

# sportunterricht

Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen

Offizielles Organ



Schulsport bewegt alle

12

Dezember 2016  
65. Jahrgang



THEMA:  
Kulturelle Bildung und Sport

# sportunterricht



herausgegeben vom  
Deutschen Sportlehrer-  
verband e. V. (DSLVL)

vereinigt mit

**KÖRPER-  
ERZIEHUNG**

Das Fachmagazin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Herausgegeben vom Hofmann-Verlag

**Schriftleiter:** Dr. Norbert Schulz

**Redaktionskollegium:**

Prof. Dr. H. P. Brandl-Bredenbeck

Prof. Dr. Ulrike Burmann

Dr. Barbara Haupt

Martin Holzweg (Vertreter des DSLVL)

Prof. Dr. Albrecht Hummel

Prof. Dr. Michael Krüger

Heinz Lang

Prof. Dr. Günter Stibbe

Prof. Dr. Annette Worth

**Manuskripte für den Hauptteil an:**

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

E-Mail: n.schulz@dshs-koeln.de

**Manuskripte für die „Lehrhilfen“ an:**

Heinz Lang

Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein

E-Mail: H-W.Lang@t-online.de

**Besprechungen und**

**Besprechungsexemplare an:**

Dr. Norbert Schulz

Marderweg 55, 50259 Pulheim

**Informationen, Termine an:**

Jun.-Prof. Dr. Thomas Borchert, Universität

Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät,

Professur für Empirische Bildungsforschung

im Sport, Jahnallee 59/T 112, 04109 Leipzig

E-Mail: thomas.borchert@uni-leipzig.de

**Erscheinungsweise:** Monatlich

(jeweils in der 1. Hälfte des Monats)

**Bezugsbedingungen:**

Jahresabonnement (12 Ausgaben) € 62,40

Sonderpreis für Studierende € 52,20

Sonderpreis für Mitglieder des DSLVL € 51,60

Einzelheft € 7,- (jeweils zuzüglich Versandkosten).

Mitglieder des DSLVL Nordrhein-

Westfalen, Hessen und Berlin erhalten sport-

unterricht im Rahmen ihrer Mitgliedschaft

kostenfrei.

Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahl-

bar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-

Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlos-

sen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart.

Abbestellungen sind nur zum Jahresende

möglich und müssen 3 Monate vor dem

31. Dezember beim Verlag eintreffen.

Die Post sendet Zeitschriften auch bei Vor-

liegen eines Nachsendeantrags nicht nach!

Deshalb bei Umzug bitte Nachricht an den

Verlag mit alter und neuer Anschrift.

**Vertrieb:** siehe Verlag

Telefon (0 71 81) 402-124

E-Mail: sportunterricht@hofmann-verlag.de

**Anzeigen:** siehe Verlag

Tel. (0 71 81) 402-124, Fax (0 71 81) 402-111

**Druck:**

Druckerei Raisch GmbH + Co.KG

Auchterstraße 14, 72770 Reutlingen

ISSN 0342-2402

© by Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit

ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion

und des Verlags mit Quellenangabe.

**Verlag:**

Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 1360, D-73603 Schorndorf

Tel. (0 71 81) 402-0, Fax (0 71 81) 402-111

E-Mail: info@hofmann-verlag.de

## Inhalt

Jg. 65 (2016) 12

**Brennpunkt** 353

**Zu diesem Heft** 354

**Beiträge**

*Verena Freytag*  
„Etwas der Dingwelt entrücken“ –  
künstlerische Verfahren nutzen auch  
im Sportunterricht 356

*Antje Klinge*  
Kulturelle Schulentwicklung und Sport –  
eine unmögliche Allianz?! 363

*Susanne Quinten*  
Chancen Kultureller Bildung für  
Kinder und Jugendliche im inklusiven  
fähigkeitsgemischten Tanz 370

**Buchbesprechung** 376

**Literatur-Dokumentation** 378

**Nachrichten und Informationen** 379

**Nachrichten und Berichte aus dem  
Deutschen Sportlehrerverband** 381

**Lehrhilfen**

*Susanne Dithmar, Verena Freytag &  
Anne Völker*  
Body-Perussion und konkrete Poesie 1

*Petra Schmitmeier*  
Contact Dance in der Schule 6

*Nana Eger*  
stadt.labor  
Wahrnehmen, Erkunden und Gestalten  
von öffentlichen urbanen Räumen 11

**Titelbild** Antje Klinge

**Fotos** S. 355 Antje Klinge

**Das Jahresinhaltsverzeichnis 2016 kann ab Januar unter  
[www.hofmann-verlag.de](http://www.hofmann-verlag.de) im Bereich sportunterricht-Archiv  
heruntergeladen werden.**

## Brennpunkt

### Sommer 2016: „Es gibt (angeblich) keinen Schulsport mehr“

Angesichts der mageren Erfolgsbilanz der bundesdeutschen Olympiateilnehmer in der ersten Woche der Sommerspiele in Rio glaubte ein medienpräsenster Fitness-Experte aus Köln feststellen zu können „*Wo sollen Talente herkommen, wenn wir keinen Schulsport mehr haben*“ (Froböse, 2016). Diese Äußerung ist gleichermaßen unzutreffend und provokant. Natürlich weiß Herr Froböse sehr genau, dass es in den Schulsystemen der Länder einen im Fächerkanon fest etablierten unterrichtlichen und sehr häufig auch außerunterrichtlichen Schulsport gibt, der im Fächerkanon nach wie vor das drittgrößte Unterrichtsfach repräsentiert.

Aufschlussreich ist jedoch an dieser Äußerung der hinterlegte Kontext und die damit verknüpfte Erwartungshaltung: Der Schulsport soll Talente entdecken und fördern und für spätere olympische Erfolge einen Beitrag leisten. Über eine solche Kurzschlüssigkeit und Funktionalisierung des *allgemeinbildenden* Schulsports kann man sich nur wundern. Natürlich stehen Schulsport, Breitensport und Spitzensport in einem sehr komplexen und vielfach vermittelten Zusammenhang und existieren in Form einer ausgeprägten inhaltlichen und organisationalen Differenzierung. Pädagogische Diagnostik im Sportunterricht schließt das Erkennen sportlicher Begabungen, das Ermuntern und Beraten dieser Kinder und deren Eltern ein. Eine systematische Förderung sportlicher Talente, die anscheinend Herr Froböse vor Augen hat, würde den allgemeinbildenden Sportunterricht überfordern. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Sportunterrichts an den *allgemeinbildenden* Schulen setzt eindeutig und zu Recht andere Prioritäten. Die Förderung sportlicher Begabungen steht hier nicht an erster Stelle. Dafür gibt es andere Zuständigkeiten sowie spezielle Schul- und Organisationsformen. So sind 2016 fast 90 000 Kinder und Jugendliche in den vielgestaltigen Verbundsystemen „Schule – Leistungssport“ aktiv. In der „alten“ Bundesrepublik lag die Verantwortung für die Talentförderung vorrangig bei den Sportvereinen. Es ist müßig, danach zu fragen, wo künftig der wahre „Fruchtboden“ der Talentförderung zu finden ist, in den Vereinen oder in den speziellen Schulen. Den hybriden Verbundformen von profilierten Schulen mit Ganztagsstrukturen, Sportvereinen und Stützpunkten wird vermutlich die Zukunft gehören. Hier lassen sich der Zufall und die Komplexität der individuellen Talent-

förderung bändigen. Die Potsdamer Sportschule „F. L. Jahn“, die auch als eine Ganztagschule-Plus gesehen werden kann, und weitere ähnlich aufgestellte Eliteschulen des Sports taugen durchaus als Vorbild und Anregung (vgl. die Veröffentlichung in *sportunterricht*, Heft 9, 2016). Herr Froböse, es gibt durchaus einen solchen talentförderlichen *spezialbildenden* Schulsport, den Sie vor Augen haben, er ist insofern nicht „verschwunden“, man muss nur genau hinsehen, er ist durchaus möglich.

Auf ein anderes Abhandenkommen des herkömmlichen, allgemeinen Schulsports verweisen nahezu zeitgleich Tübinger Sportwissenschaftler. Der Sportunterricht hätte sich demnach bereits in ein unbedeutendes „Spaßfach“ aufgelöst. Der neue Bildungsplan für Baden-Württemberg (2016) soll nun dazu beitragen, dass sich der Sportunterricht vom (unwichtigen) „Spaßfach“ zum (wichtigen) „Wissensfach“ entwickelt (Thiel, 2016). Sollte diese Interview-Äußerung zutreffend sein, würde eine Fehlentwicklung durch eine andere Fehlentwicklung abgelöst werden. Sie kann jedoch nicht ernst gemeint sein. Die nur zu unterstützende höhere pädagogische Wertschätzung wissensbasierter Reflexions- und Urteilskompetenz stärkt die fachliche Ausrichtung und die Qualität des Sportunterrichts als kompetenzorientiertes und bildungsrelevantes Fach, aber nur dann, wenn es ein ausgeprägtes „*Bewegungsfach*“ bleibt. Bewegungs- und Körperbildung avancieren dadurch zur anspruchsvollen Bildungsdimension. Und es ist wohl sachlich nicht zutreffend, den bisherigen Sportunterricht lediglich als „Spaßfach“ zu kennzeichnen. Das wird der pädagogischen Arbeit der Sportlehrerinnen und Sportlehrer nicht gerecht.

#### Literatur

- Froböse, I. (2016). *Olympia 2016. Deutschland: null Medaillen! Warum dieser Fehlstart?* Zugriff am 10.08.2016 unter <http://web.de/magazine/sport/olympia/olympia-2016-deutschland-null-medailles-fehlstart-31794970>
- Thiel, A. (2016). *Wissenschaftler wollen Schulsport aufwerten.* Zugriff am 01.09.2016 unter <http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.wissenschaftler-wollen-schulsport-aufwerten>



**Albrecht Hummel**  
Professor im Ruhestand

[alsu.hummel@gmail.com](mailto:alsu.hummel@gmail.com)

*Albrecht Hummel*

Dr. Albrecht Hummel

## Kulturelle Bildung und Sport – Einführung in das Themaheft

Hans Peter Brandl-Bredenbeck

Blättern Sie doch bitte noch einmal zurück auf die Umschlagseite und schauen Sie sich in Ruhe das Titelbild der aktuellen vor Ihnen liegenden Ausgabe an – sofern Sie es nicht ohnehin schon getan haben ...

Das Bild trägt den Titel „an Räume anpassen“ und zeigt vier männliche Personen, die sich mit ihren Körpern an einer Betonecke – wie sie vermutlich an vielen Schulen zu finden ist – anschmiegen und die dort die durch die Einschnitte und die Höhe vorgegebene Gesamtstruktur aufgreifen, erweitern und damit gestalten. Diese ungewöhnliche, ja fast bizarre Anordnung der männlichen Körper hat mich zunächst überrascht, irritiert und befremdet, zugleich aber auch fasziniert. Hier verbinden sich Elemente, die in meiner Wahrnehmung nicht unmittelbar zusammengehören, zu einem Gesamteindruck, der wiederum Stimmigkeit vermittelt. Eine Irritation löst sich in Wohlgefallen auf.

Das Titelbild ist insgesamt – wenn ich es richtig einschätze – eher ungewöhnlich für die Zeitschrift *sportunterricht*. So wie vielleicht auch das vorliegende Heft etwas ungewöhnlich ist, möglicherweise für Irritationen sorgt, um am Ende hoffentlich mit entsprechender Distanz und als Gesamtkonzept neue Einsichten zu generieren und positive Überlegungen auf Seiten der Rezipienten zu erzeugen.

Das Gesamtkonzept besteht aus folgenden Elementen: „Kulturelle Bildung“ als Gegenstand von Sportunterricht (genauer: Möglichkeiten der Anwendung künstlerischer Verfahren im Sportunterricht), die Bedeutung von „Kultureller Bildung“ für die Schulentwicklung sowie „Kulturelle Bildung“ im Kontext inklusiver tanzpädagogischer Arrangements sind die Gegenstände der drei Hauptbeiträge.

Ergänzt werden diese durch zwei Lehrhilfen, die sich auf die theoretisch dargelegten Aspekte beziehen und einmal „Body Percussion“ und das andere Mal „Wahrnehmen, Erkunden und Gestalten von öffentlichen urbanen Räumen“ zum Thema machen und hoffentlich am Ende auch ein Wohlgefallen bei den Leserinnen und Lesern erzeugen.

Der erste Beitrag von Verena Freytag mit dem Titel „Etwas der Dingwelt entrücken“ – künstlerische Ver-

fahren nutzen auch im Sportunterricht beschreibt grundsätzliche Herangehensweisen an künstlerische Verfahren. Dabei macht die Verfasserin klar, dass es sich keinesfalls um vollkommen offene Verfahren nach dem Prinzip des „anything goes“ handelt, sondern ein Vorgehen im Sinne einer gelenkten Kreativität sinnvoll erscheint. In ihren Ausführungen geht sie weitergehend folgenden Fragen nach: Wie lässt sich – als ein Ziel ästhetischer Bildung – der Blick auf Vieldeutigkeit lenken? Wie kann ich Schüler dazu anregen, sich auf das ‚Rätsel‘ einzulassen? Wie ihnen erfahrbar machen, dass es neben beispielsweise naturwissenschaftlichen Erklärungen von Welt auch eine ästhetische Betrachtungsweise gibt? Um eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, ist es ihr wichtig, dass – gerade bezogen auf schulische Kontexte – in den tänzerischen-darstellenden Anteilen des Sportunterrichts prozessuale Einengungen den Schülerinnen und Schülern möglicherweise als Hilfestellung dienen und erst damit kreative Möglichkeiten eröffnen.

Im zweiten Beitrag von Antje Klinge zum Thema „Kulturelle Schulentwicklung und Sport – eine unmögliche Allianz?!“ wird ein anderer, ja frischer Blick auf Schule und Schulentwicklung angeboten. Aus der Debatte um Schulentwicklung und Ganztageschulen wissen wir, dass es z. B. Schulen mit sportlichem Profil (in welcher Ausprägungsform auch immer) nahezu wie Sand am Meer gibt. Das, was uns Antje Klinge vorstellt, nämlich „Schulen mit einem Profil zur Kulturellen Bildung“ hingegen, ist noch Mangelware. In ihren Ausführungen plädiert sie zunächst für die Akzentuierung ästhetischen Lernens, welches ihrer Ansicht nach auf die Beobachtung zurückgeht, „dass die Dimension ästhetisch-expressiver Erfahrung in der alltäglichen Lebenswelt und in der schulischen Bildung zu kurz kommt“. Doch gerade diese Erfahrungsformen sind mit einer philosophisch-anthropologischen Position und Tradition begründbar und schließen – in der Einschätzung der Verfasserin – an eine sportpädagogische Debatte an, die den Körper bzw. Leib als Vermittler zwischen Ich und Welt als „unverzichtbare Erkenntnisquelle“ (Beckers, 2014, S. 41) herausstellt. Doch nicht nur Tradition kann als Argumentationslinie angeführt werden. Auch der Bezug zu aktuellen jugendkulturellen Praxisformen, die klar erkennbar an der Schnittstelle zwischen sportiven Elementen und



ästhetisch, kreativ-spielerischen sowie erlebnis- bzw. eventorientierten Elementen angesiedelt sind, werden von Antje Klinge in Richtung einer *Kulturellen Schulentwicklung* gedeutet, die zeitgemäße Elemente integriert. Der Charakter dieser bewegungskulturellen Aktivitäten und deren methodischen Implikationen ist darauf gerichtet, dass Sanktionen im Lehr-/Lernprozess nicht zu befürchten, Um- und Irrwege erlaubt, Verunsicherungen und Grenzerfahrungen möglich sowie Zufälliges und vermeintlich Fehlerhaftes ausdrücklich erwünscht sind. Für den Kontext der gesamten Schulentwicklung macht die Verfasserin geltend, dass verschiedene Elemente gleichberechtigt ein Schulprofil gestalten können, eben auch *Kulturelle Bildung*. Das entscheidende Kriterium ist, dass erfolgreiche Schulentwicklung den Unterricht erreicht, ihn verändert und verbessert. Hier sieht sie ein großes Potenzial von *Kultureller Bildung*.

Im dritten und letzten Beitrag wird die Perspektive der Inklusion vor dem Hintergrund von Überlegungen zur kulturellen Bildung eingenommen. Genauer geht es um *Chancen Kultureller Bildung für Kinder und Jugend-*

*liche im inklusiven fähigkeitsgemischten Tanz*. Die Verfasserin, Susanne Quinten, verweist auf die Möglichkeiten, eine Kultur von Anerkennung, Wertschätzung und Respekt gegenüber Mitschülern mit Beeinträchtigung durch Tanz zu entwickeln. Eingebettet sind ihre Überlegungen in ein Modell, das die Aufgabenbereiche in fähigkeitsgemischtem Tanzensemble konkret benennt (Lern- und Arbeitsumgebung, Methoden, künstlerisch-kreative Schaffensprozesse) und detailliert ausbuchstabiert. Auf diese Weise stellt sie ein strukturiertes Repertoire zur Verfügung, das Praxis anleiten kann.

Ich wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre und dass Sie die ein oder andere Idee zur *Kulturellen Bildung* in ihren (Schul-)Alltag mitnehmen können.

#### Literatur

Beckers, E. (2014). Schulen und Sportvereine als Bildungspartner: Eckpunkte eines gemeinsamen Bildungsverständnisses. In H. Aschebrock, E. Beckers & R.P. Pack (Hrsg.), *Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport* (S. 15–55.). Aachen: Meyer & Meyer.

*Funktionen verfremden*

# „Etwas der Dingwelt entrücken“ – künstlerische Verfahren nutzen auch im Sportunterricht

Verena Freytag

*Was ist das Besondere an künstlerischen Verfahren? Gibt es überhaupt so etwas wie eine übergreifende künstlerische Herangehensweise? Und wenn ja, was bedeutet es, künstlerische Verfahren auch auf den Bereich Bewegung und Sport zu übertragen? Der Beitrag fragt nach der Besonderheit künstlerischer Herangehensweisen und verdeutlicht an praktischen Beispielen aus Schule und Lehrer(aus)bildung, wie diese fächerübergreifend im Medium von Körper und Bewegung angewendet werden können.*

## **“Disconnected from the Material World” – Artistic Methods Also Help Physical Education**

*What is characteristic of artistic methods? Is there actually something like a general artistic approach? And if so: what does it mean to apply artistic methods to the realm of movement and sports? The author investigates the special characteristics of artistic methods and uses practical examples in schools and teachers' training to clarify how such methods may be applied interdisciplinarily for the medium of the human body and movement.*

*manche meinen  
lechts und rinks  
kann man nicht  
velwechsern.  
werch ein Illtum!  
(Ernst Jandl)*

## **Einleitung**

Die Frage, was das Besondere an künstlerischen Verfahren ist, ist schwer zu beantworten. In der Regel wird ein hohes Maß an Ungewissheit und Unsicherheit angeführt, der Umgang mit ergebnisoffenen Situationen, die Integration von Zufällen, unerwarteten Impulsen, das Aushalten von Widersprüchen und Ambiguität (vgl. z. B. Brater et al., 2011). Damit würde sich künstlerisches oder gestalterisches Handeln aber noch nicht wesentlich von anderen Feldern, wie zum Beispiel Wissenschaft oder Journalismus, unterscheiden. Auch hier ist es notwendig, Impulse aufzugreifen und ziel- und wegoffen zu agieren, eine suchende und forschende Haltung einzunehmen, Unvollständiges und vermeintlich Widersprüchliches als konstruktive Chance

und weniger als zu vermeidendes Übel anzunehmen. Insofern müssen noch andere Kriterien erfüllt sein, die ein ‚künstlerisches‘ Vorgehen von einer auch in anderen Feldern zu findenden explorativen, forschenden Haltung unterscheiden. Ästhetisches – und das ist vielleicht ein wesentlicher Unterschied zu anderen Zugangsweisen – gibt Rätsel auf, ist vieldeutig und entzieht sich weitgehend präziser sprachlicher Bestimmungen (vgl. auch Rat für Kulturelle Bildung, 2015, S. 38). Damit bewegt sich auch ein künstlerisches Handeln – neben aller Technik und Handwerklichkeit – auf der Ebene des Rätselhaften bzw. trägt dazu bei, solches zu erzeugen.

## **Rätselcharakter des Ästhetischen**

Wenn Kinder oder Jugendliche ein Theaterstück besuchen, einen Roman lesen, Musik in einer Band spielen oder eine Geschichte schreiben, beschäftigen sie sich rezeptiv oder produktiv mit ästhetischen Objekten. Sie sind vielleicht fasziniert oder angeregt, stellen Fragen, äußern Ge- oder Missfallen und sind vor allem in ihren Emotionen angesprochen. Ästhetische Objekte geben Rätsel auf und sind vieldeutig. Anders als bei vermeint-

lich eindeutigen Dingen, für die es klare Begriffe gibt, regen ästhetische Objekte zu einer differentiellen Auseinandersetzung an. Es ist dann häufig nicht klar sprachlich auszudrücken, was ein besonderes Klangbild in uns auslöst, wie eine Geschichte auf uns wirkt oder warum wir von einem Film so fasziniert sind. In dieser Mehrdeutigkeit und in dem Rätselcharakter liegt das besondere Potential ästhetischen Erlebens oder Wahrnehmens.

Ein Beispiel: Als die Theatervorführung zu Ende ist, ist es erst einmal ganz still auf den Rängen. So still und konzentriert, wie vermutlich selten in einem Klassenzimmer. Die Jugendlichen haben gebannt die Vorstellung von Huck Finn (Bühnenfassung von Max Eipp) (1) verfolgt. Huck Finn, ein individualistischer Außenseiter und Querkopf, der auf dem Weg in seine Freiheit spannende Abenteuer erlebt und erfährt, was Freundschaft bedeutet. Dann bricht der Applaus aus, die Spannung entlädt sich. Nach der Vorführung haben die Schülerinnen und Schüler viele Fragen, zum Beispiel, wie es wohl mit Jim weitergeht, ob Huck es bereut hat, seine eigene Ermordung inszeniert zu haben oder ob die Schlange tatsächlich an allem Schuld war. Nach dem Besuch des Theaterstücks haben einige Schülerinnen und Schüler – wie beschrieben – ein großes Bedürfnis, über das Stück zu reden, andere sind aber auch erst einmal ganz still und lassen das, was sie gesehen haben, auf sich wirken. Beim Austausch über das Stück gibt es viele Deutungs- und Verstehensansätze, viele Fragen, Assoziationen, Gedanken und Empfindungen. Manchmal ‚brodeln‘ solche Sinnbildungsprozesse über einen langen Zeitraum weiter. Immer wieder kommt einem das Gesehene ins Bewusstsein und man greift einen weiteren Impuls auf, um über das Stück nachzudenken. Es geht dann nicht um Klarheit, sondern um das Zulassen von Möglichkeiten. „Die Verstehenszumutung der Kunsterfahrung liegt weniger in der Lösung des Rätsels im Sinne einer begrifflichen Bestimmung, sondern vielmehr darin, die Gegenstände in vieldeutigen Verstehensprozessen zu durchdringen. Denn die ästhetischen Gegenstände sind in der Regel über mehr als einen Weg erfahrbar und können gleichzeitig unterschiedliche mögliche Deutungen hervorrufen. Insgesamt verdeutlichen uns ästhetische Erfahrungen, dass es jenseits naturwissenschaftlicher, ökonomischer oder auch spiritueller Zugänge und Erklärungsmuster ein ‚Mehr‘ an Erkenntnis gibt“ (Rat für Kulturelle Bildung, 2015, S. 38).

Wenn in dem Rätselcharakter und der Vieldeutigkeit, in der Empfindung und der Erkenntnis also ein wesentlicher Bestandteil liegt, dann ist es Aufgabe von Unterricht, hier einen Zugang zu eröffnen und Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich auf ein – unklares – ästhetisches Objekt einzulassen und dieses ‚Mehr‘ an Erkenntnis erfahrbar zu machen. Wie aber lässt sich – als ein Ziel ästhetischer Bildung – der Blick auf Vieldeu-

tigkeit lenken? Wie kann ich Schüler dazu anregen, sich auf das ‚Rätsel‘ einzulassen? Wie ihnen erfahrbar machen, dass es neben beispielsweise naturwissenschaftlichen Erklärungen von Welt auch eine ästhetische Betrachtungsweise gibt?

Neben den Methoden sind es die Gegenstände selbst, die mehr oder weniger geeignet sein können – also ein Bild, eine Skulptur, ein Text, eine Musik, ein Tanz etc. Vorstellungsbildung und Imagination werden besonders stark angeregt, wenn die Gegenstände reich sind an „Unbestimmtheitsstellen“ – wie Andeutungen, Auslassungen, Indirektheit und Mehrdeutigkeit. Die Tanztheaterstücke von Pina Bausch regen beispielsweise bei jeder erneuten Betrachtung dazu an, ein anderes Moment, eine andere Idee zu verfolgen. Sie regen immer wieder zu neuen Betrachtungen, Assoziationen und Interpretationen an. Eine eindeutige Erklärung oder Analyse wird man aber sicher nie formulieren können.

### Etwas der Dingwelt entrücken – künstlerische Verfahren

*„Künstlerisch ist eine Methode, die uns künstlerisch vorkommt. Dafür ein Beispiel: Es heißt, der Künstler zeigt uns die Dinge so, dass wir sie mit anderen Augen sehen können; er schafft es, dass wir die Dinge in neuen Zusammenhängen erkennen. Wie kommt man dahin? Indem man die Zweckbestimmung, mit der wir etwas in unserer Dingwelt normalerweise wahrnehmen, lose werden lässt, so dass man etwas plötzlich neu sehen kann. Methoden, die es mir – oder eben dem Betrachter – ermöglichen, etwas der Dingwelt zu entrücken, solche Methoden können wir als künstlerische Methoden bezeichnen. Kunstmethoden sind es damit noch nicht. Sie sind künstlerisch in der Herangehensweise (...)“ (aus einem Interview mit Till Krause, vgl. Heil & Seydel, 2006, S. 76).*

Verfahren in den verschiedenen Künsten sind nicht über einen Kamm zu scheren und so gibt es beispielsweise im Musikunterricht andere Ansätze als im Tanz, wenn es darum geht, Kinder anzuregen, eigene musikalische oder darstellerische Gestaltungen zu erfinden. Auch gibt es – wie immer in Unterricht – sicher nicht die eine passende Methode, sondern sie ist immer in Bezug auf das Unterrichtsvorhaben und den Kontext zu sehen. Und auch innerhalb der Disziplinen existieren unterschiedliche Ansichten bezüglich des richtigen Vorgehens. Die einen leiten eher aus der Pädagogik Methoden ab, bei denen die Lerninhalte kleinschrittig dargeboten werden, die anderen bevorzugen eher experimentelle Vorgehen, die stärker an dem Arbeiten von Künstlerinnen und Künstlern orientiert sind. Bei allen Nuancen ist das Experimentieren ein wesentlicher



#### Dr. Verena Freytag

ist seit 2014 Professorin für Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung am Institut für Musik der Universität Kassel. Ihr aktueller Arbeits- und Forschungsschwerpunkt ist die ästhetisch-kulturelle Bildung in der Lehrerbildung. Bis 2013 war sie am Department Sport und Gesundheit der Universität Paderborn für den Bereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen/ Gymnastik/ Tanz“ verantwortlich.

Universität Kassel  
Fachbereich  
Humanwissenschaften  
Institut für Musik  
Mönchebergstraße 1  
34109 Kassel

freytag@uni-kassel.de

Zugang, zentrales Verfahren in den verschiedenen Sparten. Bereits in den 1960er Jahren hob der Kunstdidaktiker Gunter Otto das Experimentieren als didaktische Kategorie hervor. Zum einen in Anlehnung an naturwissenschaftliche Methoden, wie zum Beispiel das Messen und Beobachten, und zum anderen in Bezug auf das experimentierende Verhalten von Künstlern und Kindern: „Experiment – bezieht sich auf ein Verhalten des Künstlers, auf seine Einstellung zu Materialien und Verfahren“ (Otto, 1969, S. 32). Es bieten sich daher Methoden an, die die Entdeckerlust, die Experimentier- und Spielfreude der Kinder wecken, die Freiräume bieten – also ein erfahrungsoffenes, selbstbestimmtes Lernen – wie es beispielsweise in der Projektarbeit oder der ästhetischen Forschung praktiziert wird. Frei- oder Spielräume sind wichtig und nötig, um überhaupt Einfälle entstehen zu lassen. In der freien Kunst sind diese Spielräume sehr groß, in Schule und Unterricht werden sie in der Regel methodisch aufbereitet. Mögliche Nutzungen künstlerischer Verfahren im Fach Sport hat Antje Klinge vorgestellt (2015). Neben dem Mapping gibt sie Beispiele zum ästhetischen Forschen und dem Dekontextualisieren (z. B. das Verlassen bekannter Räume).

Die ‚Kunst‘, in den Künsten zu unterrichten, liegt vielleicht gerade darin, auf der einen Seite Freiheit zu gewähren und auf der anderen Seite Grenzen zu setzen. Methoden in der Tanzpädagogik haben in diesem Sinne oft das Ziel, über Bewegungs- oder Improvisationsaufgaben Impulse zu geben, die die Kinder und Jugendlichen dazu anregen sollen, neue Perspektiven einzunehmen, gewohnte Bewegungsmuster aufzugeben, neue Bewegungseinfälle zu entwickeln. Aufgaben und Einschränkungen sind dann sinnvolle Hilfestellungen, wenn es darum geht, neue Ideen zu entwickeln. Zuviel Freiraum wird dann als kontraproduktiv angesehen und „Einengung eröffnet Möglichkeiten“ (aus einem Interview mit Till Krause, vgl. Heil & Seydel, 2006, S. 76). Geht es beispielsweise darum, mit den Schülern zu erforschen, wie sich Architektur auf das Bewegungsverhalten auswirkt, ist es möglich Treppen, Stufen oder Rolltreppen im öffentlichen Raum auf möglichst unterschiedliche Arten zu begehen: Tempo, Gang und Haltung beim Herabsteigen einer engen Wendeltreppe auf eine großzügige Eingangshalle zu übertragen etc. Weiter ist es möglich, sich zu verdeutlichen, welches Verhalten an bestimmten Orten im öffentlichen Raum erwartet wird und dieses zu konterkarieren. Beispielsweise indem die Schüler versuchen, eine Rolltreppe von der entgegengesetzten Seite zu begehen, sich nicht wie üblich auf die Rolltreppe zu stellen, sondern sich dort hinzulegen oder zu setzen oder indem sie ausprobieren, in verschiedenen Haltungen (z. B. hektisch, lässig, arrogant, verträumt) die Rolltreppe hochzufahren. Aus ihren Bewegungsexperimenten an der Rolltreppe könnten die Schüler Mini-Choreografien bzw. Bewegungsabläufe entwickeln, die sie an verschiedenen Orten im öffentlichen Raum

in Gruppen durchführen und fotografisch oder filmisch dokumentieren.

Der vorab zitierte Künstler Till Krause orientiert sich bei seinem künstlerischen Vorgehen, wie er in dem Interview weiter ausführt, häufig an Methoden der Wissenschaft, um ein Forschen in und mit der Kunst anzuregen. Diese oft einfachen Methoden regen seiner Ansicht nach dazu an, Beschränkungen aufzulösen und Perspektiven zu erweitern (vgl. ebda., S. 77). Gerade der eingeschränkte Blick bzw. der Fokus auf ein Teil, einen Ausschnitt, auf ein Phänomen eröffnet hiernach eine Veränderung von Wahrnehmungs- und Erkenntnismöglichkeiten. „Mir ist klar geworden, wie unter Umständen eine Methode, die zunächst sehr eng gefasst scheint, im Ergebnis viel mehr Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Erkenntnis eröffnen kann, als ein von vorn herein offenes Vorgehen erlaubt“ (ebda.).

Entsprechende Techniken bzw. Methoden dienen dazu, „etwas der Dingwelt zu entrücken“ (ebda., S. 76), die Wahrnehmung zu schärfen, einen veränderten Blick auf die Gegenstände zu werfen – Collagieren oder Mapping in der bildenden Kunst, das Sampeln oder Transformieren in der Musik oder das Verfremden und Montieren im Tanz. Es gibt auch hier keinen festen Katalog an Methoden, sondern immer wieder neue Ideen, Einfälle, Impulse. Im Grunde handelt es sich bei künstlerischen Verfahren um Verfremdungstechniken und damit um einen Zugang, der u. a. auf Viktor Šklovskij (1893–1984) als Vertreter des Russischen Formalismus zurückzuführen ist. Ziel eines (literarischen) Werks sei es, eingeschliffene Wahrnehmungsmuster des Alltags zu ‚entautomatisieren‘. Verfahren wie die Verfremdung oder Verseltsamung führen demgegenüber zu einer Erschwerung und damit Bewusstmachung von Wahrnehmung. Auch für Šklovskij stellte sich die Wahrnehmung des Menschen in der modernen Welt zunehmend als verkümmert und automatisiert dar. Kunst habe demgegenüber das Potential, Wahrnehmungsprozesse zu steigern und zu intensivieren: „Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen, und nicht als Wiedererkennen; das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der ‚Verfremdung‘ der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozess ist in der Kunst Selbstzweck und muss verlängert werden; die Kunst ist ein Mittel, das Machen einer Sache zu erleben; das Gemachte hingegen ist der Kunst unwichtig“ (Šklovskij, 1994, S. 15). Kunst als Verfahren ist somit für Šklovskij ein Mittel um Wahrnehmungsprozesse zu intensivieren. Für die allgemeine Didaktik hat Horst Rumpf (1987), für die Tanzpädagogik Ursula Fritsch (1990) Šklovskijs Ideen für das schulische Lernen aufgegriffen. Analog zu Šklovskijs Ansatz formuliert Rumpf hier ein Lernverständnis, das den Prozess bzw. den Lernweg akzentu-

iert und weniger auf das reibungslose Erreichen eines Ziels ausgerichtet ist: „Nicht zielerreichendes, sondern Gegenwart gewinnendes, sich etwas vergegenwärtigendes Lernen ist gemeint. Verlangsamung des Blicks, Erschwerung der Form, Aufmerksamkeit für Brüche und Widersprüche“ (Rumpf, 1987, S. 185).

### Künstlerische Verfahren (Auswahl)

Montieren/Collagieren, Experimentieren, Spielen, Nachahmen, Kopieren, Mappen, Verfremden, Irritieren, Installieren, Erforschen, Wiederholen/Loopen/Vervielfachen, Dekonstruieren, Experimentieren, Weiterführen, Spiegeln, Sampeln, Komprimieren, Auseinandernehmen, Stilisieren/Abstrahieren, Rhythmisieren, Assoziieren, Verzerrern, Fühlen, Formen, Verbinden/Kombinieren/Verknüpfen, Reduzieren, Zitieren, Beobachten, Dokumentieren, Transformieren/Übertragen, Kartieren.

*Montieren/Collagieren* (Kombinieren von Bewegungssegmenten aus unterschiedlichen Feldern, z. B. Elemente aus dem Streetball mit New Dance kombinieren).

*Loopen/Wiederholen/Vervielfachen* (in der Musik häufiges Wiederholen gleichbleibender Phrasen/Sequenzen wie Schlagrhythmen oder Basslinien, die häufig vorproduziert sind).

*Sampeln* (ein Element wird aus dem gewohnten Kontext herausgenommen und in einem anderen Kontext verwendet bzw. kopiert).

*Transformieren/Übertragen* (etwas umwandeln, umformen, z. B. eine Alltagsbewegung so verändern, dass sie wie eine Bewegung aus dem klassischen Ballett aussieht; ein Gedicht in eine Bewegung transformieren; eine tänzerische Bewegung im Stand auf den Boden übertragen).

*Kontrastieren* (einen Gegensatz zu einer Bewegung finden, rund, klein, schnell wird zu eckig, groß und langsam).

*Stilisieren/Abstrahieren* (eine Bewegung so abstrahieren, dass sie beispielsweise nur auf ein charakteristisches Merkmal reduziert wird, z. B. einen Korbleger auf eine geführte Halbkreisbewegung des Arms reduzieren).

All diese Verfahren verändern, erweitern, verfremden Bestehendes, konstruieren neu bzw. redefinieren. Mit ihnen lässt sich das Ziel verfolgen – wie Krause es formuliert hat –, die Dinge und ihre Zweckbestimmungen ‚lose‘ werden zu lassen und in einen spielerischen Dialog mit ihnen zu treten (Krause, 2006, S. 76). Durch dieses Spiel mit dem Material, mit Bestimmungen, mit Zuschreibungen können sich Perspektiven verändern

und Ideen für Neues entstehen. Dabei benötigt dieses Spiel mit den Möglichkeiten Zeit, vorschnelle Ideenentwicklungen sind eher kontraproduktiv.

### Künstlerische Verfahren

- lösen die Zweckbestimmungen von Gegenständen, Phänomenen etc.
- eröffnen Perspektiven
- entautomatisieren und intensivieren Wahrnehmungsprozesse
- lehnen sich unter anderem wie beispielsweise beim Kartieren oder Reduzieren an Methoden der Wissenschaft an
- geben Anlässe, ästhetische Objekte zu entwickeln, die sich durch Vieldeutigkeit und Rätselhaftigkeit auszeichnen
- sind forschend, spielerisch und experimentell.

An den Beispielen *Sammeln und Sortieren* sowie *Montieren* sollen exemplarisch künstlerische Herangehensweisen im Medium Körper und Bewegung vorgestellt werden.

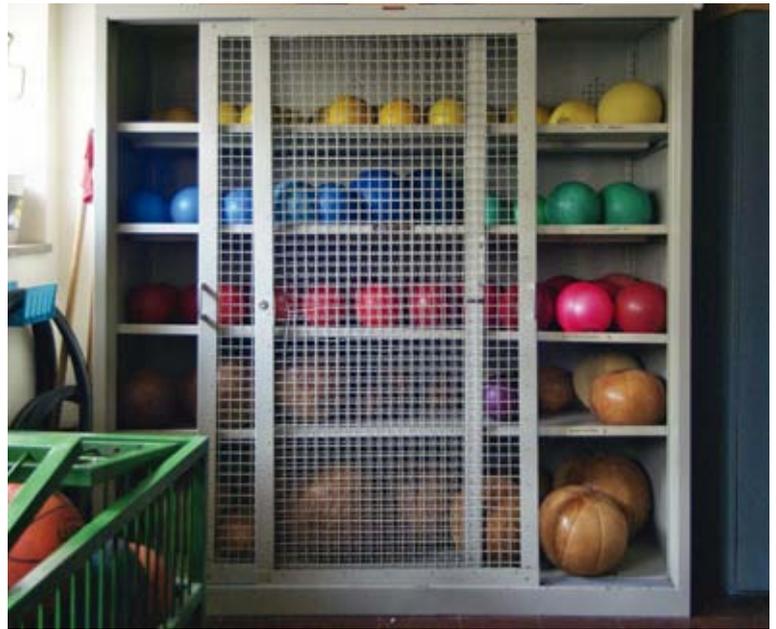
### Sammeln und Sortieren

Der Schweizer Künstler Urs Wehrli gibt sich als notorischer Aufräumer. Wehrli zerlegt und sortiert – wie in „Die Kunst, aufzuräumen“ zu sehen ist – alles Mögliche und Unmögliche. Ob Pommes in Pappschalen, Wäsche an der Leine oder Buchstabennudeln in gleichnamiger Suppe, nichts entzieht sich seiner Ordnungsliebe (<https://www.kunstaufraeumen.ch/de>). Wehrli entückt hier etwas der „Dingwelt“, indem er eine in anderen Kontexten sinnvolle Tätigkeit auf Felder überträgt, die keinerlei Ordnung bedürfen (z. B. die Buchstabensuppe).

Die folgende fächerübergreifende Unterrichtsidee basiert auf den Prinzipien Sammeln und Sortieren in Anlehnung an die Idee von Urs Wehrli. Im Mittelpunkt steht hier das Sortieren mit Körper und Bewegung.

### Beispiel: Die Kunst, eine Schule aufzuräumen

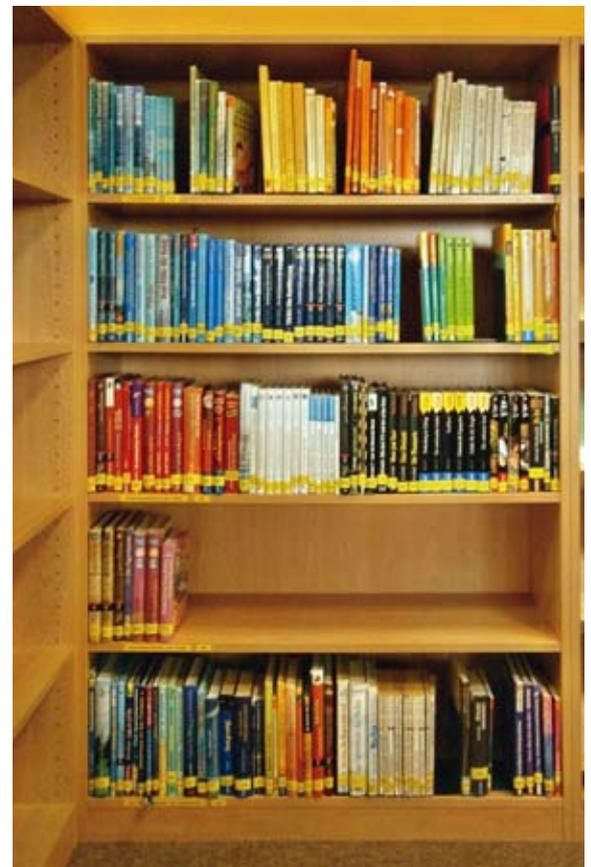
Die Kinder einer dritten Grundschulklasse haben sich zunächst rezeptiv anhand des Buches „Die Kunst, aufzuräumen“ mit ausgewählten Bildern/Fotografien des Künstlers Urs Wehrli beschäftigt. Sie haben Ideen dazu ausgetauscht und beschrieben, wie die Fotos auf sie wirken. Sie haben versucht, einigen Bildern Überschriften zu geben. Die Kinder haben aus Alltag und Schulalltag berichtet und Situationen benannt, an denen sie gefordert waren, aufzuräumen. Nach einem Rundgang durch die Schule (Klassenzimmer, Toiletten, Sporthalle, Gänge, Pausenhof, Mensa etc.) wurden Ideen für



eigene „Aufräumaktionen“ gesammelt und umgesetzt. Höhepunkt des Projekts war eine kleine Ausstellung (incl. Vernissage), in der die Kinder ihre Fotos einer interessierten Öffentlichkeit präsentieren konnten. Die Präsentation bekam für die Kinder u. a. dadurch ein besonderes Gewicht, dass sie nicht in der Schule stattfand, sondern in einem städtischen Kunstatelier.

### Collagieren/Montieren

Die Begriffe des Collagierens und Montierens werden in der Kunstwissenschaft häufig synonym verwendet, allerdings wird die Collage eher der bildenden Kunst zugeordnet und die Montage eher der performativen



(Fotos: Julia Sasse)

Kunst, z. B. dem Theater oder Tanz (vgl. Voigts-Virchow, 2004). Auch in der Literatur spricht man von der literarischen Montage, wenn unterschiedliche Texte, Textsegmente, Sprachstile oder Inhalte miteinander verbunden werden. Häufig haben Montagen eine überraschende oder auch verstörende Wirkung. Im Tanztheater ist es vor allem Pina Bausch, die als eine Art Bauprinzip die Montage für ihre Stücke verwendet (vgl. Schlicher, 1987, S. 139 ff.). Dabei bleibt es nicht bei einem Nebeneinander von Elementen, sondern durch die Montage entwickelt sich eine dramaturgische Idee, die durch Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren einzelnen Gedanken entsteht.

### Beispiel: Körper und Fotografie montieren

Fast gespenstisch wirken die Fotos einer Studentin, die sie im Rahmen eines universitären Projekts zu dem Thema „Räume in Bewegung“ entwickelt hat. Die Studierenden haben sich hier über Bewegung mit einem modernen Hörsaalgebäude auseinandergesetzt, unter anderem über folgende Impulse: Welche Wirkung hat der physikalische Raum auf Körper und Bewegung? Wie beeinflusst die Architektur das Bewegungsverhalten? Welche Assoziationen erzeugt das Gebäude? In der Auseinandersetzung mit den besonderen Bedingungen des Hörsaalgebäudes haben die Studierenden eigene gestalterische Ideen, die ihren individuellen Bezug zu dem Gebäude verdeutlichen, entwickelt. Auf den Fotos, die hier zu sehen sind, kommt es zu einer seltsamen Verschmelzung von Fotografie und Körper. Auf beiden Fotos ist am linken Bildrand eine Frau zu sehen, die sich eigentümlich vom Rest des Fotos hervorhebt und doch mit ihm verwoben scheint. Sie wirkt wie ein Geist, der sich unmerklich in die Fotografie eingeschlichen hat. In gewisser Weise ähnelt sie dem in der Fotografie bekannten Phänomen „Geistesflecken“ oder „Orbs“. Die Figur scheint unmerklich auf das Geschehen Einfluss zu nehmen und es durch ihre Anwesenheit zu kommentieren. Die Studentin hat für ihre Fotoarbeiten Fotos des Gebäudes per Beamer auf eine weiße Wand projiziert und sich dazu in Beziehung gesetzt. Sie hat mit verschiedenen Körperposen und -haltungen experimentiert. Wenn ihr eine Montage aus Projektion und Körper stimmig erschien, hat sie per Selbstauslöser ein Foto von dem Arrangement erstellt. Auch ihre Bilder sind vieldeutig und eröffnen bei dem Betrachter Spielraum für Ideen, Gedanken und Einfälle.

### Fazit

Werden künstlerische Verfahren im Fach Sport genutzt, geht es darum, etwas ‚der Dingwelt zu entrücken‘ und zwar im Medium von Körper und Bewegung. Verfah-

ren wie Sortieren, Kartieren oder Montieren werden hier mittels Bewegung angewendet. Ziel ist dabei – um noch einmal Till Krause zu zitieren –, die Zweckbestimmungen von Dingen ‚lose‘ werden zu lassen, Irritationen hervorzurufen und neue Perspektiven zu eröffnen. Im Sportunterricht sind entsprechende forschende und experimentierende Vorgehen sicher nicht gängig und rufen bei den Schülerinnen und Schülern unter Umständen nicht nur gewollte, sondern auch ungewollte Irritationen hervor. Der Schwerpunkt liegt in der Erforschung von Phänomenen über Körper und Bewegung und nicht in sportlichen Aktivitäten wie Laufen, Spielen, Kämpfen oder Klettern. Hier kann es eine Chance sein, entsprechende Ansätze in interdisziplinären Projekten (z. B. in Verbindungen mit Kunst, Physik, Deutsch oder Religion) zu erproben. Ein fächerübergreifendes Arbeiten bietet sich auch insofern an, als dass thematische Überschneidungen genutzt werden

(Idee und Fotografie:  
Julie Gleridou)



können, sodass die Kinder und Jugendlichen Zusammenhänge erkennen und die Komplexität eines Phänomens entdecken können.

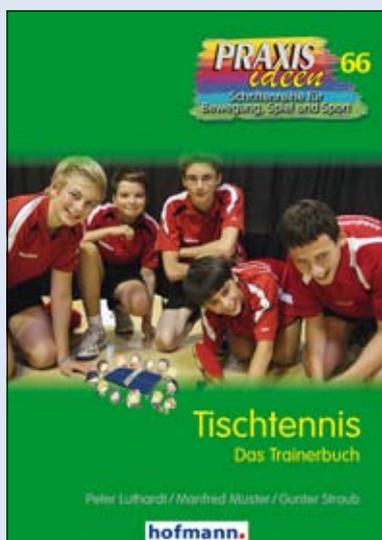
### Anmerkung

- (1) Hier gesehen eine Inszenierung von Dieter Klinge am Staatstheater Kassel mit Aljoscha Langel als Huck Finn (Spielzeit 2015/16).

### Literatur

- Brater, M., Freygart, S., Rahmann, E. & Rainer, M. (2011). *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heil, C. & Seydel, F. (2006). Methodisches Handeln in der Kunst. Fragmente eines Gesprächs mit Till Krause. *Kunst & Unterricht*, Heft 304/305, 75–78.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2009). Kreativität in der Schule. *Kunst & Unterricht*, Heft 331/332, 10–18.

- Klinge, A. (2015). Künstlerische Verfahren im Fach Sport. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Band 1. Schultheorie und Schulentwicklung* (S. 233–249). Weinheim: Beltz.
- Otto, G. (1969). *Kunst als Prozess im Unterricht* (2. Auflage). Braunschweig: Westermann.
- Rat für Kulturelle Bildung (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Letzter Zugriff am 21.10.2016 unter [http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/RFKB\\_ZurSache\\_DS\\_final.pdf](http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_DS_final.pdf)
- Schlicher, S. (1987). *TanzTheater. Traditionen und Freiheiten. Pina Bausch, Gerhard Bohner, Reinhild Hofmann, Hans Kresnik, Susanne Linke*. Reinbek: Rohwohlt.
- Šklovskij, V. (1994). Die Kunst als Verfahren. In J. Striedter (Hrsg.), *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa* (5. Auflage, S. 3–35). München: utb.
- Voigts -Virchow, E. (2004). Montage/Collage. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* (S. 472–473). Stuttgart: Metzler.
- Wehrli, U. (2013). *Die Kunst, aufzuräumen*. Zürich, Berlin: Kein & Aber.



2016. DIN A5, 224 Seiten  
ISBN 978-3-7780-2660-1

**Bestell-Nr. 2660** € 24.90  
E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 19.90

Peter Luthardt / Manfred Muster / Gunter Straub

## Tischtennis

### Das Trainerbuch

*Neu!*

Tischtennis – eine Sportart mit faszinierenden Anforderungen und Möglichkeiten.

Das Trainerbuch wendet sich an Vereinstrainer und Sportlehrer, bietet aber auch allen anderen die Möglichkeit, tief in diese Sportart einzutauchen.

Wie beginnen? Wie als Pädagoge verfahren? Wie Fitness und mentale Stärke trainieren? Welche koordinativen Spielformen bieten Entwicklungspotentiale und wie sind Technik und Taktik zu entwickeln und zu verfeinern?

Das Trainerhandbuch bietet eine große Palette an praktischen Übungs- und Spielformen sowie einen fundierten theoretischen Hintergrund. Im Zentrum stehen Spiel und Bewegung von Anfang an.

# Kulturelle Schulentwicklung und Sport – eine unmögliche Allianz?!

Antje Klinge

*Als Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen hat die Kultusministerkonferenz in ihren Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung von 2013 Themen wie Ganzttag, Kulturorte als Lernorte, Inklusion, Interkulturalität und Partizipation definiert, die stärker im Schulcurriculum verankert werden müssten. Als Querschnittsthema von Schule hebt sie dabei die Kulturelle Bildung besonders hervor. Was sich unter dem Sammelbegriff Kulturelle Bildung verbirgt, welche Herausforderungen und Potenziale für die (kulturelle) Schulentwicklung damit verbunden sind und welchen Beitrag das Fach Sport hier leisten kann, wird im vorliegenden Beitrag diskutiert. Dabei wird die Spezifik des Körper- und Bewegungsfaches auf drei Ebenen herausgearbeitet: als ästhetische Erfahrung, als kreatives Spiel und schließlich als symbolische Darstellung.*

## Cultural School Development and Sport: an Impossible Alliance?

*As a reaction to societal developments the Conference of Secretaries for Cultural Affairs defined topics in its 2013 recommendations for the cultural education of children and adolescents which need to play a more significant role in school curricula. These topics include the all-day school, cultural sites as sites to learn, inclusion as well as intercultural aspects and participation. Thereby the conference highlights cultural education as an interdisciplinary topic for school. The author discusses the meaning of the general term of cultural education and its challenges and potential for (cultural) school development as well as the possible contribution of the subject of physical education. Thereby she elaborates the specifics of the human body and movement subject on three levels: as aesthetic experience, creative play and finally a symbolic presentation.*

Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract  
Zusammenfassung  
Abstract

Lange Zeit war die Kulturelle Bildung Sache außerschulischer Bildungs- und Kultureinrichtungen. Das hat sich mit der Einführung des Ganztags an Schulen und als Reaktion auf das schlechte Abschneiden deutscher Schulen bei PISA deutlich geändert. Außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften, Projektstage oder -wochen sowie profilbildende Maßnahmen liefern einen bis dato nicht geahnten Impuls zur Schulentwicklung. Hinzu kommen zahlreiche Förderprogramme des Bundes und der Länder, die mit den Mitteln der Künste und mit Hilfe von Künstlern und Künstlerinnen einen innovativen Umgang mit den verschiedensten Gegenständen des Lernens, Schülern und Schülerinnen sowie außerschulischen Partnern in Gang setzen (Haenisch, 2013). Während Theater, Musik und Bildende Kunst dabei als etablierte Sparten des außerschulischen Kunst- und Kulturbetriebs im Zentrum stehen, spielen Bewegung, Spiel und Sport eine weniger nennenswerte Rolle. Dabei bietet das Körper- und Bewegungsfach Sport Potenziale sinnlicher Erfahrungen, spielerischer Probehandlungen und produktiver Gestaltungsmöglichkeiten, die fruchtbar gemacht werden können (Klinge, 2014). Sieht man einmal von der dominanten Wettkampforientierung des Sports ab, umfasst das Fach Möglichkeitsräume, die nicht nur dem Ansatz Kultureller Bildung entgegenkommen, sondern auch einen eigenen Beitrag zur Schulentwicklung leisten können.

## Schulentwicklung

Der Ausbau von Ganztagsschulen bezog sich in seinen Anfängen zunächst auf Übermittagsbetreuungen so-

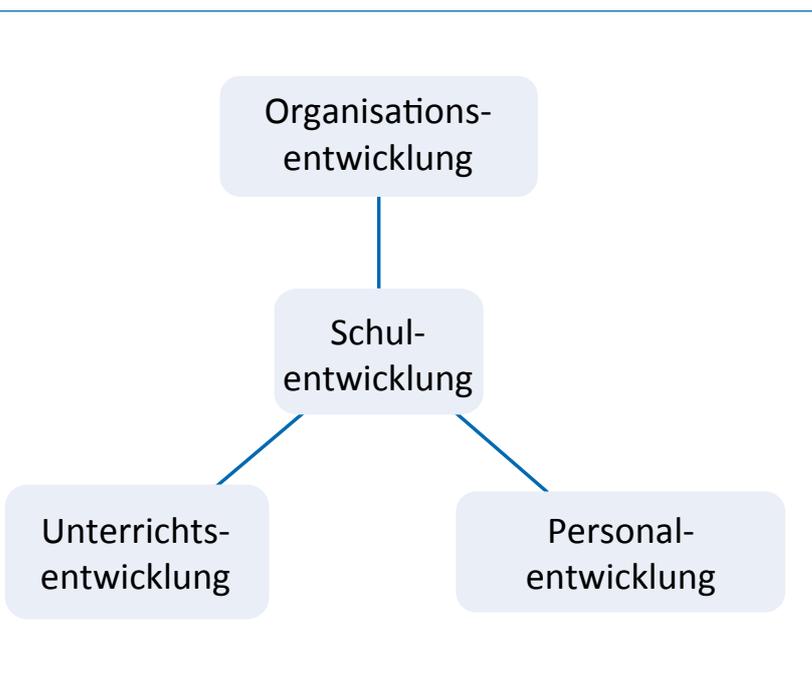
wie Angebote am Nachmittag, die von externen, mehr oder weniger qualifizierten Fachkräften, Übungsleitern, Künstlern, Sozialpädagogen oder auch Eltern übernommen wurden. Mit den außerunterrichtlichen Angeboten waren und sind nicht nur organisatorische Ver-



Bild 1: Modi der Weltbegegnung (Foto: Sebastian TeBarek)

änderungen und Absprachen notwendig, vielmehr rückt die Frage nach dem Auftrag von Schule in den Vordergrund – nicht zuletzt auch deshalb, weil sich Schule allein aufgrund der zeitlichen Ausweitung nun „des größten Teils der Lebenszeit junger Menschen“ (Duncker, 2015, S. 135) bemächtigt. Viel deutlicher als in der Halbtagschule treten damit die pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen hervor: Neben einer Aktualisierung des Verständnisses von Lernen und Bildung muss auch das Verhältnis von Schule den Heranwachsenden gegenüber geklärt werden (ebd.). Solche zentralen Fragen betreffen dabei nicht nur Schulleitung und Schulentwickler, sondern alle Akteure, die in einer Schule versammelt sind, externe Bildungspartner einbezogen. Schulentwicklung ist nicht nur ein derzeit präsender Begriff im allgemeinen Schuldiskurs, sondern auch ein Programm, dem sich jede Schule stellen muss. In fast allen Bundesländern ist Schulentwicklung gesetzlich verankert als

Abb. 1: Vereinfachte Darstellung Schulentwicklung nach Rolff (2007)



„eine bewusste und absichtsvolle Veränderung [...], die von den Mitgliedern der Einzelschulen selbst vorgenommen wird“ (Rolff, 2007, S. 6). Sie umfasst alle Ebenen des Lernens: die des Unterrichts auf der Ebene der Fächer, die der Qualifizierung auf der Ebene der beteiligten Personen (Lehrkräfte wie außerschulischen Experten) und schließlich die der organisatorischen Ermöglichung und Absicherung der Angebote (Rolff, 2007). Letztendlich hat Schulentwicklung das „ultima-tive Ziel, die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern“ (Rolff, 2010, in Dederling, 2012, S. 7).

Wohin sich eine Schule entwickelt, ist abhängig vom jeweiligen Leitbild, das sie sich gibt. Während sich Schule im Zuge von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung vor allem als Ort der Wissensvermittlung und Qualifizierung verstand bzw. versteht, eröffnen sich mit der Profilbildung der Einzelschule die Möglichkeiten der Entfaltung individueller Schwerpunkte und Stärken. So stehen naturwissenschaftliche, sog. MINT-Profile neben Schulen mit einem wirtschaftlichen, sportiven, musisch-ästhetischen oder kulturellen Schwerpunkt.

Notwendige Voraussetzung für die Profilschärfung ist der Diskurs über ein gemeinsames Bildungsverständnis und die Frage, welchen Beitrag die Fächer und ihre Vertreter zum gewählten Profil leisten können und wollen. So muss geklärt werden, wie das Fach bzw. sein Gegenstand verstanden und ausgelegt wird, eine Grundsatzfrage, die nicht selten divergierende Vorstellungen zu Tage bringt und demzufolge auch Konfliktpotenzial mit sich führt.

## Entwicklung von Schule mit kulturellem Profil

Schulen, die ein kulturelles Profil entwickeln wollen, orientieren sich am Leitbild Kultureller Bildung. Dies stellt die ästhetische Dimension von Lernen als Ergänzung zur kognitiven Aneignung von Wissen und Fertigkeiten in den Mittelpunkt (Liebau, 2014; Liebau & Zirfas, 2009; Ackermann et al., 2015; Duncker, 2015). Ästhetisches Lernen, Lernen mit allen Sinnen schließt anderes Lernen, andere „Modi der Weltbegegnung“ (1) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007) nicht aus, sondern ist als komplementärer und zugleich nicht ersetzbarer Zugang zur Welt zu verstehen. Die Akzentuierung ästhetischen Lernens geht auf die Beobachtung zurück, „dass die Dimension ästhetisch-expressiver Erfahrung in der alltäglichen Lebenswelt und in der schulischen Bildung zu kurz kommt“ (Ackermann et al., 2015, S. 11). Im Vordergrund steht die Wahrnehmung, die sinnliche Erfahrung von Gegenständen, Situationen und Themen der Welt, sie ist ergebnisoffen und prozessorientiert und stellt die indi-

viduelle Suche, das Erforschen und Ausprobieren von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt. Ästhetisches Lernen vollzieht sich sowohl in rezeptiver (beobachtender und aufnehmender Weise) wie auch produktiver (gestaltender, aktiv teilnehmender) Auseinandersetzung mit einem Gegenstand und ist nicht an die Künste oder künstlerischen Fächer gebunden. Vielmehr wird Kulturelle Bildung als querliegendes Prinzip von Schule und Schulentwicklung verstanden. Demzufolge bezieht sie sowohl nicht-künstlerische Fächer wie Erdkunde, Englisch, Mathematik oder Sport, die Gestaltungen des Schulalltags (wie z. B. die Auflösung des 45-Minuten-Takts) wie auch von Schulräumen und Materialien (Klassenzimmer, Räume der Stille, Aufenthaltsräume und Mobiliar) mit ein.

Studien zur kulturellen Schulentwicklung belegen, dass die einzelne Schule als Akteur mit ihren Ressourcen in den Blick genommen werden muss (Fuchs, 2013; Ackermann et al., 2015). So sind die vorhandenen Konzepte, Ideen und Maßnahmen zur kulturellen Bildung immer auf die jeweiligen strukturellen Bedingungen, personalen wie sozialräumlichen Voraussetzungen der einzelnen Schule zu beziehen und herunter zu brechen. Vor allem muss die Entwicklung der Schule gewollt sein, mögliche Irritationen, Unruhen oder auch Konflikte müssen antizipiert und als notwendiger Bestandteil von Entwicklung akzeptiert werden. Die zahlreichen Landes- und Bundesprogramme sowie Wettbewerbe zur Unterstützung der Kulturellen Bildung an Schulen leisten wichtige Impulse hin zur sog. Kulturschule, nicht nur durch eine finanzielle, sondern inhaltlich-konzeptionelle und personelle Unterstützung. Diese wird vor allem durch den Einsatz außerschulischer Experten und Expertinnen aus Kunst und Kultur erwartet – so zum Beispiel in den Projekten „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2), „Mixed-up“, einem bundesweiten Wettbewerb (3), dem Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ der Mercator-Stiftung und der Kulturstiftung des Bundes (4) oder „Kultur.Forscher!“, einem Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung sowie der PwC-Stiftung (5).

Das Label „Kulturschule“ ist ein noch nicht vereinheitlichter Begriff. Er wurde für Schulen gewählt, die bereits ein umfassendes kulturelles Profil entwickelt haben und als Modellschulen ausgezeichnet werden konnten (so z. B. in Hamburg, Hessen, NRW). Charakteristisch ist, dass „in allen Dimensionen und Bereichen von Schule die Rolle des Ästhetischen gestärkt wird“ (Fuchs, 2013, S. 263). Und dies im regelmäßig und qualifiziert erteilten Fachunterricht in den künstlerischen Fächern sowie nichtkünstlerischen Fächern, in künstlerischen Arbeitsformen durch Angebote an außerunterrichtlichen kulturellen Aktivitäten wie Schulorchester und -chor, Theater- und sonstigen AGs und schließlich durch regelmäßige Kooperationen mit Kul-

tureinrichtungen und Künstler-Projekte in der Schule. „Auch die gegenständliche und soziale Umgebung sollen eine solche Dimension aufweisen“ (ebd.).

Entsprechende Programme und Projekte treffen auf motivierte Schulleitungen und Lehrkräfte, die auf der Suche nach einem eigenen Schulprofil, veränderten Strukturen, innovativen Unterrichtsmethoden sowie einem zufriedenstellenden Schul- und Berufsalltag sind. Kulturelle Schulentwicklung ist letztlich – und auch darin sind die Studien sich einig – dann erfolgreich, wenn sie den Unterricht erreicht, ihn verändert und verbessert. Hier setzen die folgenden Überlegungen an und fragen danach, wie das Fach Sport, das zu den nicht-künstlerischen Fächern zählt, an diesem Prozess der kulturellen Schulentwicklung aktiv teilnehmen kann.

## Der Beitrag des Faches Sport zur kulturellen Schulentwicklung

Den Schulsport unter einer kulturellen oder ästhetischen Perspektive zu betrachten, geht auf eine sportpädagogische Tradition zurück, die dem musisch-schöpferischen Handeln des Menschen einen zentralen Stellenwert zuordnete (Hanebuth, 1961). Dabei stand nicht der gesellschaftliche Sport im Zentrum des Unterrichts, sondern die Erziehung des Leibes. Der philosophischen Anthropologie folgend wurde der Leib als Mittler zwischen Ich und Welt und damit als Ausgangspunkt für eine ganzheitliche Entwicklung des Menschen zugrunde gelegt. Spätestens mit den Olympischen Spielen 1972 in München verlagerte sich der Fokus vom ‚beseelten und belebten‘ Leib auf den funktionierenden Sportkörper. Das Schöpferische verkümmerte zur sog. B-Note in den Kompositionssportarten und beschränkte sich auf Kreativität und Originalität in der Bewegungsausführung. Mit der Einführung von Tanz in den Schulsport (Kultusminister des Landes NRW, 1980, S. 132) sollte sich das bis dahin dominante Sportartenlernen öffnen. Materiale und leibliche Erfahrungen erhielten einen neuen, wiederentdeckten Stellenwert. Orientierung lieferte die von der Kunsterziehung geprägte Leitidee der Ästhetischen Erziehung, die neben tanzpädagogischen Konzepten (wie z. B. von Ursula Fritsch, 1989) auch Mitstreiter außerhalb der Tanzdidaktik nach sich zog (z. B. Jürgen Funke, 1987). Schließlich ist es sogar auf der Ebene der Lehrpläne gelungen, eine der sechs pädagogischen Perspektiven auf das Ästhetische und Expressive von Bewegung zu beziehen – gleichberechtigt neben Bewegungserfahrung, Leistung, Kooperation, Gesundheit und Wagnis. Unter der Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten“ erhielt die Vielfalt des Sich-Bewegens über das instrumentell Zweckmäßige hinaus einen sichtbaren Platz. Ausdrücklich geht es darum, mit der Bewegung zu spielen, sich über



### Dr. Antje Klinge

ist seit 2010 Professorin für Sportpädagogik und -didaktik an der Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.

Zu ihren aktuellen Arbeitsschwerpunkten gehören Fragen zum Verhältnis von Sportpädagogik und Kultureller Bildung sowie körper- und bildungstheoretische Thematisierungen von Bewegung, Spiel, Sport und Tanz. Sie engagiert sich im Vorstand des Bundesverband Tanz in Schulen<sup>+</sup> e.V. und ist Mitglied im Rat für Kulturelle Bildung e.V.

Antje.Klinge@ruhr-uni-bochum.de

Bild 2: Die ästhetisch-expressive Dimension von Bewegung  
(Foto: Sebastian Teßbarek)



Bewegung auszudrücken, Bewegung zu erproben, nachzugestalten und eigene Bewegungsideen auszuformen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 10).

Dennoch tut sich die Praxis des Schulsports bei der Umsetzung ästhetischer Bewegungspraxen schwer. Zu dominant ist das Verständnis eines wettkampforientierten Sports, das sowohl von den Sportlehrkräften getragen wie auch von den Schülern und Schülerinnen erwartet wird. Das Ästhetische wird an den Tanz delegiert oder als Beurteilungskriterium des ‚Schönen‘, ‚Kreativen‘ und ‚Wirkungsvollen‘ in Bewegung, Spiel und Sport eingesetzt. Die ästhetische Dimension des Lernens bleibt damit ein relativ bedeutungsloses Beiwerk des Schulsports.

Nicht nur durch die Öffnung von Schule hin zu einem kulturellen Profil, sondern auch angesichts der neuen jugendkulturellen Bewegungsformen (wie Parkour, Skaten, BMX-Fahren, Streetdance oder Akrobatik) rückt die ästhetisch-expressive Dimension von Bewegung in den Vordergrund (Gugutzer, 2004) und erhält einen bildungs- wie kulturpolitisch neuen Stellenwert. In der Ausübung der Körper- und Bewegungskünste im Trendsport wird – so Gugutzer (ebd., S. 226) – die ästhetische Dimension des Sports aktualisiert und als leibliche Selbsterfahrung präsent, die durch weitere Formen der Selbstdarstellung und -inszenierung in ihrer Intensität gesteigert werden kann. Allianzen von

Schulen mit außerschulischen Experten (Jugendzentren, Vereine, Kultureinrichtungen und Künstlerinnen und Künstler) tragen zur Verschmelzung ehemals getrennter Lernbereiche bei und beeinflussen die Schulkultur und mit ihr die Entwicklung des Faches. Neben der damit verbundenen Öffnung für neue Themen sowie verschiedene Interessen ist auch eine methodische Öffnung verbunden. Beides setzt eine weite Auslegung des Faches voraus, die den Gegenstand Sport auf seine anthropologischen Ursprünge Körper, Bewegung und Spiel zurückführt und von ihnen ausgehend Zugänge für sinnliche Erfahrungen und ästhetisch-expressive Auseinandersetzungen mit sich und der Welt eröffnet.

Diese Ausweitung des Lerngegenstands schließt damit sowohl an eine sportpädagogische Debatte an, die den Körper bzw. Leib als Vermittler zwischen Ich und Welt und „unverzichtbare Erkenntnisquelle“ (Beckers, 2014, S. 41) herausstellt, als auch an aktuelle jugendkulturelle Praxisformen, die eine neue Verbindung sportiver Elemente mit ästhetischen, kreativ-spielerischen und erlebnis- bzw. eventorientierten Elementen aufweisen (Schwier, 2008; Gugutzer, 2004). Die Spezifik des Faches Sport geht unter diesen Perspektiven über das im engen Sinne Sportliche hinaus und verweist auf die ästhetische, kreativ-spielerische und symbolisch-darstellerische Dimension von Sport, mit der – wie sich in den weiteren Beiträgen in diesem Heft zeigen wird – kreativ-künstlerische Aneignungsweisen und Verfahren in den Blick geraten. Dabei hat jede dieser Dimensionen ihre spezifische Bedeutung.

### Die ästhetische Dimension von Sport

Im Zentrum stehen die „sinnlich wahrnehmbaren ästhetischen Eigenschaften sportlicher Aktivitäten“ (Witt in Nebelung, 2008, S. 58), die auf das Leibliche und das besondere Erfahrungspotenzial von Bewegung, Spiel und Sport verweisen. Das Bewegungserlebnis wird als Wahrnehmung bewusst und eröffnet damit eine neue, ggf. andere Sichtweise auf sich und die Welt. Nicht nur in Bewegungstrends wie Slacklines, Skaten, Surfen, Snowboarden oder Bouldern wird diese ästhetische, erlebnisbezogene Dimension von Bewegung, Spiel und Sport sichtbar, sondern auch in Praxisformen, die künstlerische, virtuose oder artifizielle Formen der Bewegungsführung zeigen. Streetball, Breakdance, Free Running oder Parcours veranschaulichen diese Form der Ästhetisierung sportiver Bewegungshandlungen. An die Stelle einseitiger Siegorientierung treten Elemente wie Virtuosität, kreatives Samplen, Stylen, Eventorientierung und Selbst-Darstellung (Schwier, 2008). Zentral ist das Suchen und Ausprobieren neuer Spielarten, die Wahrnehmung neuer Bewegungsräume und -formen sowie eine eher gegenwarts-, denn ergebnisorientierte Bewegungspraxis.

## Die kreativ-spielerische Dimension von Sport

Als vom ‚Ernst des Lebens‘ entlasteter Raum (Alkemeyer, 2012, S. 118) bietet das Spielerische des Sports eine weitere Dimension für ästhetische Erfahrungen. „Wenn wir spielen, lassen wir uns ganz auf die Gegenwart ein. Wenn wir ästhetisch spielen, lassen wir uns ganz auf die Anschauung einer Gegenwart ein“ (Seel in Nebelung, 2008, S. 118). In dieser Sphäre von Zweckfreiheit können sinnliche Erlebnisse und Erfahrungen erprobt und vertieft werden. Das Spielen bildet die Basis dafür, andere Wirklichkeiten, „neue Assoziations- und Beziehungsordnungen“ (Sutton-Smith, 1987, S. 89) zu erfahren, Veränderungen wahrzunehmen und das Kunstförmige von der sozialen Wirklichkeit zu unterscheiden. Sanktionen sind nicht zu befürchten, Um- und Irrwege erlaubt, Verunsicherungen und Grenzerfahrungen möglich sowie Zufälliges und vermeintlich Fehlerhaftes ausdrücklich erwünscht. Analogien zu künstlerischen Zugängen sind hier offensichtlich. Bewegung, Spiel und Sport stellen das „Experimentier- und Lernfeld des Handelns unter Unsicherheit“ (Alkemeyer, 2012, S. 118) bereit, in dem die Widerständigkeit, die in den Dingen, im Körper, in der Bewegung liegt, wahrgenommen werden kann. Neue Qualitäten des Miteinander oder Gegeneinander, des Artistischen oder Artifizialen, des Kraftvollen oder Kämpferischen treten auch hier neben die etablierten, gebundenen Formen des Sports.

## Die symbolisch-darstellende Dimension von Sport

Ob bewusst oder unbewusst enthält Sport immer auch eine darstellende Ebene, auf der nicht nur die verschiedenen Umgangsweisen mit dem Körper präsent werden, sondern auch der gesellschaftliche Kontext, in dem sich das Körperliche abspielt. Eingeübte Techniken und Verhaltensweisen, Bewegungs- und Spielformen oder Sportarten verweisen auf den gesellschaftlichen Zusammenhang. In ihnen offenbart sich sowohl die Leistungs- und Erfolgsorientierung unserer Gesellschaft als auch das kreative und innovative Potenzial menschlichen Handelns auf gesellschaftliche Krisensituationen. So können sportive und bewegungskulturelle Praxen nicht nur als Spiegel sozialer Strukturen gelesen werden, sondern auch als Indikatoren gesellschaftlichen Wandels. Gleichmaßen liefern sie den Akteuren einen Spiel- und Übungsraum für individuelle Ausdrucks- und Gestaltungsformen. Ob Streetball, urbane Bewegungskünste oder Körperskulpturen im öffentlichen Raum (wie z. B. die als Interventionen gedachten Performances „Bodies in Urban Spaces“ von Willi Dorner (6)); sie alle nutzen den Körper, um sich oder etwas darzustellen. Damit erweist sich auch

die präsentativ-symbolische Dimension als Möglichkeitsraum für neue individuelle wie gesellschaftliche Perspektiven, die nicht nur Ungewohntes erkunden, sondern auch auf Ungewöhnliches, Irritierendes und Neues aufmerksam machen.

## Lerngelegenheiten des Faches Sport

Mit der Erweiterung des Sportbegriffs um seine ästhetische Dimension, als Experimentier- und Spielfeld sowie Plattform für den Ausdruck individueller wie sozialer Erfahrungen wird sein grundsätzlich offener Charakter hervorgehoben. Er knüpft unmittelbar an die Prinzipien Kultureller Bildung bzw. ästhetischen Lernens an. Neben der Ergebnisoffenheit stehen die Erfahrungen, sinnlichen Erkundungen und Auseinandersetzungen mit sich und der Welt im Vordergrund. Dabei geht es nicht um das Kunst-Schöne, die perfekt und spektakulär inszenierte Bewegung, sondern um die Erkundung des Verhältnisses von Körper und Bewegung zur Welt. Der unmittelbare Kultur-Raum Schule,

*Bild 3: Schulische Orte und Unorte  
(Foto: Antje Klinge)*



die unterschiedlichen Fachkulturen sowie verschiedenen Lebensstile der Individuen und Gruppen liefern vielfältige Gelegenheiten für ästhetisches Lernen ausgehend vom Fach Sport. Fragen an den Raum, seine Beschaffenheit und Qualität, seine Ecken und Kanten, Orte wie Unorte, Funktionen sowie Potenziale von Schulräumen und -wegen werden mit den Mitteln des Körpers erkundet und beantwortet. Themen zur Geschichte der Region, der Schulentwicklung oder des kooperierenden Vereins lassen sich im Verbund mit dem Fach Geschichte erarbeiten. Historische Spiele oder Spiele anderer Länder und Kulturen bieten sich für Projekte mit den Fächern Geschichte, Politik und/oder Erdkunde an. Neben der Literatur- und Materialrecherche können ‚fremde‘ Spiele nachgespielt werden und damit körperlich nachempfunden und ‚gelesen‘ werden. Schließlich eröffnet eine fokussierte Wahrnehmungsschulung ungeahnte Fähigkeiten und Fertigkeiten für bislang nicht thematisierte Erfahrungen – ob im Rahmen ausgewählter Bewegungstrends, Tänze, Bewegungs- oder Spielformen. In Schulprojekten mit außerschulischen Experten wie Tänzern, Bewegungskünstlern, Akrobaten und Performern lernen alle Beteiligten voneinander: Die Schüler „erhalten ein unpädagogisiertes Feedback eines eher schulfremden Berufsgruppenvertreters“ (Ackermann et al., 2015, S. 227), die Lehrkräfte beobachten Vorzüge alternativer methodischer Zugänge und erlangen eine mitunter neue Sicht auf ihre Schüler. Externe Partner lernen, dass ihre Arbeit nicht mit der Vermittlung von Kunst aufhört, sondern im Rahmen von Schule immer auch pädagogisch ist und damit bildend wirksam ist.

Die Gelegenheiten ästhetischen Lernens und Forschens in und um Schule sind vielfältig. Sie zu erkunden und mit allen Sinnen zu entdecken, setzt Neugierde und Mut voraus, das Unbekannte finden zu wollen, sich an (Disziplin-)Grenzen heranzutasten sowie implizite Normen zu überschreiten, um neue, individuell sinnvolle wie sozial verträgliche Formen als Beitrag zur Schulentwicklung auszuarbeiten.

Der Beitrag des Faches Sport ist dabei ein Baustein neben vielen anderen im Gesamtprojekt kultureller Schulentwicklung. Er liefert in der hier dargelegten ästhetischen, kreativ-spielerischen und symbolisch-darstellenden Dimensionierung ebenso Impulse zur Entwicklung von Schule wie die sonst an erster Stelle genannten künstlerischen Fächer. Die Erfahrungs- und Ergebnisoffenheit, die allen ästhetisch-kulturellen Zugangsweisen zugrunde liegt, impliziert den „Shift“ der Schule hin zu einem größeren Erlebnisraum“ (Ackermann et al., 2015, S. 222). „Formale und informelle Bildungsprozesse greifen jetzt in der Schule stärker ineinander“ (ebd.) – so ein Ergebnis der Evaluationsstudie in drei Modellschulen in Hessen. Kulturschule zu sein, sei für die Programmschulen sinnstiftend. „Sie gewinnen darüber eine Identität und ein orientierendes Leitbild für ihre weitere Entwicklung

[...]. Über die Zielsetzung KulturSchule setzt eine Verständigung im ganzen Kollegium ein [...]. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen intensiviert sich gewissermaßen ‚zwangsläufig‘ durch diese Anlässe. Das Selbstverständnis der Schule wird öfter zum Thema gemacht und ebenso die Frage, wie jeder seinen Unterricht verändern könnte, ohne dass dies als bedrängend angesehen wird“ (ebd., S. 223).

Angesichts solcher Erfolgsmeldungen stellt sich die Frage, warum Schule und ihre Akteure nicht schon längst damit begonnen haben, ihre Schule im Hinblick auf ein kulturelles Profil zu entwickeln. Dass das Fach Sport einen Beitrag dazu leisten kann, wollte dieser Beitrag deutlich machen.

### Anmerkungen

- (1) Baumert hat eine Grundstruktur der Bildung entwickelt und unterscheidet dabei verschiedene Formen der Weltbegegnung, wobei keine durch eine andere ersetzt werden kann. Er zählt dazu die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft und die Grundfragen bzw. Probleme konstitutiver Rationalität (BMBF, 2007).
- (2) „Kultur macht Schule“ ist ein Projekt der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., das Informationen, Entwicklungen und Impulse rund um die Themen Kooperationen zwischen Kultur und Schule, Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften, Kulturelle Schulentwicklung bündelt und kommuniziert (<https://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/kultur-macht-schule.html>, Zugriff am 20.05.2016).
- (3) Der Wettbewerb „Mixed-up“ zeichnet seit 2005 gelungene Kooperationen zwischen Trägern Kultureller Bildung mit Schulen aus (<https://www.mixed-up-wettbewerb.de/> Zugriff am 20.5.2016).
- (4) „Kulturagenten für kreative Schulen“ startete im Schuljahr 2011/2012 in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen mit einer Modellphase an 138 Schulen und wird seit 2015/2016 fortgeführt. Kulturagentinnen und Kulturagenten vernetzen Schulen, Künstlerinnen und Künstler sowie Kulturinstitutionen miteinander, um Kunst und Kultur zum festen Bestandteil des Schulalltags für viele Schülerinnen und Schüler werden zu lassen (<http://www.kulturagenten-programm.de/programm/programmbeschreibung/> Zugriff am 20.05.2016).
- (5) „Kultur.Forscher!“ unterstützt Schulen bei ihrer Kooperation mit Kulturinstitutionen und stellt das Erforschen kultureller Phänomene und die Vernetzung von Alltagserfahrungen, künstlerischen und wissenschaftlichen Methoden in den Mittelpunkt der Projekte von Lehrern, Künstlern und Schülern (<http://www.kultur-forscher.de/programm/leitidee.html>, Zugriff am 20.5.2016).
- (6) <http://www.ciewdorner.at/index.php?page=work>, Zugriff am 20.5.2016

### Literatur

Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Alkemeyer, T. (2012). Denken in Bewegung. Über die Gegenwart des Geists in den Praktiken des Körpers, das Ergreifen von Situationspotenzialen und die Bewältigung von Unsicherheit. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports. Kontinenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen* (S. 99–127). Bielefeld: transcript.
- Beckers, E. (2014). Schulen und Sportvereine als Bildungspartner: Eckpunkte eines gemeinsamen Bildungsverständnisses. In H. Aschebrock, E. Beckers & R.P. Pack (Hrsg.), *Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport* (S. 15–55.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise. Bonn.
- Dederig, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Duncker, L. (2015). Ganztägige Bildung und ästhetisches Lernen. Neue Herausforderungen für Theorie und Praxis der Schulentwicklung. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung* (1. Aufl.) (S. 134–150). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. *Sportpädagogik*, 13 (5), 11–16.
- Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. *Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 257–271.
- Funke, J. (1987). Bewegungskünste und ästhetische Selbsterziehung – oder „Sieh mal! Kunst!“. *Sportpädagogik*, 11 (2), 11–19.
- Gugutzer, R. (2004). Trendsport im Schnittfeld von Körper, Selbst und Gesellschaft. Leib- und körpersoziologische Überlegungen. *Sport und Gesellschaft*, 1 (3), 219–243.
- Haenisch, H. (2013). *Kulturelle Bildung im gebundenen Ganztags. Strukturen, Arbeitsweisen und Gelingensbedingungen in der Sekundarstufe I*. Hrsg. von Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“. Remscheid.
- Hanebuth, O. (1961). *Grundschulung zur sportlichen Leistung in der Sicht ganzheitlicher Leibeserziehung* (3. verb. u. erg. Auflage). Frankfurt: Limpert.
- Klinge, A. (2014). Kulturelle Bildung im Kinder- und Jugendsport. Wiederbelebung einer vernachlässigten Dimension von Bildung. In H. Aschebrock, E. Beckers & R.P. Pack (Hrsg.), *Bildung braucht Bewegung. Vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport* (S. 512–530). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1980). *Richtlinien Sport. Band II. Verbindliche Sportbereiche und Sportarten*. Köln: Greven.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Zugriff am 9.10.2016 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Kulturelle\\_Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf)
- Liebau, E. (2014). Leibliches Lernen. In M. Göhlich (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl.) (S. 102–112). Weinheim: Beltz Juventa.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2009). *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport NRW*. Düsseldorf.
- Nebelung, T. (2008). *Sportästhetik. Sport als ästhetisches Erlebnis*. St. Augustin: Academia.
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schwieb, J. (2008). Soziologie des Trendsports. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 349–357). Schorndorf: Hofmann.
- Sutton-Smith, B. (1987). *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Schorndorf: Hofmann.



2016. DIN A5, 136 Seiten  
ISBN 978-3-7780-6193-0

**Bestell-Nr. 6193** € 18.–  
E-Book auf [sportfachbuch.de](http://sportfachbuch.de) € 14.90

Klaus Reischle / Markus Buchner / Klaus Rudolph  
Herausgegeben von der SwimStars GmbH

## SwimStars



### Schwimmen lernen und Techniktraining optimieren

Die 11 SwimStars (Schwimmabzeichen) repräsentieren 11 motivierende Teillernziele als Orientierungshilfen für das Erlernen der Schwimmarten und des Techniktrainings. „Wasser ist das Element des Lebens. Ein jeder, der schwerelos durchs Wasser gleitet, weiß, dass die Bewegung im Wasser ein ganz besonderes Vergnügen darstellt. Es bedarf jedoch auch schwimmerischer Fertigkeiten, um sich souverän und sicher darin bewegen zu können“.

**Videsequenzen der Übungen online.**

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

# Chancen Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche im inklusiven fähigkeitsgemischten Tanz

Susanne Quinten

*Kulturelle, künstlerisch-ästhetische Aktivitäten sind von großer Bedeutung für eine gelingende Entwicklung sowie für den Aufbau einer gelingenden Bildungsbiographie von allen Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus können künstlerisch-ästhetische Aktivitäten in der Schule maßgeblich zur Entwicklung und Etablierung einer Kultur von Anerkennung, Wertschätzung und Respekt gegenüber Mitschülern mit Beeinträchtigung beitragen. Am Beispiel des gemeinsamen Tanzens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung werden Möglichkeiten dargestellt, Einstellungen positiv beeinflussen zu können. Ein solcher menschenrechtlich fundierter Bewusstseins- und Einstellungswandel unterstützt auch den Prozess einer inklusiven Schulentwicklung.*

**Chances for Cultural Education for Children and Adolescents through Inclusive and Mixed Abilities Dance**  
*Cultural, artistic and aesthetic activities are of great significance for successful development as well as for building a successful educational biography for all children and adolescents. In addition artistic and aesthetic activities may significantly contribute to developing and establishing a culture of acceptance, esteem and respect toward co-students with handicaps. With the example of male and female students with and without handicaps dancing together, the author presents possibilities of how to positively influence attitudes. Such a change in consciousness and attitude based on human rights also supports the process of inclusion in the development of schools.*

## Die Ausgangslage

Spätestens seitdem Deutschland im Jahr 2007 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im folgenden UN-BRK) (Vereinte Nationen, 2006) unterzeichnet hat, steht das gemeinsame Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung bzw. mit und ohne Förderbedarf auf der Agenda deutscher Schulen und Schulbehörden. Die Herausforderungen, die für alle Akteure des Schulwesens mit dem Projekt der schulischen Inklusion verbunden sind, insbesondere für die Lehrkräfte, sind enorm. Letztere müssen achtsam, konstruktiv und professionell mit der Vielfalt in Schulklassen umgehen; ihre Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Professionen und Einrichtungen zu kooperieren, wird dabei immer wichtiger (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014). Im Kern geht es bei der schulischen Inklusion vor allem um „Abbau von Barrieren für das Lernen und die Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen aller Nationen, Ethnien, Religionen, Herkunftsfamilien, Geschlechts etc. So soll individuellen, sehr unterschiedli-

chen Erfahrungen und Lernzugängen von Kindern und Jugendlichen entsprochen werden“ (Boban & Hinz, 2003, S. 10) (1). Jeder Schüler soll mit anderen Schülern in der Gemeinschaft lernen können und in seiner Individualität Akzeptanz und Wertschätzung erfahren (Boban & Hinz, 2003). Hierzu müssen sich auch die Schulfächer verändern, um adressatengerechte inklusive Lernangebote und Erziehungsangebote zu entwickeln (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014, S. 5; für den Sportunterricht siehe das Themaheft Inklusion in der Zeitschrift sportunterricht, 2012, Heft 6, insbesondere Seitz, 2012).

Inklusiv angelegten Kulturprojekten wird nicht selten das Potenzial zugesprochen, ein wertschätzendes, von Akzeptanz und Respekt getragenes Miteinander in Kooperationsklassen bzw. in der gesamten Schule fördern zu können. Dies bestätigt auch eine im Auftrag des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. durchgeführte wissenschaftliche Untersuchung, die zeigt, dass in Tanzprojekten in Förderschulen – einige davon inklusiv – primär der Lernzielbereich „Sozialverhalten in der Gruppe“ fokussiert wird, gefolgt von „Selbst- und Kör-

perwahrnehmung“, „Kreativen Fähigkeiten“ sowie „motorischen und koordinativen Fähigkeiten“ (Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2011).

### Beispiele aus der Praxis

#### Das Tanzprojekt „Hundertwasser bewegt“

In der Kooperationsklasse (Klassenstufe 3) der Grundschule Heideschule in Schwanewede werden insgesamt 28 Kinder (davon sieben Kinder mit Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung) gemeinsam unterrichtet. Das Leitziel der Grundschule ist das gemeinsame Leben und Lernen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichsten familiären Hintergründen und Lernausgangslagen. Seit einem halben Jahr beschäftigt sich die Schule in fast allen Unterrichtsfächern und mit unterschiedlichsten Zugangsweisen mit dem Künstler „Hundertwasser“. Als Abschluss dieses Projektes ist ein Schulfest mit Ausstellung und einer Tanzaufführung geplant.

Der Tanzunterricht findet in einem abgetrennten Teil einer großen Sporthalle statt und führt auf die Tanzaufführung hin. Dabei kommen verschiedene Vermittlungsmethoden zum Einsatz: *offene Bewegungsaufgaben*, mit deren Hilfe die Kinder ihren eigenen Körper anhand der verschiedenen Gelenke besser kennen lernen sollen; Imitation von Tanztechniken und anderen Bewegungen oder auch die Verwendung von konkreten Bildern und Vorstellungen. So sollen die Kinder Tiere, Steine oder Pflanzen verkörpern und in Bewegung bringen oder zuvor auf Papier gemalte Formen sollen in eigene Fortbewegung im Raum umgesetzt werden. Im Vordergrund aller Tanzmaßnahmen steht das Gewähren von ausreichend Raum und Zeit, damit die Kinder eigene Ideen entwickeln und umsetzen können. Das Tanzprojekt wird von insgesamt fünf Begleitlehrerinnen unterstützt, die im Tanzunterricht anwesend sind und teilweise auch am Warming-up und an den Aufgabenstellungen aktiv teilnehmen. Sie ermutigen bei Bedarf die Kinder, überlassen ansonsten die Leitung des Unterrichts der Tanzpädagogin (Bundesverband Tanz in Schulen, 2011).

Weitere Beispiele für Tanzprojekte in Förderschulen siehe Bundesverband Tanz in Schulen, 2011.

Der rasante Anstieg inklusiver kultureller Projekte in Schulen mag auch darin begründet sein, dass das Recht auf kulturelle Teilhabe *aller* Menschen in zahlreichen rechtlichen Übereinkommen inzwischen vielfach festgeschrieben worden ist – unter anderem in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in der Kinderrechtskonvention und in der UN-BRK. Nach wie vor ist jedoch die wissenschaftliche Erkenntnislage über Entwicklungschancen, die mit inklusiv gestalteten

kulturellen Maßnahmen verbunden sind, dürftig. Es fehlen gesicherte Erkenntnisse über Bedingungen des Gelingens und Scheiterns inklusiver Kulturprojekte oder über Gründe für den Ausstieg aus Projekten (Drop-Out-Problematik). Auch ist noch nicht abschließend geklärt, unter welchen Bedingungen eine Einstellungsänderung durch inklusive kulturell-künstlerische Maßnahmen tatsächlich erreicht werden kann.

Grundsätzlich sind kulturelle, künstlerisch-ästhetische Aktivitäten für eine gelingende Entwicklung sowie für eine gelingende Bildungsbiographie von *allen* Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013). Die Wirkung kultureller Bildung auf die kreativen, intellektuellen, emotionalen, körperlichen und sozialen Dimensionen des Menschen sind hinlänglich nachgewiesen (Bamford, 2010; Rittelmeyer, 2012; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten stellen für Kinder und Jugendliche einen bedeutsamen, anthropologisch wie entwicklungspsychologisch begründbaren Zugang zur Welt dar. Sie stellen Ausdrucksmöglichkeiten dort bereit, wo das Erlebte und Gelernte nicht in sprachlichen Ausdruck gefasst werden kann – weil mehr oder anderes zum Ausdruck gebracht werden möchte, als Kinder sagen können. Dort, wo die Sprache nicht ausreicht, braucht es passende Mittel, um sich zu verständigen und die Künste stellen hier ein unbegrenztes Reservoir an Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. Für Menschen mit Beeinträchtigungen sind künstlerisch-ästhetische Aktivitäten nicht zuletzt aus diesen Gründen Zugangsweisen zur und Umgangsweisen mit der Welt, was die Fülle an heil- und sonderpädagogischen, therapeutischen und pädagogischen Anwendungen, in denen künstlerisch kreativ gearbeitet wird, zeigt. So verwundert es nicht, dass jenseits therapeutischer und heilpädagogischer Zielsetzungen der Bereich der kulturellen und Künstlerischen Bildung im rehabilitationspädagogischen Feld immer mehr an Bedeutung für eine selbstgestaltete Lebensführung ebenso wie für kulturelle Teilhabe und inklusive Erfahrungen gewinnt (Braun, 2012). Welche Lern- und Teilhabechancen für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen mit einer künstlerisch-kreativen Arbeitsweise verbunden sind, wird im Folgenden am Beispiel des fähigkeitsgemischten inklusiven Tanzens aufgezeigt.

### Inklusives fähigkeitsgemischtes Tanzen

Bis heute gibt es keine einheitliche Bezeichnung für das gemeinsame Tanzen von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung. Die Begrifflichkeiten reichen von *community dance/tanzen für alle*, *DanceAbility*, *Freies Tanzen mit behinderten und nichtbehinderten Menschen*, über *Integrativer Tanz*, *mixed-abilities dance*,



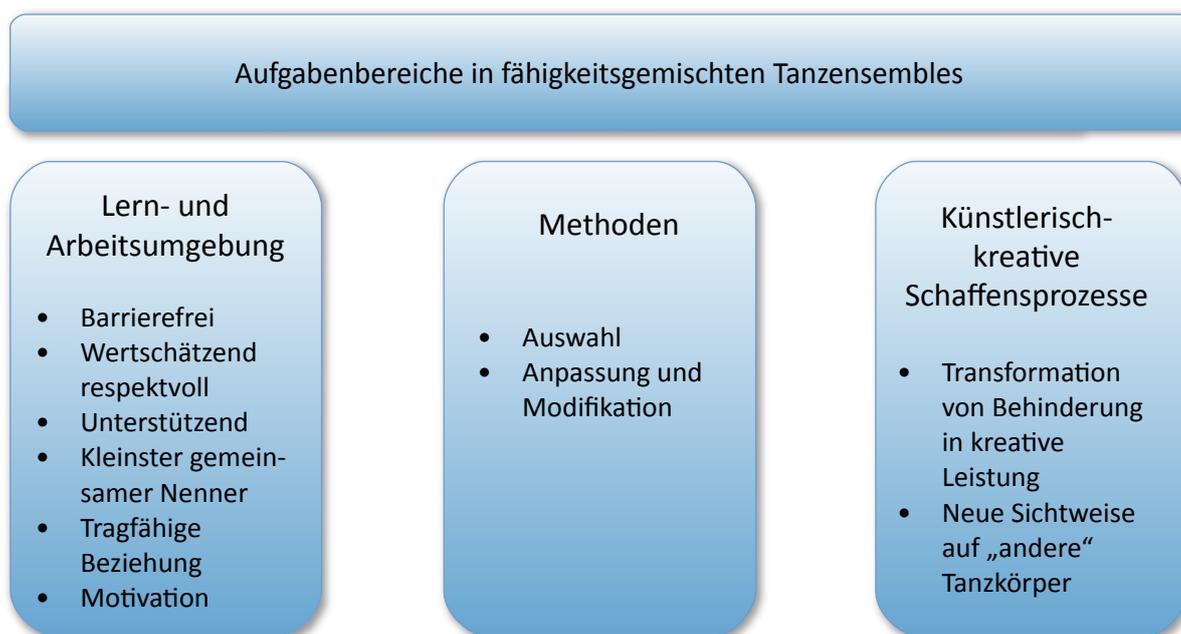
**Dr. Susanne Quinten**

Vertr. Professorin  
Lehrstuhl Musik und  
Bewegung in Rehabilitation  
und Pädagogik bei  
Behinderung

Fakultät Rehabilitations-  
wissenschaften  
der TU Dortmund  
Emil-Figge-Straße 50  
44227 Dortmund

susanne.quinten@  
tu-dortmund.de

Abb. 1: Aufgabenbereiche zur Förderung des sozialen Miteinanders im fähigkeitsgemischten Tanz (Quinten, 2014b)



*mixed-abled dance, inclusive dance bis hin zu fähigkeitsgemischter Tanz* (ausführlich Quinten & Schwiertz, 2014). Die inklusive Tanzvermittlung bietet vielfältige Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere stellt sie Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer psychomotorischen, affektiven, sozialen und kognitiven Fähigkeiten bereit (z. B. Block & Johnson, 2011; Dinold & Zitomer, 2015). Es liegen zahlreiche Abhandlungen für das Unterrichten in fähigkeitsgemischten Tanzsettings vor (z. B. Benjamin, 2002; Block & Johnson, 2011; Cheesman, 2011; Cone & Cone, 2011; Dinold, 2012; Dinold & Zanin, 1996; Heinrichs, 1998; Kaufmann, 2006). Allen gemeinsam ist die Betonung einer kontinuierlichen Förderung des sozialen Miteinanders. Die sich daraus für das Unterrichten im fähigkeitsgemischten Tanz ergebenden Aufgaben sind in Abbildung 1 skizziert (siehe ausführlich Quinten, 2014b).

Der Ansatz des kreativen Tanzes, der sich besonders durch Improvisations- und Explorationsaufgaben sowie durch den Einsatz von mehr oder weniger offenen Bewegungsaufgaben auszeichnet, kann als Herzstück eines inklusiven Tanzunterrichts bezeichnet werden. Er lässt Lösungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung vorhandener Fähigkeiten, Ressourcen, Bedürfnisse und Beeinträchtigungen zu. Zieldifferentes Lernen und Binnendifferenzierung können so gut umgesetzt werden. Kreativer Tanzunterricht eignet sich damit besonders gut, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und das Gefühl für Selbstwirksamkeit bei Schülerinnen und Schülern zu stärken. Darüber hinaus eröffnet er eine Vielfalt an *verkörperten Teilhabemöglichkeiten* (Quinten, i. Dr.), da er vielfältige nicht-sprachliche, prä-reflexive, leibliche, handlungsbasierte Weisen des Teilnehmens und Anteilnehmens, des Angehört-Werdens,

des Mitwirkens und Mitgestaltens sowie ein hohes Maß an *bewegter Mit- und Selbstbestimmung* aller Schüler fördern kann.

### Bewusstseinswandel durch Tanz

Bei aller Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten und Methoden ist jedoch klar, dass ohne Bewusstseins- und Einstellungswandel das Projekt Schulische Inklusion nicht gelingen wird. Beeinträchtigungen (2) werden in der UN-BRK als Bestandteil menschlicher Vielfalt und Menschlichkeit betrachtet und nicht als defizitär (vgl. Bielefeldt, 2009, S. 7). Mit ihren innovativ-kreativen Ausdrücken und ihren eigenen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Kommunikationsweisen bereichern Menschen mit Beeinträchtigung die kulturelle Landschaft und die Gesellschaft insgesamt. Schulen haben zwar keine Möglichkeit, Beeinträchtigungen zu beheben, aber sie können vieles unternehmen, um diskriminierende Haltungen zu reduzieren. Klassen- bzw. fächerübergreifende Tanzprojekte können hierbei ebenso wie einzelne Unterrichtseinheiten im kreativen Tanz im Rahmen des Sportunterrichts einen wichtigen Beitrag leisten. Das kreative Umgehen mit Körper und Bewegungen im Tanzunterricht hilft Kindern und Jugendlichen, sich von herkömmlichen Leistungsstandards und ästhetischen Normen zu lösen und erlaubt es, den Blick auf das *Andere*, auch Fremde, zu richten und Wertschätzung und Anerkennung für das Ungewohnte und Neue zu entwickeln. Dabei können Einstellungsänderungen und Vorurteilsabbau über zwei Wege beeinflusst werden: durch das *Anschauen von Tanzaufführungen* sowie durch *aktive Teilnahme* (ausführlich Quinten, 2014a).

- *Das Anschauen ungewohnter Körper- und Bewegungsausdrücke im Rahmen von Aufführungen* im Klassenraum oder auf der Schulbühne regt dazu an, sich von gewohnten „perfekten“ Körperbildern zu lösen (Kuppers, 2003, S. 159). Whatley (2007) fand in einer qualitativ-empirischen Studie heraus, dass sich ästhetische Prioritäten und damit verbunden das sog. „Idealbild“ eines Tänzers mit der Häufigkeit des Anschauens fähigkeitsgemischter Tanzensembles allmählich verändern können. Die positive Einstellung von Lehrpersonen (als Autoritäten) gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf bzw. Beeinträchtigungen, die offen kommuniziert wird, ist eine wesentliche Bedingung für eine gelingende Einstellungsänderung (vgl. Cloerkes, 2001, S. 115). Das Vorgehen von Beobachtungsaufträgen beim Zuschauen wie beispielsweise die Frage nach verwendeten Gestaltungsparametern oder Raumformationen der Gruppe oder auch Reflexionen über die Aussage eines Tanzstückes können den Prozess der Einstellungsänderung unterstützen.
- *Die aktive Teilnahme an Tanzmaßnahmen, insbesondere Interaktionsprozesse im tänzerischen Miteinander*, scheinen ebenfalls dazu beizutragen, dass Kinder und Jugendliche ihre Einstellung gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung verändern. So beschreibt Royston Maldoom in seiner Biographie (2010, S. 246 ff.) anschaulich, wie jugendliche Schulverweigerer durch ein Tanzprojekt ihre Vorurteile gegenüber Kindern mit Behinderung abgebaut und in respektvolle Einstellung umgewandelt haben. Für ihn waren es insbesondere die bewegten Interaktionsprozesse in Trainings- und Aufführungssituationen, die halfen, dass die sehr unterschiedlichen Schüler gegenseitig Vertrauen, Kooperations- und Empathiefähigkeit entwickeln konnten. „Wie kann man an Vorurteilen gegen jemanden festhalten, den man berührt und gehalten hat, auf den man sich körperlich eingelassen hat?“ (Maldoom, 2010, S. 273). Auch empirische Studien weisen auf die Möglichkeit hin, durch gemeinsames Tanzen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen Wahrnehmungen und Einstellungen positiv verändern zu können (z. B. Zitomer & Reid, 2011). Wesentlich für eine gelingende Einstellungsänderung sind dabei die Intensität und die Qualität des zwischenmenschlichen Kontaktes. „Der positive Einfluss enger, intimer Beziehungen, insbesondere das Miteinander in einem gemeinsamen Lebensraum, ist wiederholt nachgewiesen worden. Der intensiven Beziehung müssen allerdings affektive, gefühlsmäßige Bindungen zugrunde liegen. ‚Freude am Kontakt‘ und ‚positive Gefühle‘ beim Zusammensein mit einem behinderten Menschen haben darum einen günstigen Einfluss auf die Einstellung“ (Cloerkes, 2001, S. 115). Je früher Menschen Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen haben, umso eher scheint sich eine positive

Einstellung diesen gegenüber zu entwickeln (ebd., S. 107), was dafür spricht, möglichst schon in Grundschulen inklusive Tanzprojekte durchzuführen. Eine Erklärung mag darin liegen, dass in frühester Kindheit bereits Kategorisierungen wie der „fähige Körper“ und der „unfähige Körper“ oder der „klassische Körper“ und der „groteske Körper“ gebildet werden. Solche frühen Kategorisierungen bilden dann den Hintergrund, vor dem die Wahrnehmung von Menschen mit Beeinträchtigungen im weiteren Lebensverlauf vorgenommen wird (Kuppers, 2003). Kuppers (2003) zufolge liegt in solchen Vor-Einstellungen eine der größten Barrieren auch für das vorurteilsfreie Anschauen von Tanz.

Weitere begünstigende Bedingungen für einen Vorurteilsabbau sind das Vorhandensein von gemeinsamen Zielen und Aufgaben in einer Gruppe, das gemeinsame Kooperieren, ein leistungsneutrales Klima, emotionale Fundierung der Lern- und Arbeitsprozesse sowie die Unterstützung durch Autoritäten (wie beispielsweise durch die Lehrperson) (Cloerkes, 2001, S. 115). Diese Kontaktbedingungen sind weitestgehend im fähigkeitsgemischten Tanz mit einer überwiegend offen-kreativen Arbeitsweise vorhanden. Respekt und Wertschätzung von Verschiedenheit sowie eine sinnstiftende, von Innovation und Kreativität geprägte Haltung prägen den normativen Kontext anstelle einer nur an Leistung orientierten Wertestruktur. Festzuhalten bleibt, dass vor diesem Hintergrund inklusive Tanzangebote Teil der Bildungskette sind, die zu einem gesellschaftlichen Bewusstseins- und Einstellungswandel beitragen und soziale Teilhabe befördern kann (Quinten, 2014). Inklusive Tanzprojekte – im Sportunterricht, fächerübergreifend, und/oder in Kooperation mit externen Professionellen – bieten damit die Chance, den Prozess einer inklusiven Schulentwicklung maßgeblich zu unterstützen.

### Anmerkungen

- (1) Mit dem Schulischen Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) liegt ein Instrument vor, das viele Anregungen und konkrete Arbeitsmaterialien bereitstellt, um inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung systematisch vorantreiben zu können.
- (2) Beeinträchtigung wird als eine „langfristige ‚Einschränkung der physischen, intellektuellen oder sensorischen Funktion‘ eines Menschen bezeichnet“ (Boban & Hinz, 2003, S. 13 f.) und schließt auch chronische Erkrankungen und chronische Schmerzen mit ein.

### Literatur

- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Benjamin, A. (2002). *Making an Entrance – Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*. New York: Routledge.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/essay\\_no\\_5\\_zum\\_in-](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_in-)

- novationspotenzial\_der\_un\_behindertenrechtskonvention\_auff3.pdf [10.06.2016]
- Block, B.A. & Johnson, P.V. (2011). The adapted dance process. Planning, partnering and performing. *JOPERD*, Vol. 82, Nr. 2, S. 16–23.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg; Martin-Luther-Universität. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11>
- Braun, E. (2012). Kulturelle Bildung für Menschen mit Behinderung. In H. Bockhorst, I.-V. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 30), S. 828–831. München: kopad.
- Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.). (2011). *Dokumentation Tanzkunst in Förderschulen*. Köln.
- Cheesman, S. (2011). Facilitating dance making from a teacher's perspective within a community integrated dance class. *Research in Dance Education*, 12 (1), 29–40.
- Cone, T.P. & Cone, S.L. (2011). Strategies for Teaching Dancers of All Abilities. *The Journal of physical education, recreation and dance: JOPERD*, 82 (2), 24–31.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (2. Auflage). Heidelberg: Winter.
- Dinold, M. (2012). Inklusiv, kreativ und gestaltend tanzen. Tanzpädagogische Aspekte im inklusiven Sportunterricht. *sportunterricht*, 61 (6), 173–177.
- Dinold, M. & Zanin, K. (1996). *MiteinanderS*. Ort: Obv & Hpt.
- Dinold, M. & Zitomer, M. R. (2015). Creating opportunities for all in inclusive dance. *Palaestra*, 29 (4), 45–50.
- Heinrichs, M. (1998). *Freies Tanzen mit behinderten und nicht-behinderten Menschen*. Dortmund: Eigenverlag der ASbH.
- Kaufmann, K.A. (2006). *Inclusive Creative Movement and Dance*. Champaign IL: human Kinetics.
- Kuppers, P. (2003). Körperliche Kommunikation: Behinderung und Tanzsprache. In A. Klinge & M. Leeker (Hrsg.), *tanz kommunikation praxis* (S. 139–170). Münster, London: Lit-Verlag.
- Maldoom, R. (2010). *Tanz um Dein Leben Meine Arbeit, meine Geschichte*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Quinten, S. (i. Dr.). *Verkörperte Teilhabe. Praktische Beispiele aus tanzkünstlerischen Kontexten Tanz und theoretische Spurensuche*.
- Quinten, S. (2014a). Einstellung in Bewegung. Kann Tanzkunst helfen, Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung zu verändern? *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, Ausgabe 4. Online unter <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/246/237> [13.06.2016]
- Quinten, S. (2014b). Fähigkeitsgemischtes Ensemble sucht Leitung. Kompetenzprofil zur Förderung des sozialen Miteinander. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, Ausgabe 4. Online unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/247/238> [13.06.2016]
- Quinten, S. & Schwiertz, H. (2014). Fähigkeitsgemischter Tanz – der aktuelle Forschungsstand. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, Ausgabe 4. Online unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/254/245> [13.06.2016]
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung?* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, herausgegeben von Johannes Bilstein, Bd. 15). Oberhausen: Athena Verlag.
- Seitz, S. (2012). Endlich werden wir normal – Inklusion als notwendige Innovation für Schule und Unterricht. *sportunterricht*, 61, (6), 163–167. Online verfügbar unter [http://www.hofmann-verlag.de/project/zs\\_archiv/archiv/sportunterricht/2012/sportunterricht-Ausgabe-Juni-2012.pdf](http://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/sportunterricht/2012/sportunterricht-Ausgabe-Juni-2012.pdf) [9.06.2016]
- sportunterricht (2012). *Themaheft Inklusion*. Schorndorf, 61, Heft 6. Online unter [http://www.hofmann-verlag.de/project/zs\\_archiv/archiv/sportunterricht/2012/sportunterricht-Ausgabe-Juni-2012.pdf](http://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/sportunterricht/2012/sportunterricht-Ausgabe-Juni-2012.pdf)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [16.05.2016].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013) Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf) [23.10.2016]
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Online verfügbar unter <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [16.05.2016]
- Whatley, S. (2007). Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in dance education* 8 (1), 5–25.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick*, OECD Publishing. Online unter [http://www.oecd.org/edu/eri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW\\_DE\\_R4.pdf](http://www.oecd.org/edu/eri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf) [10.06.2016]
- Zitomer, M. R. & Reid, G. (2011). To be or not to be – able to dance: Integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in dance education* 12 (2), 137–156.

### Vorschau Themahefte

Für 2017 sind folgende Themahefte vorgesehen und in Planung:

- Schwimmen in der Schule
- Laufen – Springen – Werfen
- Spiel und Sport mit Flüchtlingskindern
- Grenzüberschreitungen im Schulsport
- Kommunizieren im Sportunterricht
- Heterogenität im Schulsport



Messe München

Connecting Global Competence

# FÜR EINE GESUNDE ZUKUNFT. ISPO HEALTH & FITNESS.



*PROFITIEREN SIE VOM DOPPELPASS ZWISCHEN  
SPORT UND MEDIZIN.*

**5.-8. FEBRUAR 2017 AUF DER ISPO MUNICH.**

ISPO Health & Fitness bietet auf über 10.000 m<sup>2</sup> die optimale Verbindung aus Sport und Gesundheit. Sprechen Sie mit Experten aus dem Gesundheitswesen und der Fitnessbranche. Erfahren Sie auf der Aktionsfläche alles zu Trends und neuen Sportarten. Entdecken Sie diesen zukunftsweisenden Markt und erweitern Ihr Geschäftsmodell. Während der vier Messetage und 365 Tage im Jahr auf [ISPO.com](http://ISPO.com)

**Sichern Sie sich Ihr Ticket bis zum  
11. Januar 2017 zum Frühbucherrabatt!**

**[munich.ispo.com/tickets](http://munich.ispo.com/tickets)**

**ISPO.COM**



## Buchbesprechung

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim



Rainer Schröter (2016).  
**Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterricht.**  
 Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren  
 VIII+211 S., € 19,80.

Wenn sich in der Schulsportliteratur jemand zu Wort meldet, der sowohl in der alltäglichen Praxis des Sportunterrichts zu Hause ist als auch gleichzeitig die Entwicklungen der akademischen Fachdiskussion rezipiert, so ist das sehr zu begrüßen. Solche Fachvertreter sind insbesondere die in der Referendarausbildung stehenden Fachleiter und Fachleiterinnen, und hier hat Rainer Schröter nun ein Kompendium vorgelegt, das auf der Summe seiner langjährigen Erfahrungen basiert und zeigen will, „wie die Forderungen nach einem modernen Sportunterricht umgesetzt werden können“ (S. 1).

Gleich zu Beginn bekennt sich der Autor zu dem heute allgemein begrüßten Konzept des erziehenden Sportunterrichts und dessen Merkmalen wie z. B. Doppelauftrag, Mehrperspektivität, verständnisfundiertes und selbstständiges Sportlernen, Öffnung des Unterrichts. Zugleich vertritt er die aktuelle Forderung nach Kompetenzorientierung, von der seiner Meinung nach die Planung eines zeitgemäßen Sportunterrichts nur profitieren kann.

Bevor der Autor diesen Zusammenhängen nachgeht, kommt ein besonderes Anliegen zur Sprache. Aufgrund langjähriger Schulerfahrung hat Schröter festgestellt, dass die Sportlehrkräfte sowohl die Strukturanalyse der zu erlernenden Sache, als auch die Analyse des Lernstandes und der Lernvoraussetzungen der Lernenden sträflich vernachlässigen. So laufen sie Gefahr, „über die Köpfe der Schüler hinweg zu planen“ (S. 4). Die Lösung wird in einer erweiterten und umfassenden Sachstrukturanalyse gesehen (S. 6 ff.). Diese besteht zum einen darin, dass sich die Lehrkräfte um die motorische Struktur des Inhalts sehr detailliert bemühen müssen und hierbei auch fragen sollen, welche zielbezogenen Ausrichtungen der Inhalt möglich macht (Mehrperspektivität). Zum ändern gehört zum erweiterten Verständnis der Sachstrukturanalyse, dass ihre Elemente in Lernschritte umgesetzt werden, die sich streng an den Lernvoraussetzungen, Befindlichkeiten und Einstellungen der Lernenden orientieren.

„Für die Unterrichtsplanung folgt daraus, dass Ziel, Inhalt und Methode nicht nur sachanalytisch zu untersuchen sind, sondern diese Aspekte vor allem auch aus der Perspektive der Lernenden betrachtet werden müs-

sen, was dann wiederum die Sicht der Lehrenden auf Ziel, Inhalt und Methode beeinflusst. Der planende Lehrer muss also der Sache *und* (Herv. i. O.) den Schülern gerecht werden“ (S. 9).

Auf diesem Wege werden nun die Kompetenzanforderungen zu einer weiteren, wesentlichen Planungshilfe. Die Konzeption von Thema und Lernprozess profitiert nachhaltig von der Orientierung an den Kompetenzbereichen „Bewegungskompetenz, Methodenkompetenz, Selbst-/personale Kompetenz, Sozialkompetenz“, für die sich Schröter nach kurzem Einblick in die Kompetenzdebatte entscheidet (S. 20–25).

„Der Begriff ‚Handlungsfähigkeit‘ mit seiner Unterteilung in die vier Kompetenzbereiche präzisiert damit das Ziel einer ganzheitlichen Handlungsfähigkeit, da mit diesem Kompetenzbegriff unmissverständlich deutlich wird, dass der Sportunterricht heute mehr ist als die Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten, deren konditioneller Basis und des dazugehörigen Handlungswissens“ (S. 25).

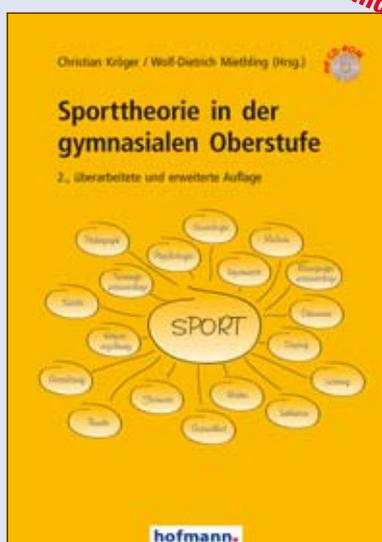
Die intendierte „kompetenzorientierte Unterrichtsplanung“ (S. 31 ff.) illustriert der Autor an einem entsprechenden Raster für den Stundenentwurf: „A. Thema: Einführung und Festigung des hohen Aufschlags durch Partnerarbeit an Stationen mit gegenseitiger Beobachtung, dem Einsatz von Beobachtungsbögen und deren Auswertung“. Es folgen die Schritte: „B. Bedingungsanalyse: Voraussetzungen für den Unterricht ... Lernausgangslage ... Was fordern Lehrplan und Schulcurriculum? ... C. Didaktische Analyse: Welche Bedeutung hat der Lerngegenstand für die Schüler? ... Welche Kompetenzen lassen sich mit dem Inhalt vermitteln? ... D. Sachstrukturanalyse ... E. Kompetenzorientierte Stundenziele ... F. Methodische Überlegungen...“ (S. 32–39). Dieser Raster wird detailliert mit vielen Fragen, Informationen und Beobachtungshinweisen aufgeschlüsselt, wie auch Schröter die weiteren Kapitel seines Buches mit Leitfragen und Spiegelstrichlisten anreichert, um die Lehrkräfte praxisnah für die Planungs- und Auswertungsarbeit zu sensibilisieren. Dabei wird deutlich, dass gerade Auswertung und Diagnose von und im Unterricht ein wichtiges Anliegen des Autors sind, die er gegenüber dem „Übergewicht an Planungsdidaktik“ (S. 2) in der Fachliteratur betonen will.

Das Bild von Sportunterricht, auf das dieses Buch hinarbeitet, folgt in stofflich-sachlicher Hinsicht eng dem Konzept des sog. Sportartenlernens; hierfür sind die vielen technisch-taktisch orientierten Unterrichtsbeispiele sowie der umfängliche Anhang mit 14 exemplarischen Sachstrukturanalysen und 16 Diagnosebögen

eindeutige Belege. In pädagogisch-didaktischer Hinsicht will das Buch allerdings einen eindimensionalen Sportarten-Lernprozess überwinden und zeigen, wie ein erziehender Sportunterricht mit umfassender Kompetenzorientierung auch auf dem Erlernen von Sportarten fußen kann. So lautet eine dementsprechende Kapitelüberschrift „Öffnung von Unterricht – auch bei der Vermittlung sportartspezifischer Handlungsmuster“ (S. 54). Und auch die reichlich zweckrational abgefassten 20 „Kriterien eines guten Sportunterrichts“ (S. 150–155) weisen in diese Richtung, obwohl sicherlich so mancher Sportunterricht von ihnen nur profitieren kann. Die angestrebte umfassende Handlungsfähigkeit, die auch die Persönlichkeit bilden und die Lernenden zu Subjekten ihrer Lernprozesse machen will, bleibt m. E. unnötig eng im Gewande techno-taktischer Aufgaben (sprich Sportarten) verhaftet. Man kann dies als eine mutige, der geläufigen Schulpraxis nahe Positionierung verstehen, doch hätte ein erweitertes Verständnis von Bewegung, Spiel und Sport dem Grundansatz dieser Unterrichtslehre nicht geschadet.

Das Buch wird von vielen Sportlehrkräften begrüßt werden, weil es sie aus gewohnheitsmäßigen Routinen praxisnah und mit vielen Anregungen herausführen will, wobei es sich nicht scheut, im Wesentlichen auf dem Boden motorischen Lernfortschritts und traditionellen Sportarteninventars zu stehen. So manche Meinungsführer der akademischen sportdidaktischen Diskussion dürften sich aber gerade hieran stoßen, gehen doch ihre Unterrichtsvorstellungen auffallend häufig dem progressionsorientierten Erlernen von Sportarten aus dem Wege und suchen nach neuen Bewegungsthematisierungen und Aufgabenformaten. Die nach dem konzipierten Unterricht lernenden Schülerinnen und Schüler hingegen mögen sich freuen, kenntnisreich und übungsintensiv ihr sportmotorisches Können zu entwickeln, wobei ihre Lernvoraussetzungen und ihr selbstständiges, kompetentes Handeln in diesem Prozess wesentliche Anliegen ihrer Lehrkraft sind.

Rolf Geßmann



2016, 16,5 x 24 cm  
320 Seiten + CD-ROM  
ISBN 978-3-7780-8682-7

**Bestell-Nr. 8682**

**€ 29.90**

**Für Lehrer  
und Schüler**

Christian Kröger / Wolf-Dietrich Miethling (Hrsg.)

## Sporttheorie in der gymnasialen Oberstufe



Dieses Buch, das auch für die Hand des Schülers geeignet ist, enthält vielseitige Unterrichtsmaterialien für Lernende und Lehrende. Behandelt werden u. a. die acht sportwissenschaftlichen Disziplinen – Sportpädagogik, Sportsoziologie, Sportpsychologie, Sportmedizin, Bewegungswissenschaft, Sportinformatik, Sportökonomie und Trainingswissenschaft. Das Werk enthält vielfältige Anregungen und Hilfen für die unterrichtsgemäße Auseinandersetzung mit den Beiträgen. Aufgabenstellungen (zum Ausdrucken) für den Schüler befinden sich auf einer beigelegten CD-ROM.

## Literatur-Dokumentation

Zusammengestellt von Norbert Schulz, Marderweg 55, 50259 Pulheim

Klaus Roth, Christine Roth & Ulrike Hegar (2016).

### Mini-Ballschule.

**Das ABC des Spielens für Klein- und Vorschulkinder.**  
Schorndorf: Hofmann, 310 S., 2. Auflage, € 24,90.

Die Autoren haben das in der Grundschule bereits bewährte Konzept der Ballschule Heidelberg auf 3- bis 6-Jährige übertragen. Da diese Kinder anders sind als „Ballshulkinder“ im Grundschulalter, müssen auch die Bewegungs- und Spielangebote andere sein: Sie entsprechen den Grund-Prinzipien der Entwicklungsgemäßheit, Spielorientierung und Freudbetontheit sowie des freien, aktiv-entdeckenden Lernens als „Hauptzutaten für die Rezeptur der Mini-Ballschule“ (vgl. S. 20).

Die Zielbereiche für motorische Kompetenzen beziehen sich – zum Teil anders strukturiert als beim ABC für Spielanfänger in der Ballschule (1) – auf (A) motorische Basisfertigkeiten, deren Bewältigung Voraussetzung für das weitere Lernen ist, auf (B) technisch- taktische Basisfertigkeiten, die für eine große Bandbreite von Spielen wichtig sind, und auf (C) koordinative Basisfähigkeiten, die für die Steuerung und Regelung von Bewegungsformen gebraucht werden. Hinzu kommen Lerngelegenheiten, die sich auf sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche und sozial-emotionale Kompetenzen beziehen (vgl. S. 34). Das Konzept der Mini-Ballschule bzw. das ABC des Spielens in der Vorschule wird in einer gut verständlichen und leicht nachvollziehbaren Weise dargestellt, weshalb der Theorieteil des Buches von Erzieherinnen und Vereinsübungsleitern (ebenfalls von fachfremden Grundschul-Lehrkräften) gewinnbringend gelesen werden kann.

Zur praktischen Umsetzung des Konzepts werden zunächst 20 Stationen für Bewegungslandschaften eingebracht, an denen die Kinder vor allem frei spielen und sich bewegen können, auch mit Klein- und Handgeräten ihrer Wahl. Die einzelnen Stationen sind alle in gleicher Weise ausführlich beschrieben, durch farbige Fotos veranschaulicht und werden durch hilfreiche Erfahrungswerte zu den „freien“ Spielformen ergänzt. Es sind vor allem die Fotos, die den teilweise erheblichen Bedarf an Räumen (z. B. Normalhalle), Geräten (z. B. Turn- und Kleingeräte, verschiedene Bälle, Alltags-Materialien) und an Personen (z. B. für die Geräteorganisation) eindrucksvoll deutlich machen – gleiches gilt etwas abgeschwächt auch für die beiden anderen Praxisteile des Buchs.

Die nachfolgenden 67 Spielstationen haben einen zentralen Stellenwert in diesem Buch und beanspruchen auch etwas mehr als die Hälfte des gesamten Praxisteils von ca. 270 Seiten. Sie sind alle so aufgebaut, dass Kinder zunächst frei (es gibt aber Erfahrungswerte zu mög-

lichen Aktivitäten der Kinder), dann impulsgesteuert (z. B. durch Fragen, allgemeine Anregungen und Phantasierreisen) und schließlich aufgabenorientiert spielen (nach klar definierten Aufgabenstellungen). Für die Abfolge dieser drei Spielformen je Spielstation wird der Begriff „Mini-Spielreihe“ verwendet, denn mit zunehmendem Alter und Können der Kinder nimmt auch der Anteil des angeleiteten Spielens zu. Und erst bei diesem aufgabenorientierten Spielen ist es möglich, die drei oben angesprochenen Zielbereiche für Kompetenzen, d. h. das gesamte ABC der Mini-Ballschule, genauer in den Blick zu nehmen (vgl. S. 78). Die Beschreibung der Mini-Spielreihen bzw. Spielstationen beginnt deshalb immer mit einer Kopfzeile, in der das Schwierigkeitsniveau (altersbezogene Komplexitätsstufen I–III) und die als zentral eingeschätzten Anforderungen (Basiskompetenzen im Bereich A-B-C) aufgeführt sind. Es schließt sich eine ausführliche und bebilderte Stationsbeschreibung mit vielen praktischen Hinweisen und Tipps an. Die Sammlung von Spielstationen ist – wie die Mini-Ballschule insgesamt – praktisch erprobt und von daher grundsätzlich mit Kindern im Vorschulalter (und auch noch im Grundschulalter) immer dann realisierbar, wenn nicht nur das Alter, sondern auch die Vorerfahrungen der Kinder angemessen berücksichtigt werden.

Im dritten Praxisteil werden insgesamt 19 komplett ausgearbeitete Stundenbilder für die Umsetzung der Mini-Ballschule in Kindergärten und Sportvereinen präsentiert. Die Stunden sind für (nur) 10–12 Kinder und 45–60 Minuten Dauer konzipiert und können auch flexibel gehandhabt werden, abgestimmt auf die Gruppe, die vorhandenen Materialien, die Räume und die zeitlichen Möglichkeiten. Die Beschreibung der Stundenbilder ist grundsätzlich an die Darstellungsweise für die Spielstationen angelehnt und bezieht sich auch häufig auf diese, d. h. es muss öfters zurückgeblättert werden. Die Stundenbilder enthalten aber auch neue Spiele-Angebote, die das Inhaltsspektrum über die 67 Spielstationen hinaus erweitern.

Die Autoren charakterisieren die Mini-Ballschule als völlig neues, wissenschaftlich überprüftes und praktisch erprobtes Programm der motorischen Frühförderung für Kinder von 3 bis 6 Jahren. Aber: „Konzepte wie die Mini-Ballschule dürfen nicht zu wichtig genommen werden. Letztlich sind die Erzieherinnen und die Übungsleiter entscheidend“ (S. 35).

### Anmerkung

(1) Roth, K. & Kröger, C. (2014). *Ballschule: Ein ABC für Spielanfänger* (5. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

H.-J. Engler

## Nachrichten und Informationen

**Thomas Borchert**

**E-Mail:** [thomas.borchert@uni-leipzig.de](mailto:thomas.borchert@uni-leipzig.de)

### **Save the date: Kongress: Wie bringen wir Kinder in Schwung? Karlsruhe, 23.–25.03.2017**



Der Kongress „Wie bringen wir Kinder in Schwung?“ bietet ein vielfältiges Programm mit über 150 Workshops und Seminaren. Ziel des Kongresses ist die ganzheitliche Förderung der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (Altersbereich 0–17 Jahre). Dabei kommt der Bewegung eine entscheidende Rolle zu, denn sie kann unter anderem Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung und bei Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen bieten. Der Kongress möchte deshalb, neben neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, viele praktische Anregungen, Angebote und Tipps für die Bereiche Bewegung, Spiel, Sport, Kinderturnen, gesunde Ernährung und psychische Gesundheit geben.

Der Kongress ist ausgerichtet für folgende Teilnehmergruppen: Erzieher, Lehrkräfte, Referendare und Lehramtsanwärter, Übungsleiter, Wissenschaftler, Lehramtsstudierende, Sozialpädagogen und Therapeuten. Es ist eine Veranstaltung mit hoher Programmqualität und starker Praxisrelevanz, zur Unterstützung des Wissenstransfers für Multiplikatoren und deren Arbeit mit Kindern, zur Übertragung der neuesten Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis, als Lernort für die persönliche Fort- und Weiterbildung, zur Förderung von mehr Bewegung von Kindern im Alltag, die das nötige Rüstzeug für eine gesunde Entwicklung von Kindern mitgeben möchte und zur Bewusstseinsveränderung von „Kinderturnen“ als motorische Grundlagenausbildung und als Grundlage für alle Sportarten.

Weitere Informationen finden Sie unter [www.kongress-ka.de](http://www.kongress-ka.de)

### **Materialien des Deutschen Ski- verbands unterstützen Lehrkräfte**



An vielen Schulen laufen derzeit intensive Vorbereitungen für die diesjährigen Schulschikurse. Damit die erlebnisreichen Tage bei den Schülerinnen und Schülern in freudiger Erinnerung bleiben und nicht durch Unfälle und Verletzungen getrübt werden, ist es wichtig, mit den Schülerinnen und Schülern die Verhaltensregeln beim Skilauf, Skilanglauf und Snowboardfahren im Unterricht bzw. im Schulschikurs zu üben. Hierfür leisten die von der Stiftung „Sicherheit im Skisport“ im Deutschen Skiverband in schülergemäßer Form erstellten Materialien einen wichtigen Beitrag. Sie helfen den Sportlehrkräften, die Schülerinnen und Schüler mit den Verhaltens-

regeln vertraut zu machen. Tipps zur Sicherheit im Skisport helfen dabei, Unfälle und Verletzungen zu vermeiden.

Die Materialien können kostenfrei unter [www.ski-online.de](http://www.ski-online.de) bestellt und heruntergeladen werden.

### **Dokumentation: Digital fit?! – Lehrerbildung für die Schule der Zukunft**



Am 10. November 2016 wurde in Berlin die ZEIT-Konferenz Schule & Bildung gemeinsam mit der Deutsche Telekom Stiftung durchgeführt. Ziel war es, gemeinsam mit den hochkarätigen Referenten über die Schule der Zukunft zu diskutieren. Experten sollten Antworten auf Fragen finden, die sich am neuesten Forschungsstand und am internationalen Vergleich orientieren.

Die jährlich stattfindende ZEIT-Konferenz Schule & Bildung widmete sich 2016 dem Thema „Digital fit?! – Lehrerbildung für die Schule der Zukunft“. Das Programm bot den Teilnehmern unter anderem gute Praxisbeispiele für digitales Lehren und Lernen, lud zu Diskussionen mit Vertretern aus Schule, Schulverwaltung, Politik und Wissenschaft ein und ermöglichte den Blick auch in die Digitalisierung der Berufsschulbildung. Es gab lehrreiche Debatten und Beispiele aus der Praxis sowie anschauliche Workshops.

Unter [www.telekom-stiftung.de/zksb16](http://www.telekom-stiftung.de/zksb16) können Sie bequem durch die Inhalte der Konferenz navigieren, sich Präsentationen anschauen und interessante Teile der Veranstaltung anhören oder ansehen. Wenn Sie die Referenten anklicken, finden Sie Informationen zur jeweiligen Person.

### **Hamburger Sportbund positioniert sich zu Stadtentwicklung und Sport**



Der Hamburger Sportbund (HSB) hat eine Positionierung zum Thema Stadtentwicklung und Sport vorgelegt. „Mit der steigenden Verdichtung unserer Stadt wird die Konkurrenz um Flächen immer stärker“, heißt es darin. Lebenswerte Stadtteile bräuchten Sportmöglichkeiten in der Nachbarschaft. Der Sport müsse in der Stadtplanung mitgedacht werden, was bisher zu wenig geschehe. Das teilte der HSB mit. „Immer wenn ein neuer Stadtteil geplant wird, denken die Verantwortlichen vernünftigerweise von Beginn an Schulen und Kindergärten mit. Kaum jemand aber hat bisher die Sportmöglichkeiten im Blick. Wir wollen Verständnis bei den Stadtplanern wecken und auffordern, den

Sport für die Stadtentwicklung zu nutzen“, sagte HSB-Präsident Jürgen Mantell. Der HSB habe im Blick, dass es zwischen den Interessen des Sports und denen von renditeorientierten Investoren zu Konflikten kommen könne, wenn Flächen knapp werden. „Es wäre deshalb wünschenswert, wenn wir gemeinsam mit der Stadtplanung eine Austauschplattform einrichten könnten, um gemeinsam die Stadtentwicklung voran zu bringen“, schlägt Mantell vor. Hier ist auch die Schule mit ihren Protagonisten und Kooperationspartnern gefragt. Weitere Informationen unter <http://bit.ly/2eVMXjv>

**feel-ok.ch –  
Damit du dich wohl fühlst!**

feel-ok.ch ist ein Internetportal für Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren zur Förderung ihrer Gesundheitskompetenz und Vorbeugung des Suchtmittelkonsums. Ihnen als Lehrperson, Jugendarbeitende und -arbeitender oder anderer Fachperson stehen zahlreiche didaktische Unterlagen zum kostenlosen Download zur Verfügung, um die Inhalte von feel-ok.ch mit Jugendlichen zu bearbeiten. In einem Handbuch werden Nutzen und Vorteile von feel-ok.ch dargestellt und erläutert, wie Sie feel-ok.ch mit Ihrer Schulklasse/mit Jugendlichen anwenden können. Alle Inhalte wurden von renommierten Fachorganisationen verfasst. Informationen finden Sie unter [www.feel-ok.ch](http://www.feel-ok.ch)



**EU-Qualitätsrahmen Duale Karriere**

Anfang 2016 wurde durch die Europäische Union ein Qualitätsrahmen für Duale Karrieren vorgelegt. Der athletenzentrierte Qualitätsrahmen, der sich als Forschungsbericht versteht, stellt Lösungswege der Förderung Dualer Karrieren in 25 EU-Ländern dar



und wurde von der Amsterdam University of Applied Science, der University of Brussels sowie dem European Athletes as Students (EAS) network erarbeitet. Im Zentrum des Interesses stand die Untersuchung der Programme und der Politik zur Förderung Dualer Karrieren. Im Ergebnis wurde eine Checkliste von Minimalstandards zur Förderung und Umsetzung Dualer Karrieren erstellt, die u. a. für die Arbeit in Verbundsystemen Schule-Leistungssport richtungswesend sein können. Weitere Informationen sowie den Bericht finden Sie unter <http://bit.ly/2gcU04O>

**10plus – Motiviert und gesund  
bleiben im Lehrberuf**

Die Fortbildungsmaßnahme „10plus – Motiviert und gesund bleiben im Lehrberuf“ wird seit dem Schuljahr 2012/13 landesweit in regionalen Gruppen für Lehrkräfte in Baden-Württemberg angeboten. Die Fortbildungsmaßnahme ist in struktureller Anlehnung an das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) konzipiert und besteht aus zwei Teilen: Einerseits finden sechs halbtägige Veranstaltungen der regionalen Begleitung statt. Andererseits führen die Tandempartnerinnen und Tandempartner während des gesamten Schuljahres der Teilnahme regelmäßig gegenseitige Unterrichtshospitationen und Feedback-Gespräche durch. Für die gegenseitige Unterrichtshospitation und das kollegiale Feedback wird das von Andreas und Tuyet Helmke von der Universität Koblenz-Landau entwickelte Modul „EMUplus“ eingesetzt. Dieses ist eine Erweiterung der „Evidenzbasierten Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU)“ um Fragen der Lehrergesundheit. Weitere Informationen finden Sie unter [www.lehrerfortbildung-bw.de](http://www.lehrerfortbildung-bw.de) (Stichwort: 10plus)



Robert Horsch / Reimar Bezenberger / Michael Müller

**Doppelstunde Tennis/Tischtennis**

**Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein**

Tischtennis und Tennis werden eher selten zu Inhalten des Sportunterrichts, und selbst wenn Sportlehrkräfte sich einmal an diese Rückschlagspiele heranwagen, dann meistens nur als „Zuckerle“ und deshalb wenig systematisch. Das Buch enthält 9 Übungseinheiten für Tennis und 11 für Tischtennis, wobei jeweils 3 für die Unter- und Mittelstufe sowie 8 für die Oberstufe gedacht sind.

2016. 15 x 24 cm, 176 Seiten + Videos online, ISBN 978-3-7780-0631-3

**Bestell-Nr. 0631 € 21.90**

*Neu!*

Inhaltsverzeichnis und Beispielseiten unter [www.sportfachbuch.de/0631](http://www.sportfachbuch.de/0631)



# Nachrichten und Berichte aus dem Deutschen Sportlehrerverband

## Landesverband Hessen

### Mitteilungen des LV Hessen Dezember 2016

Liebe Mitglieder des LV Hessen, hier die aktuellen Infos aus dem Landesverband:

- Nochmals die Mitteilung:  
Auf unserer Homepage [www.dslv-hessen.de](http://www.dslv-hessen.de) ist der „Ratgeber für den Schulsport in Hessen“ offiziell freigeschaltet. Probieren Sie ihn aus und melden uns evtl. Anregungen bzw. Änderungswünsche. Mitarbeiter dafür sind herzlich willkommen.  
Der Ratgeber ist auch direkt unter [www.dslv-hessen-ratgeber.de](http://www.dslv-hessen-ratgeber.de) zu erreichen.
- Im Amtsblatt November wurde nun endlich der neue **Sporterlass** (Verwaltungsvorschriften für die Aufsicht im Schulsport vom 5.10.2016 Az. I.4 – 170.000.076-00137) veröffentlicht. Im Ratgeber des DSLV Hessen wird er auch sofort übernommen.  
[www.dslv-hessen-ratgeber.de](http://www.dslv-hessen-ratgeber.de)

Der Vorstand des DSLV Hessen wünscht allen Mitgliedern ein gesundes und frohes Weihnachtsfest.

Hans Nickel



## Landesverband Nordrhein-Westfalen

Allen Mitgliedern des DSLV-Landesverbandes NRW, den Mitarbeitern, Freunden und Förderer unserer Sache wünsche ich ein Frohes Weihnachtsfest und ein Gutes Neues Jahr 2017.

Für den Vorstand  
Michael Fahlenbock  
Präsident



### Verleihung des Förderpreises 2016 des DSLV NRW

Der DSLV Landesverband NRW hat in diesem Jahr zum sechzehnten Mal seinen Förderpreis verliehen. Wurde er bis zum Jahre 2012 für herausragende Zweite



Manfred Scharf, Vertreter der Unfallkasse NRW

Staatsarbeiten im Fach Sport ausgeschrieben, so konnten ab 2013 (wegen des Wegfalls der schriftlichen Arbeit im zweiten Examen nach der Umstellung auf die neuen Studiengänge) Studierende an den Hochschulen ihre Bachelor- oder Masterarbeiten für den Wettbewerb einreichen, sofern diese mit der Note 1,0 oder 1,3 bewertet worden waren.

Erstmals wurde in diesem Jahr noch ein weiterer Förderpreis ausgeschrieben: Er richtete sich an die von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern bzw. Referendarinnen und Referendaren im Zweiten Staatsexamen vorzulegende „schriftliche Arbeit“ für die unterrichtspraktische Prüfung (gemäß § 32 (5) OVP). Diese musste von der Prüfungskommission mit „sehr gut“ und die anschließende Prüfungsstunde zugleich mit mindestens „gut“ bewertet worden sein, um für den Wettbewerb eingereicht werden zu können.

Mit beiden Wettbewerben, für die seit dem Beginn in 2001 bisher über 370 (!) Arbeiten eingereicht wurden, sollen Impulse für die Weiterentwicklung des Schulsports gegeben werden. Sowohl den preisgekrönten universitären Abschlussarbeiten wie jetzt auch den schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen für die Examensstunde lassen sich wertvolle Anregungen entnehmen, die für den Schulsport, aber auch für die Sportlehrausbildung nutzbar gemacht werden können.

Seit vielen Jahren stellt die Unfallkasse NRW in großzügiger Weise die Finanzierung des Wettbewerbs sicher – für die beiden Preise stehen jeweils 3000 bzw. 2000 Euro zur Verfügung, die von der Jury unter den Preisträgerinnen und Preisträger aufgeteilt werden.

In diesem Jahr hatte die Jury (Sabine Sprünken/Neuss, Prof. Dr. Christa Klein-



Die Jurymitglieder



Prof. Dr. Ulf Gebken



Saxophon-Quartett „Saxonati“

dienst-Cachay/Bielefeld, Peter Meurel/Dortmund, Dr. Lutz Kottmann/Wuppertal und Claus Thomann/Mettmann) insgesamt 35 eingereichte Arbeiten zu sichten und zu bewerten. 16 Arbeiten kamen von sieben der acht Hochschulen im Land mit Sportlehrerausbildung und 19 Arbeiten entstanden an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, wobei erfreulich zu vermerken ist, dass sechs davon aus Seminaren für das Lehramt am Grundschulen eingereicht und vier an Seminaren für das Lehramt für Sonderpädagogik geschrieben wurden.

Auf einer gut besuchten Abschlussveranstaltung mit Gästen aus den Schulen und Hochschulen, den Seminaren und der Schulverwaltung konnten am 26. Oktober in Münster die diesjährigen Preisträgerinnen und Preisträger geehrt werden.

Nach einem Fachvortrag von Prof. Dr. Ulf Gebken (Universität Duisburg/Essen), der sich mit den Problemen – und besonders den Chancen! – des Schulsports bei der Integration von neu zugewanderten Jugendlichen befasste, und musikalisch bestens umrahmt von dem Münsteraner Saxophon-Quartett „Saxonati“, wurden folgende Preisträgerinnen und Preisträger geehrt:

#### Wettbewerb Hochschulabschlussarbeiten:

Eine lobende Anerkennung gab es für Frau Helena Sträter (Universität Duisburg/Essen) für ihre Examensarbeit zur Inklusion im Lehramtsstudium.

Ebenfalls eine lobende Anerkennung erhielt Herr Steffen Knüwer (Universität Münster), der sich in seiner Master-Arbeit mit den Möglichkeiten und Problemen

der durchgängigen Sprachbildung im Sportunterricht beschäftigte.

Ein dritter Preis (600 Euro) ging an Frau Ruth Boeckmann (Deutsche Sporthochschule Köln). Sie schrieb eine Bachelor-Arbeit über die positiven Auswirkungen, die Bewegung auf die Kognition von Schülerinnen und Schülern haben kann.

Der Zweite Preis, dotiert mit 900 Euro, wurde Frau Laura Volmering (Universität Bochum) zugesprochen. Sie legte eine Master-Arbeit vor zu den Herausforderungen für Lehrkräfte, die den Schulsport als eine Möglichkeit zur kulturellen Bildung nutzen wollen.

Den mit 1500 Euro dotierten ersten Preis bekam Herr Florian Michalski (Universität Bielefeld), der als Master-Arbeit eine empirische Untersuchung über die Bedingungen inklusiven Unterrichts aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer einreichte.

#### Wettbewerb Schriftliche Arbeit gemäß § 35 (2) OVP:

Eine lobende Anerkennung ging an Frau Anne Jostmeyer (ZfSL Münster, Seminar

für das Lehramt für Sonderpädagogische Förderung). Sie schrieb eine Planung für eine Unterrichtsstunde im Unihockey in einer 10. Klasse mit geistig behinderten Schülerinnen und Schüler.

Die Jury vergab zwei zweite Preise, die jeweils mit 500 Euro dotiert waren.

Der eine wurde Frau Marie-Therese Prange (ZfSL Düsseldorf, Seminar für das Lehramt an Grundschulen) verliehen. Sie legte eine Planung vor für eine Unterrichtsstunde in einer 1. Klasse, in der es um Handlungsorientierung und geöffnete Lernformen im Sportbereich Turnen ging.

Den anderen zweiten Preis erhielt Frau Jana Frohnert (ZfSL Münster, Seminar für das Lehramt für Gymnasium/Gesamtschule). Sie plante eine Unterrichtsstunde für eine 7. Klasse, die die Gestaltung einer Hip-Hop Choreographie zum Inhalt hatte. Den ersten Preis mit 1000 Euro sprach die Jury Frau Stefanie Stappen zu (ZfSL Neuss, Seminar für das Lehramt an Grundschulen). In ihrer Stundenplanung ging es um kooperatives Lernen und Sicherheitsförderung in einer 4. Klasse in Verbindung mit der Sportart Parkour.



Die Preisträger 2016 mit den Jurymitgliedern und dem Präsidenten des DSLV-NRW

Alle Preisträgerinnen und Preisträger erhielten Gelegenheit, der Festversammlung ihre Arbeiten in einem kurzen Vortrag vorzustellen, was allen auch sehr gut gelang.

Welche Bilanz lässt sich aus dem diesjährigen Wettbewerb ziehen?

Zum einen kann festgestellt werden, dass Studierende fast aller Sportinstitute im Lande sich mit ihren Abschlussarbeiten beteiligt und teilweise sehr ansprechende Ergebnisse eingereicht haben.



Claus Thomann, Moderator der Preisverleihung

Zum anderen haben – mit einem zweiten und dem ersten Preis beim Wettbewerb der schriftlichen Pläne für die unterrichtspraktischen Prüfungen – die Grundschulseminare bestätigt, dass dort für den künftigen Sportunterricht anspruchsvoll ausgebildet wird. Diese im Zusammenhang mit Schulsport oft beinah „vergessene“ Schulform kann also erheblich davon profitieren, wenn der Unterricht im Sport in die Hand von fachlich ausgebildeten Lehrkräften gelegt wird und nicht fachfremd erteilt werden muss.

Claus Thomann

### Referendars- und Sportlehrertagung Stressbewältigung und Work Life Balance, juristische Grundlagen des Sportlehrerberufs, Kompetenz- orientierung im Sportunterricht

Datum: 28./29.01.2017

Ort: Duisburg-Wedau

#### Ausschreibungstext Referendarstagung

Der Berufseinstieg stellt angehende Lehrerinnen und Lehrer vor ganz besondere Herausforderungen. Deshalb bieten wir

in diesem Jahr im Rahmen der Frühjahrstagung erstmals eine Referendarstagung an, welche genau diese Herausforderungen thematisiert. In dem Workshop Stressbewältigung und Work-Life-Balance (Dozentin: Dr. Anja Steinbacher, Sportpsychologin) werden Methoden eines gesunden Gleichgewichts von Berufs- und Privatleben vermittelt. Dieses stellt eine zentrale Voraussetzung für eine dauerhafte Zufriedenheit mit und Gesundheit im Lehrerberuf dar. Der Workshop „Juristische Grundlagen des Sportlehrerberufs“ (Dozentin: Dr. Susanne Jütz, Rechtsanwältin und Sportpädagogin) hilft angehenden Sportlehrkräften bei der Orientierung im Paragraphenschwermel und räumt mit hartnäckigen Vorurteilen auf. Abschließend vermittelt der Workshop „Kompetenzorientierung im Sportunterricht“ (Dozentin: Dr. Anne-Christin Roth, Lehrerin und Sportpädagogin) Grundlagen einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung.

Die Workshops sind für Referendare und Sportlehrer aller Schulformen geeignet.

#### Samstag, 28. Januar 2017

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 13:00 Uhr       | Anmeldung an der<br>Rezeption  |
| 14:00–15:30 Uhr | Stressbewältigung und<br>Work-Life-Balance<br>(Theorie)                      |
| 15:45–16:15 Uhr | Stressbewältigung und<br>Work-Life-Balance<br>(Praxis)                       |
| 18:00 Uhr       | Abendessen   |
| 19:30–20:30 Uhr | Gemeinsames<br>Sporttreiben in der<br>Mehrzweckhalle                         |
| ab 21:00 Uhr    | Tagesausklang im<br>benachbarten<br>„Sportlertreff“ neben<br>der Sportschule |

#### Sonntag, 29. Januar 2017

- |                 |   |
|-----------------|---|
| 8:00 Uhr        | Frühstück   |
| 09:00–10:30 Uhr | Juristische Grundlagen<br>für den Sportlehrer-<br>beruf |
| 10:45–12:00 Uhr | Kompetenz-<br>orientierung                              |
| 12.30 Uhr       | Mittagsessen und<br>Abreise                             |

#### Wichtige Informationen

1. Schriftliche Anmeldung zur Jahrestagung bitte bis zum 04.01.2017 unter [dslv-nrw@gmx.de](mailto: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: 39,- € (Mitglieder), 65,- € (Nichtmitglieder), 49,- € (Sportreferendarinnen und Sportreferendare).

Bitte überweisen Sie den Betrag auf das DSLV-NRW-Konto Nr.: 110 72 bei der Sparkasse Krefeld

BLZ: 320 500 00

IBAN: DE45 3205 0000 0000 0110 72

BIC: SPKEDE33

Ohne Übernachtung verringert sich der Preis um jeweils acht Euro.

Dr. Anne Roth

### Skifahren und Relaxen in Südtirol für die Altersgruppe (um die) 65+

Datum: 30. März – 06. April 2017

Ort: Rasen/Südtirol (Italien),

Skigebiet: Kronplatz, Sextener Dolomiten, Alta Badia ...

Teilnehmerzahl: 20

Inhalte: Der Vormittag wird dem Skifahren vorbehalten sein, während am Nachmittag grundsätzlich Erholung angesagt ist. Dabei soll der Skivormittag auch nach den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgerichtet werden und unter dem Motto stehen „Ski fahren und Natur genießen“. Angesprochen sind sowohl sportlich ambitionierte Skifahrerinnen und Skifahrer als auch solche, die es „langsam angehen lassen“ wollen. Der Spaß am Skifahren, an der Natur und an anderen Besonderheiten Südtirols stehen im Vordergrund. Der Nachmittag umfasst Angebote wie Spaziergänge, Pilates, Sauna, Schwimmen, Wassergymnastik ..., aber auch Reiki- und Klangschalenbehandlung sowie unterschiedlichste Massagen. Wenn gewünscht, kann auch ein Tagesausflug mit Bus und/oder Bahn nach Meran, Bozen, Brixen oder Bruneck ... organisiert werden.

Kosten: 476,- € für Mitglieder; zzgl. 1,80 € p.P. pro Tag Gemeindeaufenthaltsabgabe (diese Abgabe ermöglicht jedem Teilnehmer u. a. die kostenlose

Inanspruchnahme von Bus und Bahn in ganz Südtirol); Nichtmitglieder zuzüglich 30,- €.

**Leistungen:** 7 Tage Übernachtung in 2-Bett-Zimmern mit DU oder Bad und WC (Nutzung des Wellnessbereiches, der Erlebnissaunalandschaft (600 m<sup>2</sup>) und des Schwimmbades), Halbpension mit reichhaltigem Frühstücksbuffet im Vier-Sterne „Sporthotel Rasen“; täglich „Skifahrersuppe“ und nachmittags Kaffee und Kuchen; Skikursbetreuung und Nachmittagsangebote.

Nicht im Leistungspaket enthalten sind: Kosten für den Skipass und für die evtl. Inanspruchnahme von Massagen. Einzelzimmerzuschlag pro Tag 12.- €.

Die Veranstaltung ist offen für DSLV-Mitglieder aller Landesverbände (aber auch für Nichtmitglieder), deren Angehörige und Freunde.

**Anreise:** PKW (Fahrgemeinschaften)

**Anfragen:** Horst Gabriel  
Krefelder Str. 11, 52070 Aachen  
Tel. (02 41) 52 71 54  
mobil 0151-18563731  
horstgabriel@t-online.de

**Anmeldungen:** Bitte ein Anmeldeformular unter der E-Mail-Adresse horstgabriel@t-online.de anfordern!

## Deutsche Fitnesslehrer Vereinigung e.V.

Anmeldung unter  
Tel. (056 01) 80 55 oder  
Fax. (056 01) 80 50  
info@dflv.de oder www.dflv.de

### Massagetherapeut Teil 1 – Schwerpunkt Rücken

Massagen zur Regeneration, Muskellockung sowie Entspannung gehören heute zu jedem qualifizierten Wellnessprogramm. Bei zunehmendem Gesundheitsbewusstsein und der Bereitschaft für das eigene Wohlergehen auch zu investieren, entwickelt sich in diesem Bereich Wachstum mit Zukunft. Dazu gehört natürlich Fachpersonal, das in den Anwendungsgebieten qualifiziert ist. In unserer berufsbegleitenden Ausbildung zum Massagetherapeut, lernen und üben Sie die klassische Massage und weitere interessante Techniken aus der Massagetherapie.

**Lerninhalte:**

- Praktische Durchführung einer Entspannungsmassage Rücken
- Entspannungsmassage im Gesicht-/Kopfbereich
- Techniken zur Einflussnahme auf Faszien im Rückenbereich
- Hot Stone Therapie

**Termin:** 04.02.2017 in Baunatal  
109,00 € für DSLV-Mitglieder.

### Kreuzbandprophylaxe im modernen Ballsport

Im heutigen immer schneller gewordenen Ballsport haben vor allem die Kreuzbandrupturen enorm zugenommen. Dabei ist ein Kreuzbandriss beileibe keine Bagatelverletzung; sie bedeutet oftmals neben einer mannschaftlichen Schwächung für

den Betroffenen selbst oft ein vorzeitiges Karriereende, zumindest eine mehrmonatige Reha. Der verantwortungsvolle Trainer lernt bei diesem Seminar den „gesundheitlichen Schatz“ international bewährter und statistisch nachgewiesener Modelle und Präventionsübungen kennen, die die Gefahr einer Kreuzbandruptur massiv (40–90 Prozent) reduzieren kann.

**Termin:** 11.02.2017 in Baunatal  
109,00 € für DSLV-Mitglieder.

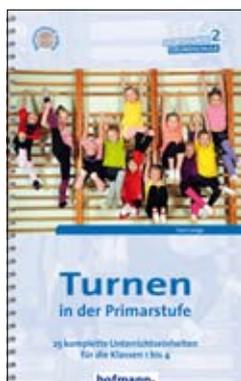
### Seniorentaining im Fitnessstudio

Mit 65 Jahren beginnt für viele Menschen ein neuer Lebensabschnitt. Endlich mehr Zeit für sich selbst und den Körper, der in langen Berufsjahren vernachlässigt wurde. Der Arzt rät dringend zu mehr Bewegung, aber richtig! In diesem Seminar sollen Spezifika des Seniorentainings theoretisch und praktisch vermittelt werden.

**Inhalte:**

- Senioren als Wirtschaftsfaktor im Studio
- Psychologische Grundlagen des Seniorentainings
- Alterstypische Krankheits- und Beschwerdebilder
- Richtige Trainingsplanung
- Mobilitäts- und Koordinationstraining
- Kraft- und Ausdauertraining
- Motorik und Alter

**Termin:** 25.02.2017 in Baunatal  
109,00 € für DSLV-Mitglieder.



Sven Lange

## Turnen in der Primarstufe

**25 komplette Unterrichtseinheiten für die Klassen 1 bis 4**

Turnen im Kindesalter kann aus den Perspektiven wettkampforientiertes Gerätturnen und allgemeines Kinderturnen betrachtet werden. Unter Berücksichtigung der Grundschul-Lehrpläne aller Bundesländer wurden beide Perspektiven in die Einzel- und Doppelstunden integriert, so dass das Buch sowohl in der Grundschule, im schulischen Ganztags als auch im Turn- und Sportverein eingesetzt werden kann.

2015. 15 x 24 cm, 176 Seiten + Bonusmaterial online, ISBN 978-3-7780-2820-9

**Bestell-Nr. 2820 € 21,90**

E-Book auf sportfachbuch.de € 17,90



# Sonderheft

*New!*



Zusammengestellt von  
Martin Holzweg und Günter Stibbe  
im Auftrag des  
Deutschen Sportlehrerverbands

## Didaktik des Schulsports

### Beiträge zu einer zeitgemäßen Diskussion

Das vorliegende Sonderheft setzt sich zum Ziel, ausgewählte Beiträge der Zeitschrift sportunterricht zur Didaktik des Schulsports, die über einen Zeitraum von mehr als 30 Jahren in einem breit gefächerten Themenspektrum entstanden sind, in einem (redaktionell leicht bearbeiteten) Nachdruck pointiert zusammenzustellen und überblicksartig zu präsentieren. Die ausgewählten Beiträge und Themen in diesem Sammelband zeigen, welche zeit-historischen Veränderungen die Fachdiskussion zum Sportunterricht und Schulsport vom ausgehenden 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart durchlaufen hat. Mit den Schwerpunktthemen „Auftrag und Ziele des Schulsports“, „Inhalte des Schulsports“, „Schulform- und schulstufenspezifische Konzeptionen zum Schulsport“, „Theorie und Kenntnisvermittlung im Sportunterricht“, „Lehrpläne für den Schulsport“, „Bewegung, Spiel und Sport im Schulleben“ sowie „Professionalisierung von Sportlehrkräften“ werden grundlegende, konzeptionelle Fragen nach dem Warum und Wozu, dem Was und Wie des Sportunterrichts, aber auch nach einer bewegungs- und sportorientierten Schulentwicklung und den Implikationen für die Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften diskutiert. Dieser Band ist damit eine Fundgrube für Studierende und Lehrende an Schule und Hochschule, die sich mit der Schulsportentwicklung kritisch-konstruktiv auseinandersetzen wollen.

2016. DIN A4, 208 Seiten  
ISBN 978-3-7780-7919-5

**Bestell-Nr. 7919**

**€ 24.90**

# Deutscher Sportlehrerverband e.V. (DSLVL) – www.dslvl.de

## Präsident:

Michael Fahlenbock, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 54 40 05, fahlenbock@dslvl.de

## Bundesgeschäftsstelle:

Geschäftsstelle des DSLVL-Bundesverbands, Johansenaue 3, 47809 Krefeld, Tel. (0 21 51) 51 22 23, info@dslvl.de

## Vizepräsidentin Haushalt/Finanzen:

Kerstin Natter, Schillerstraße 7, 66287 Quierschied, Tel. (0 68 97) 60 01 74, natter@dslvl.de

## Vizepräsident Schulsport:

Helge Streubel, Taubenbreite 5 b, 06484 Quedlinburg, Tel. (0 39 46) 70 30 15, streubel@dslvl.de

## Vizepräsident Fachsport:

Thomas Niewöhner, Kieler Straße 24, 34225 Baunatal, Tel. (05 61) 80 55, niewoehner@dslvl.de

## Vizepräsident Schule – Hochschule:

Martin Holzweg, Jansastraße 5, 12045 Berlin, Tel. (01 70) 5 81 82 83, holzweg@dslvl.de

## Vizepräsident Öffentlichkeitsarbeit:

Dr. Daniel Möllenbeck, Ferdinand-Wallbrecht-Straße 45, 30163 Hannover, Tel. (01 79) 7 94 84 90, moellenbeck@dslvl.de



## LANDESVERBÄNDE

### Baden-Württemberg

Geschäftsstelle: Petra Hehle-Schipke  
Bellinostraße 107, 72764 Reutlingen  
Tel. (07121) 620349, Fax (07121) 621937  
E-Mail: geschaeftsstelle@dslvlbw.de  
www.dslvlbw.de  
Vorsitzende: Martin Buttmi, Peter Reich,  
Oliver Schipke

### Bayern

Geschäftsstelle: DSLVL  
Postfach 10 04 53, 80078 München  
Tel. (089) 41 97 24 19, Fax (089) 41 97 24 20  
E-Mail: info@dslvl-bayern.de  
www.dslvl-bayern.de  
Vorsitzende: Barbara Roth

### Berlin

Geschäftsstelle: Dr. Elke Wittkowski  
Straße 136, Nr. 7, 14089 Berlin  
Tel. (030) 3680 13 45, Fax (030) 3680 13 46  
E-Mail: elke.wittkowski@t-online.de  
Vorsitzende: Dr. Elke Wittkowski

### Brandenburg

Geschäftsstelle: Holger Steinemann  
Lessingstraße 4, 04910 Elsterwerda  
Tel. (0 35 33) 16 00 35  
E-Mail: sport@steinemanns.de  
www.dslvl-brandenburg.de  
Präsident: Toralf Starke

### Bremen

Geschäftsstelle: DSLVL  
Königsberger Straße 26, 28816 Stuhr  
Tel. (04 21) 56 06 14, Fax (04 21) 56 45 93  
E-Mail: HMonnerjahn@web.de  
Vorsitzender: Hubert Monnerjahn

### Hamburg

Geschäftsstelle: DSLVL  
Tegelweg 115, 22159 Hamburg  
Tel. (040) 63 64 81 16, Fax (040) 63 64 81 17  
E-Mail: oliver.marien@goethe-schule-harburg.de  
Vorsitzender: Oliver Marien

### Hessen

Ab 01. Febr. 2015 (vorläufig):  
Geschäftsstelle: DSLVL – Hans Nickel  
Ziegelweg 1, 37276 Meinhard  
Tel. (0 56 51) 75 43 38  
E-Mail: info@dslvl-hessen.de  
www.dslvl-hessen.de  
Vorsitzender: Herbert Stündl

### Mecklenburg-Vorpommern

Geschäftsstelle: DSLVL  
Gutsweg 13, 17491 Greifswald  
Tel. (0 38 34) 81 13 51, Fax (0 38 34) 88 33 49  
E-Mail: vietzerschmidt@t-online.de  
www.dslvl-mv.de  
Vorsitzender: Dr. Roland Gröbe

### Niedersachsen

Geschäftsstelle: Harald Volmer  
Osterfeldstraße 27, 30900 Wedemark  
Tel. (0 51 30) 6 09 60 61  
Fax (0 51 30) 5 89 74  
E-Mail: info@dslvl-niedersachsen.de  
www.dslvl-niedersachsen.de  
Präsident: Dr. Daniel Möllenbeck

### Nordrhein-Westfalen

Geschäftsstelle: Walburga Malina  
Johansenaue 3, 47809 Krefeld  
Tel. (0 21 51) 54 40 05  
Fax (0 21 51) 51 22 22  
E-Mail: dslvl-NRW@gmx.de  
www.dslvl-nrw.de  
Präsident: Michael Fahlenbock

### Rheinland-Pfalz

Geschäftsstelle: Peter Sikora  
Institut für Sportwissenschaft  
Universität Mainz  
Albert-Schweitzer-Str. 22, 55099 Mainz  
Tel. (01 60) 92 20 10 12  
Fax (0 32 12) 1 14 90 41  
E-Mail: kontakt@dslvl-rp.de  
www.dslvl-rp.de  
Vorsitzender: Rüdiger Baier

### Saar

Geschäftsstelle: Prof. Dr. Georg Wydra  
Universität des Saarlandes  
Postfach 15 11 50, 66041 Saarbrücken  
Tel. (06 81) 302-49 09  
E-Mail: g.wydra@mx.uni-saarland.de  
www.dslvl-saar.de  
Präsident: Prof. Dr. Georg Wydra

### Sachsen

Geschäftsstelle: Detlef Stötzner  
Happweg 8, 04158 Leipzig  
E-Mail: geschaeftsstelle@dslvl-sachsen.de  
www.dslvl-sachsen.de  
Präsident: Detlef Stötzner

### Sachsen-Anhalt

Geschäftsstelle: Birgit Hoffmann  
Gartenstr. 25, 06179 Langenbogen  
Tel. (03 46 01) 2 55 01  
E-Mail: sportbirgit77@aol.com  
www.dslvl-sachsen-anhalt.de  
Vorsitzender: Jens-Uwe Böhme

### Schleswig-Holstein

Geschäftsstelle: Tim Vogler  
Kiewittholm 26, 24107 Ottendorf  
Tel. (04 31) 28 95 11 47  
Fax (04 31) 31 97 57 71  
E-Mail: info@dslvl-sh.de  
www.dslvl-sh.de  
Vorsitzender: Achim Rix

### Thüringen

Geschäftsstelle: DSLVL  
Charles-Darwin-Str. 5,  
99099 Erfurt  
Tel. (06 31) 4 22 28 81  
E-Mail: geyer-erfurt@online.de  
www.dslvl-thueringen.com  
Vorsitzende: Cornelia Geyer

## FACHSPORTLEHRERVERBÄNDE

### Akademie der Fechtkunst Deutschlands

Geschäftsstelle: ADFD  
Schulstraße 12, 24867 Dannewerk  
Tel. (0 46 21) 3 12 01, Fax (0 46 21) 3 15 84  
E-Mail: adfd@fechtkunst.org  
www.fechtkunst.org  
Präsident: Mike Bunke

### Deutsche Fitnesslehrer-Vereinigung e.V.

Geschäftsstelle: DFLV  
Stettiner Str. 4, 34225 Baunatal  
Tel. (0 56 01) 80 55, Fax (0 56 01) 80 50  
E-Mail: info@dfvl.de  
www.dfvl.de  
Präsident: Claus Umbach

### Deutscher Wellenreit Verband e.V.

Jungbluthgasse 3, 50858 Köln  
Tel. (01 76) 72 78 12 27  
E-Mail: philipp.kuretzky@wellenreitverband.de  
www.wellenreitverband.de  
Präsident: Philipp Kuretzky

### Verband Deutscher Tauchlehrer e.V.

Geschäftsstelle: VDTL  
Witelsbacherweg 12, 87645 Schwangau  
Tel. (0 83 62) 883 65 51, Fax (0 75 31) 3 62 20 28  
E-Mail: info@vdtl.de  
www.vdtl.de  
Präsident: Nico Hüttmann

### Verband Deutscher Wellenreitlehrer

c/o Jürgen Frank  
An der Dorfeiche 4a, 32429 Minden  
E-Mail: office@vdlw.de  
www.vdlw.de  
Präsident: Jürgen Frank

### GGTF e.V.

German Golf Teachers Federation  
Nördlinger Str. 52, 91550 Dinkelsbühl  
Tel. (0 98 51) 58 20 484, Fax (0 98 51) 58 20 485  
E-Mail: info@ggtf.de  
www.ggtf.de  
Präsident: Robert Koch

### SPORTS

Geschäftsstelle: Wallstraße 36, 45770 Marl  
Tel. (0 23 65) 20 20 72  
E-Mail: sports-ski@gmx.de  
www.sports-ski.de

## Body-Percussion und konkrete Poesie

### Eine fächerübergreifende Unterrichtsidee zum Experimentieren mit Sprache, Körperklängen und Bewegung

Susanne Dithmar, Verena Freytag & Anne Völker

Beim ersten Hören wirken Lautgedichte oft eher wie Störungsmeldungen eines Intercity als wie Poesie. Schülerinnen und Schüler (1) finden sie oft albern und komisch. Der Beitrag zeigt, wie Experimente mit Sprache und Body Percussion den Zugang zur konkreten Poesie erleichtern können.

„Sind das überhaupt Gedichte?“, „Das ist doch ballaballa!“, „Da hat sich doch einer was bei gedacht, also sind das schon Gedichte“, „Dürfen wir jetzt auch?“ Solche und ähnliche Aussagen kamen von den Schülern einer dritten Klasse, nachdem sie in einem Museumsrundgang und einem Lausraum erste Erfahrungen mit konkreter Poesie sammeln konnten. Die Laut- und Bildgedichte haben sehr unterschiedliche Empfindungen bei ihnen hervorgerufen, aber alle sind sich einig: Das will ich auch mal ausprobieren. Gerade hier liegt der große Vorteil und Wert der konkreten Poesie für den Unterricht. Sie bietet ein niedrigschwelliges Angebot für alle Schüler selbst tätig zu werden, mit Lauten und Rhythmen zu experimentieren, die Bildlichkeit von Schrift zu erkunden. Alle Kinder können sich gemäß ihrer Voraussetzungen einbringen, Fremd- bzw. Mehrsprachigkeit stellt keine Hürde, sondern eine Bereicherung der Laut-

und Schriftpalette dar. Allerdings muss erst einmal ein Zugang geschaffen werden. Die scheinbar willkürliche Abfolge von Buchstaben ist für jüngere wie auch ältere Kinder oft schwer zugänglich und sorgt nicht selten für Gekicher. Gerade weil die Lautpoesie erst einmal so seltsam erscheint, stellt sich die Frage, wie man sich dieser Textart methodisch nähern kann (Infokasten 1).

Es wird der Teil der Unterrichtseinheit beschrieben, in der sich die Kinder mit der Lautlichkeit der Sprache über Bewegung auseinandersetzen. Ausgangspunkt hierfür ist das Gedicht „ein lautgedicht“ von Gerhard Rühm (Infokasten 2 und 3).

#### Museumsrundgang und Lausraum

Die erste Begegnung der Schüler mit konkreter Poesie muss sorgfältig vorbereitet werden. Um den künstlerischen

#### Infokasten 1

##### Konkrete Poesie

Bei der konkreten Poesie rücken die phonetischen, visuellen und akustischen Dimensionen der Sprache in den Vordergrund. Wörter, Buchstaben und Satzzeichen werden jenseits der Bedeutungsebene verwendet und stehen nur für sich selbst. Sie treten dem Betrachter „konkret“ gegenüber. Es gibt kein „Gedicht über“, die Sprache stellt nicht etwas dar, sondern wird Zweck, ist alleiniger Gegenstand des Gedichts. Typisch für die konkrete Poesie ist die Kleinschreibung aller Worte. Einer der berühmtesten Vertreter der konkreten Poesie ist Ernst Jandl.

#### AUS DEM INHALT

Susanne Dithmar, Verena Freytag & Anne Völker Body-Percussion und konkrete Poesie	1
Petra Schmitmeier Contact Dance in der Schule	6
Nana Eger stadt.labor Wahrnehmen, Erkunden und Gestalten von öffentlichen urbanen Räumen	11



**Susanne Dithmar**  
studiert seit 2011  
Grundschullehramt mit  
den Fächern Deutsch,  
Mathe, Sachunterricht.

dithmar.susanne@  
gmail.com



**Dr. Verena Freytag**  
ist seit 2014 Professorin  
für Ästhetische Bildung  
und Bewegungserziehung  
am Institut für Musik der  
Universität Kassel.  
Ihr aktueller Arbeits- und  
Forschungsschwerpunkt  
ist die ästhetisch-kulturelle  
Bildung in der Lehrer-  
bildung. Bis 2013 war sie  
am Department Sport und  
Gesundheit der Universität  
Paderborn für den Bereich  
„Gestalten, Tanzen,  
Darstellen/ Gymnastik/  
Tanz“ verantwortlich.

Universität Kassel  
Fachbereich  
Humanwissenschaften  
Institut für Musik  
Mönchebergstraße 1  
34109 Kassel

freytag@uni-kassel.de

### Infokasten 2

#### Verlauf der Einheit

##### Museumsrundgang und Lauschaum

Die Schüler sammeln erste Erfahrungen mit konkreter Poesie und unternehmen erste eigene Versuche.

##### Lautexperimente

Die Schüler erkunden Eigenschaften von Lauten und schreiben eigene „Sing- und Beatgedichte“.

##### Body Percussion

Die Schüler nutzen den Körper als Rhythmus- und Percussionsinstrument und entwickeln eigene Klanggestaltungen.

##### Lautsinfonie

Die Schüler komponieren in Kleingruppen aus ihren „Sing- und Beatgedichten“ eine Lautsinfonie und entwickeln eine Darstellungsform.

##### Performance/Präsentation

### Infokasten 3

#### ein lautgedicht

b  
b g  
b d  
bbg bbgd  
bbk  
bbkt bbkt  
bbkt bbkt bbkt bbkt  
bbktp bbktp bbktp bbktp bbktp bbktp  
bbktg'p  
bbktgd'p bbktgd'p  
bbktggdp bbktggdp bbktggdp bbktggdp  
bbktggddp bbktggddp bbktggddp bbktggddp  
bbktggddp bbktggddp  
bbktggddp bbktggddp bbktggddp  
bbktggddp  
bkt gdp, bkt gdp, bktgdp bktgdp bktgdp bktgdp  
ktp ktp ktp ktp ktp tp'pt'pt'pt'pt'pt tptpt-ptttt  
ktaaaaaaaaaaooooouugudubup budugutup  
bbdugup  
bugup  
bp

#### zur Aussprache

k, t, p, = stets stimmlos!

B, g, d, = stets stimmhaft!

Das Ganze beginnt sehr zögernd und steigert sich allmählich in rhythmisch gehämmerten Lautgruppen zum explosiven Höhepunkt des „ktaaaaaaaaaaooooou“, wonach der Rest wieder versickert.

schen Wert dieser Arbeiten zu verdeutlichen, sollten sie entsprechend, als Kunstwerke, präsentiert werden. Hierfür wird ein Museumsrundgang aufgebaut. Die Gedichte werden wie in einem Museum an der Wand präsentiert und die Kinder können sich einen ersten visuellen Eindruck über die Werke verschaffen. Dabei versuchen bereits einige die Texte zu lesen oder zumindest einige Ausschnitte davon (Infokasten 4).

Die Werke wirken zunächst befremdlich, was jedoch kein Nachteil ist. Gerade in der Grundschule sind die Schüler auf Grund ihrer neugierigen Haltung bereit, mit Ungewohntem und Rätselhaftem offen umzugehen, dies aufzugreifen und sich damit auseinanderzusetzen. Die Auseinandersetzung mit Überraschendem und Fremdem übt eine besondere Faszination auf sie aus. Sie ist Teil einer ästhetischen Erfahrung und damit Aufgabe des Literaturunterrichts (vgl. Spinner, 2008).

Lautgedichte müssen gehört werden. Das Hören der Gedichte stellt eine eigene Form des ästhetischen Erle-

### Infokasten 4

#### Museumsrundgang und Lauschaum

##### Inhalt

Die Schüler sammeln erste Erfahrungen mit konkreter Poesie und unternehmen erste eigene Versuche.

##### Material

- Werke der konkreten Poesie auf A3
- CD für den Lauschaum
- AB (z.B.: „ein lautgedicht“, Rühm; „Der Apfel“, Döhl; „Bericht über Malmö“, Jandl; „Buchstabier-Gedicht“, Jandl; „Die Zeit vergeht“, Jandl)

bens dar und auch ein Erleben über Sprache, über Möglichkeiten von Sprache und über die vielen Möglichkeiten vom Umgang mit Sprache jenseits der alltäglichen Kommunikationsfunktion (vgl. Spinner, 2007). Daher bietet es sich an, im Anschluss an den Museumsrundgang in einem ruhigen, abgedunkelten Raum die Gedichte vorzutragen oder vorzuspielen. Lesungen der Dichter findet man im Internet. Für das vorliegende Unterrichtsbeispiel wurden die Gedichte: „ein lautgedicht“ von Gerhard Rühm (<https://www.youtube.com/watch?v=KYvoa2RFIhA&list=PLZFaByAVt7m3ztySGfkp8iOp4vyaEiTIO>), „Karawane“ von Hugo Ball ([https://www.youtube.com/watch?v=z\\_8Wg40F3yo](https://www.youtube.com/watch?v=z_8Wg40F3yo)), „Ottos Mops“ ([https://www.youtube.com/watch?v=oMtCa\\_ygto](https://www.youtube.com/watch?v=oMtCa_ygto)) und „Von Zeiten“ von Ernst Jandl (<https://www.youtube.com/watch?v=RxrpX7rlEsY&list=PLABOD80279369B8C7&index=2>) ausgewählt. Die Kinder lauschen den Gedichten.

Auf den Museumsrundgang und den Besuch des Lauschaumes folgt ein literarisches Gespräch. Die Kinder äußern ihre ersten Eindrücke und Meinungen zum Thema „konkrete Poesie“. Ziel des Gesprächs ist nicht die richtige Deutung der Gedichte, sondern die Auseinandersetzung mit ihnen, mit der Meinung der Mitschüler, mit der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses. Insbesondere im Kontext der konkreten Poesie erscheint auch das Aushalten von Nichtverstehen oder Fremdheit als Erfahrung wichtig. Im Anschluss an das literarische Gespräch schreiben die Schüler ein Parallelgedicht zu dem Gedicht, das ihnen am besten gefallen hat. Durch die eigene Textproduktion nähern sie sich dem Gedicht spielerisch, lernen dessen Struktur kennen und analysieren sie. Sie übernehmen die formale Gestaltung des Gedichts als Grundlage der eigenen Textproduktion und erfahren dabei gleichzeitig die „Gestaltungseigentümlichkeiten“ konkreter Poesie im eigenen Schreibprozess. Sie lernen „hellhörig“ und „sensibel“ für sprachliche Mittel zu werden (vgl. Haas, 2001). Auch rückt das Schreiben von Gedichten deren Gemachtheit in den Blickpunkt. So wird auf spielerische und kreative Weise ein wichtiger Beitrag zur Textanalyse geleistet und gleichzeitig die Imaginationskraft gestärkt. Nach der Arbeitsphase haben alle die Möglichkeit, im Sitzkreis ihre eigenen Arbeiten zu präsentieren und/oder vorzutragen. Es ist wichtig, dass jedes Kind, das seinen Text präsentieren möchte, auch zu Wort kommt. Haben einige Hemmungen selbst vorzutragen, können die Texte auch von einem Klassenkameraden gelesen werden.

## Sing- und Beatgedichte

Nachdem die Kinder sich in der ersten Stunde eher intuitiv handelnd mit konkreter Poesie auseinander gesetzt haben, werden sie in dieser Stunde den Aufbau des Gedichtes „ein lautgedicht“ von Gerhard Rühm



Abb. 1:  
Klanggedichten  
lauschen

exemplarisch untersuchen. Dieses Gedicht besteht fast ausschließlich aus den Lauten k, t, p, g, d, b. „Das hat irgendwie nen Beat“, äußern sie und erkennen, dass diese Laute rhythmusgebend sind. Laute deuten auf die Sinnlichkeit der Sprache hin, die die Kinder nun untersuchen. Sie sprechen die Laute und spüren in sich hinein, wo es klingt, wie es klingt. Sie erkennen: u ist der tiefste Vokal, i der hellste. Von u über o a e zu i findet eine Aufhellung statt. B ist der zarteste Laut, m der Laut der Meditation, der ganze Körper vibriert.

Die Kinder erhalten die Aufgabe, mit einem Partner Bewegungen zu suchen, die den Charakter der Laute unterstützt. Dennis und Murat illustrieren das u mit einer Art Monsterbewegung. Beim i strecken sie sich lang und spannen sich an wie ein großer Turm. Die Schüler teilen daraufhin die verschiedenen Laute (siehe Infokasten 5) in „singbare und nicht singbare“ Laute ein. Anhand dieses Clusters schreiben sie anschließend

### Infokasten 5

#### Lautexperimente

##### Inhalt

Die Schüler erkunden Eigenschaften von Lauten und schreiben eigene „Sing- und Beatgedichte“.

##### Material

- AB mit dem Alphabet inklusive Ä, Ö, Ü ausgenommen der Buchstaben C, V, Y, Q
- AB mit Tabelle zur Unterteilung singbare Laute (diese Laute kann ich in die Länge ziehen und mit ihnen Melodien bilden) und nicht singbare Laute (diese Laute kann ich nicht in die Länge ziehen)
- Plakat mit Tabelle (siehe oben)



Abb. 2:  
Oooooo tanzen

eigene „Sing- und Beatgedichte“ (2). Sie können selbst entscheiden, ob sie alleine oder zu zweit arbeiten wollen. Am Ende der Stunde tragen sie ihre „Sing- und Beatgedichte“ vor. Ganz von selbst beginnen sie bei der Präsentation sich im Rhythmus zu bewegen und ihr Gedicht zu tanzen.

## Body-Percussion

Body-Percussion, d. h. das Erzeugen von Klängen mit Körper und Stimme, ist inzwischen eine im Sport- und Musikunterricht häufig eingesetzte Praxis. Sie benötigt kaum spieltechnische Voraussetzungen und kann mit etwas Rhythmusgefühl von nahezu jeder Gruppe durchgeführt werden. Für einen handlungsorientierten Um-



Abb. 3:  
Eigene Beatgedichte  
schnipsen und klatschen

gang mit dem Lautgedicht bietet sich die Body-Percussion an, da das Gedicht an sich schon wie eine rhythmische Vorgabe gelesen werden kann.

Zu Beginn der Stunde erproben die Kinder zunächst im Kreis verschiedene Möglichkeiten, mit dem Körper Klänge zu erzeugen (z. B. Bewegungsspiele, Lieder und Partnerklatschspiele). Kleine Abfolgen wie: Stampfen – Klatschen – Hände reiben – Stampfen – Klatschen – Schnalzen – werden geübt und variiert. Die Kinder probieren auch ungewöhnliche Klangerzeugungen aus, wie zum Beispiel leises Säuseln, Klappern der Fingernägel oder lautes Schmatzen. Mit den verschiedenen Klängen und Rhythmen wird im Anschluss in der Gruppe experimentiert. Parameter wie Tempo (von sehr langsam bis sehr schnell, Pausen, schneller werden etc.), Lautstärke (leise bis laut, Lautstärke steigern etc.), Klangfarbe (wie klingen Geräusche, die mit unterschiedlichen Körperteilen erzeugt werden) helfen Variationen zu finden. Dabei ist es möglich, dass die Kinder nacheinander neue Klangimpulse geben, die von den anderen imitiert oder gleichzeitig „gespielt“ werden. In einem Frage-Antwort-Spiel werden daraufhin verschiedene Klangmotive von einer Person (Lehrkraft oder Schüler) vorgestellt (Frage) und von der Gruppe unmittelbar imitiert (Antwort). Sind die Kinder etwas geübter, können Variationen in Partnerarbeit eingebaut werden: Kontraste (auf ein lautes Motiv wird leise geantwortet, schnell – langsam, Schnipsen – Klatschen etc.).

Im Anschluss übertragen die Kinder das Lautgedicht von Gerhard Rühm in eine Body-Percussion. Dabei orientieren sie sich zunächst an einer Vorgabe: aus dem b wird ein Schnalzen, beim g wird geschnipst etc. (s. Infokasten 6 und Abb. 3) Dabei wird versucht, die Vorschläge zu der sprachlichen Gestaltung (stimmlos und stimmhaft) zu berücksichtigen. Um die Kinder nicht zu überfordern, bekommt nach einer Übungsphase jedes Kind eine Zeile zugeteilt, die es klanglich gestaltet. Zunächst nutzen die Kinder hier die vorgegebenen Körperklänge, wer möchte, kann aber auch eigene Variationen finden. Außerdem erhalten die Kinder die Auf-

### Infokasten 6

#### Klänge mit dem Körper erzeugen

##### Inhalt

Die Schüler geben jedem Laut des Gedichts ein Geräusch:

- b = Zungenschnalzen
- g = Schnipsen
- d = energisches Stampfen
- k = leises Reiben der Hände
- t = Zischeln
- p = leichtes Klatschen auf den Oberarm

gabe, ihre Klänge mit einer Bewegung zu verstärken (z. B. das Schnipsen des „g“ mit einer Drehung kombinieren oder bei dem „k“, leises Reiben der Hände, schnell und leise ein paar Schritte trippeln).

## Sinfonie

In dieser Stunde entwickeln die Kinder eine Bewegungs- und Lautsinfonie. Als Einstieg liest die Lehrkraft das Lautgedicht von Rühm noch einmal vor. Die Kinder bewegen sich dazu frei im Raum und versuchen die Rhythmen in Bewegung zu übertragen. Das sieht sehr lustig aus und die Kinder stocken, holpern und flattern mit ihren Körpern. Danach bekommen alle wieder eine Zeile des Gedichts zugeteilt. Die Schüler legen nun in Einzel- oder Partnerarbeit zu ihrer Zeile eine Bewegungsfolge fest. Zu der Zeile bbg bbgd bewegen sich Nicola und Lisa zum Beispiel wie Roboter. Anschließend verteilt sich die Gruppe im Raum. Jetzt leitet ein Dirigent die Sinfonie, die die Kinder durch Antippen an- oder ausstellt. Beim Anschalten wiederholt das Kind seine Zeile und Bewegung in Endlosschleife, beim Ausschalten verstummt es und steht still. Das Dirigieren kann von der Lehrkraft oder von bis zu drei Schülern übernommen werden.

Dieses Spiel dient als Inspiration für die Lautsinfonie, die die Schüler nun aus ihren eigenen „Sing- und Beatgedichten“ komponieren. Dazu bilden sie Kleingruppen (bis zu 6 Schüler). In der Gruppe suchen sich alle eines ihrer eigenen Gedichte oder Teile davon aus. Aus diesen Fragmenten entwickelt die Gruppe nun eine eigene Lautsinfonie mit Body-Percussion-Elementen und Bewegung.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit präsentieren die Gruppen ihre Body-Percussion-Lautsinfonien. Es bietet sich an, dazu andere Klassen oder auch Eltern und Freunde einzuladen. Generell sollte das Projekt dokumentiert werden, z. B. über ein Buch oder Portfolio,

das ausgewählte Werke und Fotos enthält und in der Klassenbibliothek für alle Kinder einsehbar ist.

## Fazit

In einer abschließenden Reflexion äußern sich die Kinder zu ihren Erfahrungen. Insbesondere das Hören der Gedichte zu Anfang und das Präsentieren der eigenen Lautsinfonien mit der Body-Percussion hat die Schüler begeistert. Auf die Frage, was sie denken, warum wir diese Einheit mit ihnen durchgeführt haben, antworten sie:

- „Dass wir die Buchstaben kennen lernen.“
- „Damit wir eigene Gedichte machen können.“
- „Weil das ein bisschen wie Beatboxen ist“
- „Damit wir besser sein können als Wolfgang von Goethe!“

Die Schüler haben erkannt, dass es nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf den Ausdruck und die Wirkung ankommt. Dass es wichtig ist, wie man etwas präsentiert und darstellt um die gewünschte Wirkung zu erzielen.

## Anmerkungen

- (1) Im Interesse einer besseren Lesbarkeit gilt der Begriff „Schüler“ für beide Geschlechter.
- (2) Die Begriffe „singbare“ und „nicht singbare“ Laute, sowie „Sing- und Beatgedichte“ wurden im Rahmen dieser Einheit von den Autorinnen selbst entwickelt.

## Literatur

- Haas, G. (2001). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (4. Aufl.).
- Spinner, K. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burcher (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 9–23). Frankfurt a.M.: Lang.



**Anne Völker**

studiert seit 2011  
Grundschullehramt mit  
den Fächern Deutsch,  
Mathematik, Religion  
und Sachunterricht.

voelkeranne2306@aol.com

## LEHRHILFEN für den sportunterricht

Verlag: Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 1360, D-73603 Schorndorf, Telefon (07181) 402-0, Telefax (07181) 402-111

### Redaktion:

Heinz Lang  
Neckarsulmer Str. 5, 71717 Beilstein  
E-Mail: H-W.Lang@t-online.de

### Erscheinungsweise:

Monatlich (jeweils in der 1. Hälfte des Monats).

### Druck:

Druckerei Raisch GmbH + Co.KG  
Aucherstraße 14, 72770 Reutlingen

### International Standard Serial Number:

ISSN 0342-2461

### Bezugspreis:

Im Jahresabonnement € 25,20 zuzüglich Versandkosten.  
Die Abonnement-Rechnung ist sofort zahlbar rein netto nach Erhalt. Der Abonnement-Vertrag ist auf unbestimmte Zeit geschlossen, falls nicht ausdrücklich anders vereinbart. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen spätestens 3 Monate vor dem 31. Dezember beim Verlag eintreffen. Unregelmäßigkeiten in der Belieferung bitte umgehend dem Verlag anzeigen.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlags mit Quellenangabe.

# Contact Dance in der Schule

Petra Schmitmeier

Eine sukzessive Annäherung an das zeitgenössische Tanzen mit Partner(n) mit und ohne Handgerät. Die Schüler (1) nähern sich durch Improvisation und spielerischen Bewegungsaufgaben im kreativen Prozess dem Contact Dance an.

3–4 Doppelstunden – im 10.–13. Schuljahr – keine tänzerischen Voraussetzungen

#### Material

- Musik
- Stöcke
- Tücher
- Federn
- Reifen
- Luftballons

#### Musikbeispiele

Sia: „You have been loved“, „Electric Bird“, „Don't bring me down“, Portishead: „Seven Months“, „The Rip“, Kat Edmondson: „Lucky“: LEFTFIELD: „A final hit“ (greatest hits)

Zur Abgrenzung an das klassische Ballett mit seiner festgelegten linearen Struktur entstand Anfang des 20. Jahrhunderts unter dem Begriff Modern Dance (USA) oder auch Ausdruckstanz in Deutschland eine neue Tanzform mit einer offenen Struktur, aus dem in den 1970er Jahren die moderne Tanzform des Contemporary Dance oder auch Contact Dance hervorgegangen ist.

Verschiedene Einflüsse aus dem asiatischen Kampfsport, aus TaiChi, Capoeira und Yoga prägen diesen Tanz heute – und besonders das Tanztheater hat sich diese vielfältige Tanzweise zu eigen gemacht. Aufgrund seiner offenen Struktur und seiner Vielfältigkeit wird Modern Dance schon seit vielen Jahren auch in Tanzstudios angeboten und bietet jungen wie älteren Menschen einen Zugang zum Tanzen jenseits des Leistungsdrucks und Wettkampfgedankens. Tanzen für den Körper, für den Geist und für die Seele – einfach

um Freude zu haben und sein individuelles Bewegungsrepertoire zu erkennen und zu erweitern – das sollte auch die Devise für das Tanzen mit jungen Menschen in der Schule sein.

Leichtigkeit und Freude am Tanzen sollten im Vordergrund stehen und jeder Schüler sollte mit seinem eigenen Bewegungsvokabular dort abgeholt werden, wo er sich gerade befindet. Sich von Bewegungsnormen verabschiedend sollte die tänzerische Bewegung aus jedem Lernenden hervorgeholt werden, ohne dass er sich an anderen Maßstäben misst. Ein Raum ohne Spiegel ermöglicht es auch gehemmteren Menschen, sich frei und ungezwungen zu bewegen. Durch Partnerübungen, die zunächst wenig mit der herkömmlichen Vorstellung vom Tanzen zu tun haben, werden die Lernenden sanft und sukzessive an das Tanzen mit dem Partner herangeführt. Auf diese Weise wird automatisch

- die Körperbeweglichkeit,
- die Körpererfahrung
- und das Körperbewusstsein verbessert,
- das Antizipieren an einen anderen Körper gefördert,
- und auch An- und Spannungsmomente für Körper und Geist werden erlebbar gemacht.

Die Unterrichtsphasen sollten sich vom herkömmlichen Sportunterricht unterscheiden – begonnen bei den **Aufwärmübungen**, welche tänzerisch nach Musik oder auch spielerisch durchgeführt werden sollten, über die **Erarbeitungsphase** hinaus, die die eigenen Erfahrungen der jeweiligen Schüler in ihren Gruppen durch Improvisation und selbsterdachte Bewegungen zulassen sollte und somit gruppenweise ganz neue Bewegungsformen entwickelt werden können, bis hin zu einer **Entspannungsphase** am Ende (z. B. Igelball-Massage o. Ä.).

In der Erarbeitungsphase sollte jeder Bewegungsaufgabe eine kurze Präsentation folgen – und sei es auch nur, dass mehrere Paare oder Gruppen zeitgleich vortanzen und die anderen zuschauen – damit die Scheu vor Präsentationen überwunden wird und auch hier eine sanfte Heranführung an die vielleicht am Ende der UE stehende Präsentation mit Notenvergabe erfolgt.

Die unten aufgeführten Bewegungsaufgaben können im Verlauf der UE individuell für jede Lerngruppe in nahezu beliebiger Reihenfolge angewendet werden. Empfehlenswert ist es jedoch, mit einer sukzessiven Herangehensweise an das Tanzen mit Partner oder Partnern einzusteigen – durch Bewegungsaufgaben ohne und mit wenig Körperkontakt.

Aus diesem Grund sind die Übungen in drei Kategorien unterteilt:

- a) Bewegungsaufgaben ohne Körperkontakt
- b) Bewegungsaufgaben mit wenig Körperkontakt
- c) Bewegungsaufgaben mit Körperkontakt

Im Hinblick auf zeitliche Vorgaben sollte die Lehrkraft auf die Lerngruppe reagieren. Bereiten Bewegungsaufgaben den Lernenden sichtlich viel Freude, sollten sie nicht zu früh abgebrochen werden. Ganz im Gegenteil: Hier können und sollten häufige Partnerwechsel vorgenommen werden, da es auf der einen Seite sehr interessant ist, sich immer wieder auf den Rhythmus und die Körperlichkeit eines neuen Partners einzulassen und zum anderen ist es für die Schüler teilweise überraschend zu erleben, mit welchen Mitschülern sie in Bewegung harmonisieren (mit anderen dafür weniger) – was nicht unbedingt mit Sympathie oder Antipathie zu tun haben muss. Partnerwechsel sind also immer empfehlenswert.

## Bewegungsaufgaben ohne Körperkontakt

### Tanzen mit Stöcken

Hierbei stehen sich die Schüler paarweise im Raum gegenüber. Jedes Paar besitzt zwei dünne Bambusstöcke (in jedem Baumarkt kostengünstig erhältlich), die es auf unterschiedlichste Weise zwischen sich nehmen kann:

- Die Bambusstöcke können parallel mit den Zeigefingern von den Tanzenden zwischen sich gehalten werden,
- die Stäbe können in der Mitte gekreuzt werden oder, für Fortgeschrittene,



Bild 1



Bild 2

- mit anderen Körperteilen wie den beiden Beckenknochen, Schultern o. Ä. zwischen den zwei Tanzenden geklemmt werden (Bild 1+2).

Jetzt wird sich langsam mit den Stöcken zur Musik bewegt (Musikempfehlungen: siehe oben). Die Tanzenden sollen experimentieren und improvisieren, beispielsweise zunächst nur die Arme bewegen oder langsam ihren Platz verlassen (Bild 3). Später soll auch mit den verschiedenen Ebenen experimentiert werden wie z. B.:



Bild 3



### **Petra Schmitmeier**

ist Studienrätin an der Ernst-Reuter-Schule, Pattensen und Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Sportwissenschaft der Leibniz Universität Hannover

petra.schmitmeier@  
sportwiss.uni-hannover.de

- Bodenelemente einbauen
- durch die Stöcke steigen
- Überkopfbewegungen ausprobieren usw. (Bild 4)

Mit den Stöcken lässt sich auch eine schöne Choreografie erarbeiten oder eine größere Gruppe Tanzender verbindet sich mit den Stöcken.



Bild 4

### **Tanzen mit Luftballons/Federn/leichten Tüchern**

Die Schüler bekommen partnerweise einen Luftballon/eine Feder/Tücher, die sie sich gegenseitig zuwerfen oder -pusten. Auch hierbei läuft selbstverständlich Musik. Der Luftballon kann auch zwischen die Körper geklemmt werden – hierbei kann die Lehrkraft Bewegungsaufgaben eingeben:

- Klemmt den Ballon zwischen eure Bäuche und versucht euch nun so zu drehen, dass der Ballon hinterher zwischen euren Rücken klemmt.
- Die Partner drehen sich die Rücken zu: Lasst den Ballon von einem Handrücken hinüber zum anderen Handrücken wandern.

Zu den Federn oder Tüchern könnte die Lehrkraft Bewegungsaufgaben stellen:

- Die Feder ist so kostbar, sie darf keinesfalls auf den Boden fallen.
- Das Tuch ist das Band eurer Freundschaft/Liebe und ihr müsst ganz sorgfältig damit umgehen.
- Die Feder ist mit Gift besprüht worden und darf euch auf keinen Fall berühren.

Es können auch Dreier- oder Vierergruppen gebildet werden (bitte an die Partnerwechsel denken).

### **Tanzen mit dem Gymnastikreifen**

Das Tanzen mit dem Gymnastikreifen kann von zwei bis vier Personen pro Reifen durchgeführt werden. Je mehr Personen sich am Reifen befinden, desto wahrscheinlicher ist der Körperkontakt. Bei dieser Aufgabe



Bild 5

können sich die Tanzenden sowohl am wie auch im Reifen befinden (Bild 5).

Die Lehrkraft könnte Aufgaben dazu stellen: Einer von euch schließt die Augen während eures Tanzes oder, bei einer größeren Gruppe, nur eine Person unter euch kann sehen.

### **Übungen mit wenig Körperkontakt**

#### **Kirschenpflücken**

Die Schüler gehen paarweise zusammen; eine Person ist der Kirschenpflücker, die andere ist der Kirschbaum. Der Kirschbaum streckt abwechselnd jeweils einen Arm zur Seite und der Kirschenpflücker „pflückt“ von der ausgestreckten Handfläche die imaginären Kirschen. Hier sollte der Baum schnell und variationsreich agieren, damit der „Pflücker“ sich schnell bewegen muss. Natürlich sollte jeder einmal Baum, einmal Pflücker sein (Bild 6).



Bild 6

### Fingerspitzen/Handflächen aneinander

Dies ist die erweiterte Tanzform vom „Tanzen mit Stöcken“. Die Paare legen die Fingerspitzen oder Handflächen aneinander und sollten beim Tanzen alle Ebenen einbeziehen; hierbei sollten sich die Fingerspitzen oder Handflächen nicht trennen. Auch diese Übungsform ist zu mehreren durchführbar und die Lehrkraft sollte wieder auf das Wechseln der Tanzpartner achten.

### Hai und kleine Fische

Bei diesem Spiel wird ein Hai bestimmt, der versuchen wird, die Fischschwärme (die restlichen Schüler) auseinander zu treiben. Diese bleiben eng zusammen und öffnen und schließen ihren Schwarm nur, um den Hai durchzulassen. Dieser versucht „Fische“ zu separieren. Gelingt ihm das, wird der separierte Fisch auch zum Hai und das Spiel geht mit zwei Haien weiter. Das Spiel endet, wenn nur noch zwei Fische übrig sind.

## Übungen mit Körperkontakt

### Pinguinkuscheln

Beim Pinguinkuscheln gehen alle Tanzenden zur Musik eng zusammen und umschließen immer mehrere in ihrer Mitte – jeder sollte mal in der Mitte sein, um am „Südpol“ gewärmt zu werden.

### Körperteile sind in stetiger Berührung

Bei dieser schon fortgeschrittenen Tanzaufgabe sollen zwei Tanzende sich stetig beim Tanzen berühren – hierbei kann es sich um jedes Körperteil fußaufwärts handeln. Dabei sollten die Tanzenden auch zu Boden gehen, sich beispielsweise um die Beine des anderen schlängeln o. Ä. Diese Aufgabe kann auch mit einer größeren Gruppe von bis zu acht Tänzern durchgeführt werden (Bild 7).



Bild 7

### Improvisationsaufgaben mit Berührungen

Die Lernenden sollten sich zu zweit oder zu dritt zusammenschließen und pro Paar oder Gruppe vorbereitete Zettel ziehen. Auf diesen Zetteln stehen zum Beispiel Empfindungen wie Eifersucht, Liebe, Hass oder Situationen wie „jemanden ansprechen zu wollen, der einen mag/nicht mag“, „jemandem behilflich sein zu wollen, der diese Hilfe nicht will“, „mit jemandem in Gefahr schweben“ usw.

Die Aufgabe besteht für jedes Paar/jede Gruppe darin, diese Empfindung/Situation in Tanz zur Musik umzusetzen (Bild 8).



Bild 8

### Leichte Hebefiguren

Hebefiguren sollten im Vorfeld gezeigt und in Partner- und Gruppenarbeit erprobt werden – dann können sie in die improvisierten Tänze eingefügt werden.

- Sich rw in die Arme des Tanzpartners fallen lassen (Bild 9)



Bild 9

- Back to back (Bild 10)



Bild 10

- Jemandem vom Boden aufstellen (Bild 13)



Bild 13

- Jemanden tragen (Rücken, Seite, vorne) (Bilder 11 und 12)



Bild 11



Bild 12

### Anmerkung

- (1) Der leichten Lesbarkeit wegen wird für beide Geschlechter nur der Begriff Schüler verwendet.

### **Liebe Leserinnen und Leser, Autorinnen und Autoren!**

*Ihnen und Ihren Angehörigen wünsche ich ein besinnliches Fest und ein gesundes und erfolgreiches Jahr 2017!*

*Herzlichen Dank an alle, die interessante und praxisnahe Beiträge eingereicht haben. Ich freue mich auf eine weitere vertrauensvolle Zusammenarbeit und hoffe, auch in Zukunft den Leserinnen und Lesern gute Beiträge für ihren Unterricht anbieten zu können.*

*Heinz Lang, Schriftleiter der Lehrhilfen*

## stadt.labor

# Wahrnehmen, Erkunden und Gestalten von öffentlichen urbanen Räumen

Nana Eger

Urbane Räume bieten durch das Aufeinandertreffen von verschiedenen Lebensformen und Perspektiven vielfältige Anlässe für Lern- und Bildungsprozesse. In dieser Lehrhilfe werden Beispiele zur Aneignung von öffentlichen Räumen gegeben. Hierbei werden die Wahrnehmungen und Eindrücke von Stadt-Erkundungen in Gestaltungen transferiert und präsentiert.

## Bewegung in der Stadt

Auf dem Weg zur Schule bewegen wir uns täglich durch die Stadt – vorbei an Häusern, Geschäftslokalen oder Kreuzungen. Dabei gehen wir über Bordsteinkanten, überqueren Plätze, umgehen Barrieren, stützen uns auf Geländer und werfen Papiertüten in den Müllimer. Die meisten dieser Settings haben eine bestimmte Funktion – eine Straße führt zum Park oder zum Einkaufszentrum, eine Bank lädt zum Verweilen ein oder die Treppe ermöglicht den Auf- oder Abstieg Richtung Schulhof.

Oft wird dabei an eine tradierte Art und Weise des Umgangs angeknüpft: mehr oder weniger zielgerichtetes Gehen, Stehen bei Rot oder ein möglichst gelangweilter Gang in die Pause ... Doch gibt es auch andere Formen der Nutzung und verschiedene Sichtweisen auf *öffentliche urbane Räume*: Schulhöfe sind Bolzplätze, Geländer werden mit Skateboards befahren und Mauern von Traceuren (1) als willkommene Hindernisse überwunden, Verkehrsinseln bepflanzt und Bäume bestrickt.

## öffentlicher urbaner Raum – was ist das?

Der Begriff *öffentlicher Raum* wird auf vielfältige Weise verstanden und genutzt: Zum einen sind damit *materielle Räume* z. B. städtebauliche Strukturen wie Parks, Spielplätze, Grünflächen, aber auch U-Bahnhöfe, Sportanlagen und Schulen gemeint (2). Zum anderen schaffen bewegliche Dinge wie Autos, Straßenbahnen oder das Mit-, In- und Gegeneinander von

Menschen *veränderliche Räume*. *Digitale* oder *soziale Räume*, die z. T. Ausdruck bestimmter (Sub-)Kulturen sind, sind Beispiele für *immaterielle öffentliche Räume*.

Räume sind also nicht immer „absolut“, sondern vor allem „dynamische soziale Konstrukte“ (3), die von den Nutzern subjektiv erlebt und kontextabhängig konstruiert werden. Jeder Raum hat eine spezifische Funktion, Eigenschaft und Atmosphäre. Räume ziehen an oder stoßen ab, beeinflussen Verhalten und Gefühle.

## Aneignen von Räumen

Für Schüler (4) ist der öffentliche urbane Raum von großer Bedeutung, denn hier verbringen sie den größten Teil ihrer freien Zeit: „Keine Altersgruppe benutzt diesen gesellschaftlichen Raum so viel und intensiv, wie dies die Sechs- bis Achtzehnjährigen tun“ (5). Bewegung ist für Kinder und Jugendliche dabei das zentrale Raumnutzungsmuster.

Die Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Raum – seien es materielle oder konstruierte – birgt für junge Menschen ein großes Potential für Bildungsprozesse und mehr Chancengerechtigkeit in Bezug auf kulturelle und soziale Teilhabe, wenn sie sich diesen zu eigen machen. Der Sportunterricht kann Kinder und Jugendliche darin unterstützen, „sich mehr Raum zu verschaffen“ und Formen der (Um-)Nutzung und eigenen Entfaltung zu finden.

In dieser Lehrhilfe werden drei Unterrichtsbeispiele zur (körperlichen) Aneignung von Räumen, Schule und Umfeld exemplarisch beschrieben. Dabei sind die Bei-



**Dr. Nana Eger**

ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehr- und Forschungsbereich Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum zur Implementierung Kultureller Bildung in der Lehramtsausbildung.

nanaeger@web.de



Raumerkundung

spiele stets in **Wahrnehmen, Erkunden, Gestalten und Präsentieren** unterteilt. Die einzelnen Übungen und Ideen verstehen sich jedoch nicht als fixe „Rezepte“, sondern sollten je kontextspezifisch umgesetzt werden und können erweitert sowie anders kombiniert werden.

Das Thema *Raum* bietet vielfältige Anknüpfungspunkte auch für andere Fächer, sodass ein interdisziplinäres Arbeiten sich als äußerst fruchtbar herausgestellt hat.

### I Wahrnehmen von Eindrücken, Räumen und Situationen

Bei allen Übungen zur Wahrnehmung ist es sinnvoll, zunächst im Raum zu beginnen, um den Schüler einen sicheren und überschaubaren Rahmen zu bieten. Ausgangspunkte oder Wahrnehmungsanlässe können mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam erarbeitet

Alternativer Ort für Limbotanz\*\*



bzw. ausgehandelt werden: Was nehme ich im Moment wahr? Wie bewege ich mich normalerweise/gerne? Wie kann ich meine Empfindungen beschreiben? Welche Bewegung(scodes) kann ich beobachten? Wie wirkt die Umgebung auf mich?

### II Erkunden von (Un-)Orten in der Schule und im Umfeld

Da sich die Voraussetzungen für eine bewegungsintensive Nutzung von öffentlichen Räumen insbesondere in den Städten in den letzten Jahren massiv geändert haben und es immer weniger multifunktionale Plätze gibt, wird im nächsten Schritt die Umgebung in den Blick genommen: einerseits wird erkundet, welche Möglichkeiten bestimmte Orte/Räume bieten, andererseits können (neue) Räume auch selbst hergestellt werden: „Wer sich bewegt, braucht nicht nur Raum; indem er sich bewegt, schafft er sich auch Raum“ (6). Wo fühle ich mich wohl/unwohl? Welche Bedürfnisse habe ich überhaupt? Brauche ich einen Ort für Ballsport, Klettern, gemütliche Treffen? Welche Bewegungsimpulse und alternative Möglichkeiten des Gebrauchs möchte ich ausprobieren?

### III Gestalten und Präsentieren von Ideen

Der öffentliche Raum bietet vielfältige Lern- und Erfahrungsräume für Schüler, da sie mit unterschiedlichen Menschen und ihren Lebensformen konfrontiert werden. Schüler erfahren einiges über sich und ihren Körper und müssen buchstäblich Position beziehen. In der Bewegung und im Raum treten sie in Kontakt mit anderen, handeln Anliegen aus und können dabei die Erfahrung machen, selbsttätig die Umgebung zu gestalten. Welche Ideen, Bilder, Geschichten entstehen, wenn ich mich einem Ort auf eine andere Art und Weise nähere? Wo möchte ich mich einbringen? Was möchte ich wie gestalten?

#### Anmerkungen

- (1) Als Traceure werden Parkourläufer bezeichnet.
- (2) Zur Systematisierung siehe Frey, 2004.
- (3) Vgl. Alkemeyer, 2002, S. 97.
- (4) Im Interesse einer besseren Lesbarkeit gilt der Begriff „Schüler“ für beiderlei Geschlechter.
- (5) Vgl. Zinnecker zitiert nach Reutlinger, 2003, S. 95.
- (6) Dietrich zitiert nach Töpfer et al., 2015, S. 65.

#### Literatur

- Alkemeyer, T. (2002). Zeichen, Körper und Bewegung. Praxisformen der Vergemeinschaftung und der Selbst-Gestaltung im neuen Straßensport. *Spektrum der Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis II (Schwerpunkt: „Bowling Alone“)*, 93–108.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2014) (Hrsg.). *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS



Frey, O. (2004). Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus? In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Aneignung als Bildungskonzept in der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 219–233). Opladen: VS-Verlag.

Reutlinger, C. (2003). *Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeografische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Töpfer, C., Libl, S. & Sygusch, R. (2015). Räume mit Bewegung, Spiel und Sport erschließen. In J. Erhorn & J. Schwier, *Die Eroberung urbaner Bewegungsräume: Sportbündnisse für Kinder und Jugendliche* (S. 61–85). Bielefeld: Transcript.

### Fotonachweise

Alle Fotos ohne \* sind von Dominik Scharf, entstanden im Rahmen der Summer School Urbanes Lernen, ein Kooperationsprojekt des LFB Sportpädagogik/-didaktik, der Ruhr-Universität Bochum und der Zukunftsakademie NRW.

Die mit \* gekennzeichneten Fotos stammen von Nana Eger:

\* Performance von Willy Dorner in Köln im Sommer 2015

\*\* Workshop „StadtBewegung“ der Seminarreihe einzueins der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

\*\*\* ChanceTanz Projekt „Zahnräder“ im Rahmen von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ (BMBF)

*Orte mit Potential –  
Lücken füllen\**

## Beispiel 1: „Orte mit Potential“



*Links ist links?\*\*\**

### I WAHRNEHMEN: Umgebung und Situation

#### Raumlauf

Jede(r) geht seinen/ihren eigenen Weg im Raum

- „Welche Details fallen euch auf, die ihr bisher noch nicht wahrgenommen habt?“
- „Geht so, dass ihr überall gewesen seid!“
- „Wo sind kleine/große Lücken? Geht dort durch!“
- „Wer ist noch mit im Raum?“ Nur Blickkontakt – keine verbale Begrüßung!

#### Verfolgen

Variation Raumlauf: Jede(r) sucht sich eine Person, ohne dies kenntlich zu machen und verfolgt diese im Abstand von 2–3 Metern.

- Tempo erhöhen – Wahrnehmung in alle Richtungen wichtig!
- „Verfolgt eine weitere Person – beide mit gleichem Abstand“
- „Geht möglichst weit weg/nah dran an beiden ausgewählten Schülern“

### Voraussetzungen & Material

- Keine Berührung mit Personen und Gegenständen
- Variation: Gegenstände wie Kästen, Matten, Seile in der Halle verteilt als räumliche Einschränkung und zur Mehrfachwahrnehmung neben den sich bewegenden Schülern

## II ERKUNDEN: Atmosphären

### Rot/Grün/Beides?

- Jeder Schüler schaut sich im Raum um und heftet individuell Klebezettel (z. B. Post It's) auf Dinge, an Gegenstände, Orte, die entweder besonders positive (grün) oder negative Reaktionen auslösen (rot) (je 3 Klebezettel)
- Kurzer Austausch zu zweit: „Warum habt ihr welchen Zettel angeheftet?“
- „Einigt euch auf einen Ort!“
- „Erfindet zu zweit ein Standbild, das auf interessante Aspekte des Ortes aufmerksam macht“
- Standbilder in der Gruppe zeigen.

### Reflexion

- Exemplarisch Stellen auswählen z. B. mit besonders vielen grünen/roten/gemischten Zetteln und anhand dessen ins Gespräch kommen.

- „Warum habt ihr diese (ausgewählte) Stellen/Orte/Gegenstände gekennzeichnet?“ „Gibt es unterschiedliche Perspektiven auf einen Ort?“ „Existiert so etwas wie eine universelle Wahrnehmung oder empfindet jede/r anders? Warum?“
- „Welcher Ort interessiert euch besonders? Warum?“

#### Voraussetzungen & Material

- Rote & grüne „Post it's“/Klebezettel
- Klar definierter Raum z. B. Turnhalle, Schulhof, vom Kiosk bis zur Haltestelle, etc.

### III GESTALTEN UND PRÄSENTIEREN: Orte mit Potential

#### Scouts

- Kleingruppenarbeit im Umfeld der Schule:
  - „Sucht nach Orten/Gegebenheiten/Stellen, die „Veränderungspotential“ haben!“
  - „Kennzeichnet diese Orte/Gegebenheiten mit Straßenkreide!“
- „Sucht euch (1, 2, 3) Orte davon aus und entwickelt dazu Gestaltungsideen!“  
Beispiele:
  - „Wie können diese Orte Aufwertung erhalten?“ ODER

- „In der Nutzung umgedeutet werden?“ (Von der Verkehrsinsel zum „Strandbad“, von der Hecke zur „Stadtmatratze“, ...) ODER
- „Passen bestimmte Begriffe wie „Rumhängen“, „Lückenfüller, ...?“

- „Gestaltet diese Orte mithilfe des eigenen Körpers und /oder Gegenständen/Kreide!“ – Ergänzen, Umsortieren, etc.
- „Fotografiert diese Gestaltungen mit euren Handykameras!“
- „Erfindet einen Titel zu dem Foto!“
- „Bringt die Foto(-Strecken) mit in die Halle!“

#### Präsentation

- Präsentation der Fotos mit Titeln mit Hilfe eines Beamers an die (Lein-)Wand, ausgedruckt als Ausstellung in der Schule oder in Form eines Abschlussrundgangs mit der Klasse an die jeweiligen Orte.

#### Voraussetzungen & Material

- Klare Absprachen in Bezug auf Zeitumfang und Größe des Aktionsraums
- Straßenkreide
- Handys mit Kamera (1 pro Gruppe)
- Ggf. Laptop/Beamer/(Lein-)Wand & entsprechende Überspielkabel oder Bluetooth
- Abzüge der Fotos, falls diese in einer Ausstellung präsentiert werden sollen

## Beispiel 2: „Alternative Stadtführungen“



Raum vermessen mit dem Körper

### I WAHRNEHMEN: Einzelne Sinne – Perspektivwechsel?

#### Führen/Folgen mit geschlossenen Augen

Eine Person führt, eine folgt. Dazu die Ellenbogeninnenseite links von Person A an Ellenbogeninnenseite rechts Person B legen, sodass die Handflächen aneinander liegen. Die Hände dienen als „Steuerung“ ohne diese festzuhalten.

#### In der Halle/im Raum

- Gewöhnung: Verschiedene Wege durch den Raum
- Variation: Weg durch Gegenstände/Hindernisse

- Hoch – Tief: über Hindernisse hinweg
- Schnell – Langsam: vom Gehen zum Laufen

#### In der Schule/auf dem Schulhof

- Gemeinsamer Rundgang durch die Schule – Flure/Treppen/Schulhof
- „Was nehmt ihr wahr? Licht/Schatten? Was könnt ihr hören, riechen, fühlen?“

#### Reflexion

Die Erfahrungen aus dieser Übung können ein Anlass sein, um über sinnliche Wahrnehmung und der Unterschiedlichkeit von Wahrnehmung ins Gespräch zu kommen: Was passiert, wenn der dominanteste Sinn, der Sehsinn ausgeschaltet ist? Was habe ich wahrgenommen, ggf. aber kein anderer? Welche Erfahrungen kann man teilen? Was fühlt sich angenehm/unangenehm an?

#### Material & Voraussetzungen

- Verantwortungsvoller Umgang miteinander
- Person mit geschlossenen Augen bestimmt das Tempo
- Keine Sprache/Unterhaltungen
- Eine Person (Lehrkraft/Schüler) hat die ganze Gruppe im Blick
- Ausreichend Zeit
- Raum für den Austausch der Eindrücke der Schüler

## II ERKUNDEN: Orte und Entfernungen

### Vermessen von Räumen und Wegen mit dem Körper

- Bewegungseinstieg
- „Suche dir 2 Orte/Stellen im Raum aus – A und B!“
- „Finde 3 Möglichkeiten, Entfernungen von A nach B zu messen!“ (z. B., Ellenbogen, ganzer Körper, zu mehreren alle Hand in Hand, ...)
- „Wähle deine Lieblingsmöglichkeit aus!“
- Kleingruppenarbeit (3–4 Schüler): tägliche Wege definieren. „Welche Wege geht ihr wie oft am Tag?“ (Klasse – Toilette, Halle – Klasse, Mensa – Schultür)
- Diese Wege mit dem Körper (Art und Weise aushandeln) vermessen und Entfernungen zusammenrechnen
- „Was habt ihr erfahren?“ („Ich bewege mich nur 57 Armlängen täglich“, ...)

### Stadtplanarbeit

(Umgebung der Schule als Ausdruck)

- Partnerarbeit: Wie lese ich einen Stadtplan?
- Welche Orte kenne ich – Kiosk, Haltestelle, Spielplatz, Wo wohnt ein Freund/eine Freundin, Freifläche für Streethockey? „Markiert die Stellen/Orte!“ z. B. Geschäfte (grünes Kreuz), Haltestelle (gelb), Freunde (rot), ... „Weitere interessante Orte?“

### Stadtrundgang

- Gemeinsamer Weg durchs Umfeld
  - Lehrkraft gibt Weg vor, wird gemeinsam gesucht oder vorher anhand interessanter Orte festgelegt
  - Wegstrecken mit Führen/Folgen ausprobieren
- „Wie fühlen sich verschiedene Orte an? Was ist anders als in der Schule?“
- „Wo möchtet ihr stehenbleiben? Warum?“
- „Markiert die interessanten Orte im Stadtplan“

### Voraussetzungen & Material

- Kopien von Stadtplänen/Ausschnitte der Umgebung, Stifte

- Einführung in das Stadtplan-Lesen
- ausreichend Zeit
- Einschränkung der Entfernungen bei jüngeren Schülern

## III GESTALTEN UND PRÄSENTIEREN: Alternative Stadtführungen

### Mein eigener Stadtplan

- Kleingruppenarbeit: „Findet 2–3 Möglichkeiten von A nach B zu gelangen“. Z. B. Luftlinie mit Überspringen der Hindernisse/ Einbezug der zuvor markierten Orte/Umrundung aller Gegenstände, die auf der Strecke liegen/verschiedene Fortbewegungsmöglichkeiten, ...
- „Sucht ein Thema für eure Lieblingsstadtführung aus (Meine Lieblingsorte/Leckeres im Stadtviertel/IN und UM und UMHERUM ...) und erfindet eine Route“
  - „Markiert die Route in euren Stadtplänen“
  - „Erläutert ausgewählte Orte“ – warum gerade diesen Ort?
  - „(er-)findet konkrete Bewegungsaufträge (z. B. mit Schwung drüber springen, ...), die ihr mit den anderen durchführen könnt“

### Voraussetzungen & Material

- Eigenständiges und zuverlässiges Arbeiten der Schüler!
- Eindeutige Absprachen
- Material zur Ausgestaltung der Stadtpläne
- Unterstützung in der Ideengenerierung und Gestaltung der Stadtführungen

### Präsentation

**Interaktiver Spaziergang**, bei dem je eine Kleingruppe alle anderen Schüler führt.

In Zusammenarbeit mit weiteren Fächern wie Erdkunde oder Kunst können **alternative Stadtpläne** weiter ausgestaltet werden, die wiederum anderen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung und/oder ausgestellt werden können. Diese Arbeit eignet sich insbesondere für Übergangs-/Vorbereitungsklassen.

## Beispiel 3: „Sta(d)t-Choreografie“



Material sammeln

## I WAHRNEHMEN: Bewegungs- und Beobachtungsaufgabe

### Gehanalyse

- Musik: verschiedene Formen des Gehens, unterschiedlicher Einsatz der Füße und des Körpers, verschiedene Emotionen mit Hilfe des Gangs ausprobieren
- Partnerarbeit „Gehen“:
  - Eine Person geht vor, die andere hinterher
  - Die vordere Person geht so normal, wie möglich, die hintere Person beobachtet den Gang der vorderen Person sehr genau und versucht, diesen zu imitieren: Wie werden Füße, Knie, Hüfte eingesetzt, Wie bewegen sich die Arme, der Kopf, ...?

- Wenn der Gang imitiert werden kann, gibt die hintere Person ein Signal und die vordere Person schaut „sich selbst beim Gehen zu“
- Rollenwechsel
- Kurzer Austausch zu zweit: „A. Was habe ich beobachtet? B. Wie hat sich der fremde Gang angefühlt?“

### Reflexion

Es war einfach/schwer, einen anderen Gang zu imitieren? Wie war es, beobachtet zu werden? Wie fühlt es sich an, so zu gehen?

### Voraussetzungen & Material

- Musik
- Gruppe ist miteinander vertraut
- Wertschätzendes Feedback geben ist bekannt/wird thematisiert

## II ERKUNDEN: Verhältnisse und Abstände

In dieser Übung geht es um die Wahrnehmung von Personen und Abständen und die damit einhergehenden Eindrücke.

### Handtücher am Strand

- Einzelnen, nacheinander einen Platz (Position A) im Raum finden, sodass zu jedem Zeitpunkt die Schüler gleichmäßig im Raum verteilt sind. Die Schüler entscheiden eigenständig, wo sie sich positionieren. Aufforderung, sich zügig einen Platz zu suchen
- Weitere Position (B) finden: Welcher Ort passt für mich im Moment?
- Position (C): mit wem möchte ich wo zusammen stehen?
- Schneller Wechsel der Positionen

### Kinesphären

- Bewegung zur Musik im Raum
  - unterschiedliches Bewegungsausmaß ausprobieren: wenig/klein, mittel, viel/groß
- Partnerarbeit: Alle stehen sich mit Partner gegenüber
  - Partner A geht auf Partner B zu, solange bis B das Gefühl hat, dass der Abstand noch angenehm ist und „Stopp“ sagt. Wo ist meine Privatsphäre?
  - Partnerwechsel – gleiche Übung – verändert sich der Abstand?

### Reflexion

Welcher Abstand passt für mich wann? Wo beginnt meine Privatsphäre? Wie fühlt sich nah dran/weit weg an/zusammen/alleine?

Wie gut kenne ich jemand, wie verändert sich dann der Abstand? Was ist sozial anerkannt? Körperkontakt beim Sport?

### Voraussetzungen & Material

- Musik
- Gruppe ist miteinander vertraut

## III GESTALTEN UND PRÄSENTIEREN: Bewegungsmaterial in der Stadt sammeln

### Alltag choreografie

- **Beobachtungsaufgabe** im Umfeld der Schule: „Welche Bewegungen könnt ihr bei den anderen Menschen auf der Straße beobachten?“
- „Bringt 3 verschiedene Bewegungen mit, die ihr beobachtet habt“
- Kleingruppenarbeit:
  - „Zeigt euch gegenseitig die Bewegungen“
  - „Wählt 4 verschiedene Bewegungen aus“
  - „Setzt diese so zusammen, dass eine wiederholbare Bewegungsabfolge entsteht“
  - „Gestaltet die Bewegungsabfolge in Bezug auf Tempo, Größe der Bewegungen, Abstände zueinander und Blick“
  - „Wählt einen Anfang, wiederholt die Bewegungsabfolge 2- bis 3-mal und findet ein Ende“
- Ggf. Musik dazu auswählen

### Präsentation

Die Choreografien werden in der Gruppe in der Halle präsentiert. Als Erweiterung können die Choreografien auch an ausgewählten Orten im Umfeld gezeigt werden. Dabei können die Reaktionen der Menschen sowie die Gegebenheiten miteinbezogen bzw. die Choreografie an die Situation angepasst werden. Zur Choreografie-Entwicklung kann eine Geschichte erfunden und per Video aufgezeichnet werden, die das Umfeld der Schule in den Blick nimmt.

### Voraussetzungen & Material

- Umfeld zur Materialsammlung sollte etwas belebt sein
- Beobachtungsfähigkeit schulen
- Ggf. Musikauswahl
- Ggf. Video/Handy zur Aufzeichnung und Bearbeitung der Geschichte/Stücks

## VORSCHAU

Für das Jahr 2017 sind folgende Themahefte vorgesehen:

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| • Schwimmen in der Schule                | • Grenzüberschreitungen im Schulsport |
| • Laufen – Springen – Werfen             | • Kommunizieren im Sportunterricht    |
| • Spiel und Sport mit Flüchtlingskindern | • Heterogenität im Schulsport         |

Es wäre schön, könnten Sie zu einem der obigen Themenbereiche einen passenden Beitrag aus Ihrer Schulpraxis beisteuern?!

Es geht ganz einfach: Mail an [h-w.lang@t-online.de](mailto:h-w.lang@t-online.de)

*Heinz Lang, Schriftleiter der Lehrhilfen*