Fingerdruck“. Die Behandlungstechnik des Shiatsu umfasst jedoch viel mehr als „Drücken mit dem Finger“. Eingesetzt werden Hände, Daumen, Ellbogen, Knie. Dabei wird in der Behandlung nicht gedrückt im Sinne von Kraft ausüben, sondern mit dem ganzen Körper gearbeitet.

Darüber hinaus geht es im Shiatsu nicht um eine rein mechanische Behandlung durch Ausüben von Druck, sondern auch um die Herstellung einer energetischen Beziehung zwischen Gebendem und Nehmendem. Von beiden ist daher Achtsamkeit, Sensibilität und Offenheit erforderlich, um eine optimale Shiatsu-Behandlung zu ermöglichen.

Inhalte:

- Grundlagen des Shiatsu (Griffe, Druck, Achtsamkeit, Historie)
- Behandlungsprogramm „Rücken“ mit Praxisumsetzung
- Grundlagen der universellen Energielehre
- Energie-Fluß-Übung mit Praxisumsetzung
- Wahrnehmungs- und Achtsamkeitssensibilisierung

Termin: 25.09.2010.



BEWEGUNG



DIN A5, 152 Seiten
ISBN 978-3-7780-0121-9
Bestell-Nr. 0121 € 16.80

Prof. Dr. Peter Hirtz / Prof. Dr. Arturo Holz / Prof. Dr. Gudrun Ludwig

Bewegungsgefühl

In dem Band wird ein eigenes Konzept vorgestellt, welches das Bewegungsgefühl sowohl als Eigenschaft/Fähigkeit, seine Bewegungen fühlen zu können, als auch als psychische Begleiterscheinung von Bewegungshandlungen und nicht zuletzt als Leistungsdisposition kennzeichnet. Das sich davon ableitende Vermittlungskonzept und die Übungen und Methoden orientieren auf die Entwicklung des Körpergefühls, der kinästhetischen Differenzierungsfähigkeit sowie auf die Verbesserung des allgemeinen Bewegungsgefühls als Bewegungskompetenz. Darüber hinaus widmen sich die Autoren auch der Vervollkommnung differenzieller Bewegungsgefühle. Vermittlungsbesonderheiten im Kleinkind- und Vorschulalter sowie in Therapie und Rehabilitation, aber auch Empfehlungen zur Diagnostik schließen den Band sinnvoll ab.

Versandkosten € 2.-; ab einem Bestellwert von € 20.- liefern wir innerhalb von Deutschland versandkostenfrei.

Zusammenfassungen / Summaries / Sommaires

Verena Freytag

Zwischen Nullbock und Höhenflug: Eine explorative Studie zum tänzerischen Gestalten

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Prozesse und Erfahrungen Sportstudierende machen, wenn sie eine eigene Choreografie entwickeln. Es werden Themen rekonstruiert, die für Studierende bedeutsam sind, wenn sie mit Körper und Bewegung gestalten. Hierfür werden ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Studie zum tänzerischen Gestalten vorgestellt und didaktische Konsequenzen diskutiert.

Clarissa Feth

„Sich präsentieren im Tanz“ als Herausforderung für Schüler und Schülerinnen

Sich präsentieren im Tanz ist etwas Besonderes. Für Schüler und Schülerinnen im Sportunterricht sind Aufführungssituationen nicht selten eine Herausforderung. Die Angst vor einer Blamage ist allgegenwärtig. Doch woher kommt das und gibt es Möglichkeiten den Jugendlichen die Angst zu nehmen? Dieser Artikel soll Chancen und Gefahren von tänzerischen Präsentationen im Sportunterricht diskutieren und mit Hilfe ausgewählter Ergebnisse einer empirischen Untersuchung darstellen, welchen Stellenwert die Präsentation für die Jugendlichen hat.

Antje Klinge

Tanz, Tanzstücke und Gestaltungen bewerten

Entgegen der weit verbreiteten Auffassung, Tanzen, Darstellen und Gestalten nicht bewerten zu können, zeigt der Beitrag auf, dass es auch für diesen von Subjektivität und Persönlichkeit geprägten Bereich durchaus Kriterien gibt, die eine Bewertung und Benotung ermöglichen, die für alle Beteiligten konsensfähig und nachvollziehbar ist und Subjektivität als Beurteilungsmaßstab weitestgehend ausschließt. Vorgeschlagen wird ein Verfahren, dem Kriterien zugrunde liegen, die im Unterricht vermittelt bzw. mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt und die grundsätzlich im Kontext von Unterrichtsvorhaben und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gesucht und aufgestellt werden.

*

Verena Freytag

Between No Desire and Ecstasy: An Exploratory Study on Creativity Through Dance

The author investigates what processes and experiences

occur when physical education students create their own choreography. She reconstructs topics significant for students working creatively with the body and movement. In this connection the author presents selected results of an explorative study on creativity through dance and discusses instructional consequences.

Clarissa Feth

„Self-Presentation in Dance“ as a Challenge for Male and Female Students

To present oneself in dance is something special and presentational situations are usually a challenge for physical education students. The fear of failure is omnipotent. But what are the causes and are there options to eliminate the adolescents' fear? The author discusses the opportunities and risks of dance presentations in physical education and portrays the importance of the presentation for adolescents based on selected results of an empirical study.

Antje Klinge

Evaluating Dance, Dance Presentations and Choreographies

In contrast to common opinion that dance, dance presentations and choreographies cannot be evaluated, the author shows that there are criteria for evaluating and grading the area. In spite of being characterized by subjectivity and personality, there are criteria acceptable and understandable for all involved and which exclude subjectivity as a standard of evaluation. She presents a process based on criteria which are taught or have been decided upon together with the students. These criteria are fundamentally desired and established by students in the context of instructional goals and the students' prerequisites.

*

Verena Freytag

Entre désintérêt et enthousiasme: une étude exploratoire sur la danse créative

L'auteure étudie les processus et les expériences des étudiants en EPS font quand ils créent une chorégraphie. Elle reconstruit des thèmes qui sont intéressants pour les étudiants quand ils réalisent des créations corporelles et motrices. L'auteure présente des travaux choisis dans ce domaine et discute le suivi didactique.

Clarissa Feth

„Se présenter en dansant“: un défi pour les élèves
Se présenter en dansant, c'est quelque chose de particulier. Les représentations dans les cours d'EPS sont souvent un défi pour les élèves. La peur de la gêne est présente, mais quelle est la cause et y-a-t'il une possibilité de l'éviter/éviter ? L'auteure étudie les chances et les risques de représentations de la danse dans les cours d'EPS. A l'aide de résultats choisis dans une étude empirique elle constate l'importance de la présentation pour les jeunes gens.

Antje Klinge

Des actions à visées esthétiques et expressives: comment les évaluer ?
En général, on pense ne pas pouvoir évaluer la danse, la représentation et la création corporelles. L'auteure montre qu'il existe des critères pour pouvoir évaluer et noter ce domaine subjectif et personnel. Ces critères excluent la subjectivité afin que tous les concernés puissent y consentir. L'auteure propose un procédé où les élèves participent à la construction des critères et qui sont en rapport avec la réalité des cours d'EPS.



BEWEGUNG



Prof. Dr. Ina Hunger / Prof. Dr. Renate Zimmer (Hrsg.)

Bildungschancen durch Bewegung

- von früher Kindheit an!

Bewegung birgt vielfältige Chancen für das Kind. In der aktiven Erkundung der Umgebung, dem selbstständigen Ausprobieren von Bewegungsmöglichkeiten und der bewegungsintensiven Auseinandersetzung mit Mitmenschen oder Gegenständen macht das Kind sinnliche, emotionale, soziale, materiale Erfahrungen. Es lernt in seiner Bewegungstätigkeit etwas über die Welt, sich selbst und andere. Den Kindern diese Bewegungs- und damit auch Bildungschancen zu ermöglichen und diese pädagogisch sinnvoll zu nutzen – und zwar von früher Kindheit an – das ist die übergeordnete Botschaft dieses Buches.

DIN A5, 368 Seiten
 ISBN 978-3-7780-8620-9
Bestell-Nr. 8620 € 21.90

**Kongressband zum 6. Osnabrücker Kongress
 „Bewegte Kindheit 2009“**