

Download

LASPO

Sportspiele und Tanz

Praxiswissen zur Unterrichtsgestaltung

Downloadauszug
aus dem Originaltitel:



Sportspiele und Tanz

Praxiswissen zur Unterrichtsgestaltung

Dieser Download ist ein Auszug aus dem Originaltitel
Handbuch Sportunterricht.

Über diesen Link gelangen Sie zur entsprechenden Produktseite im Web.

Sportspiele



Gerade hinsichtlich der Förderung von Sozialkompetenzen nimmt die Vermittlung der Sportspiele eine zentrale Rolle ein.

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler kann dann auf hohem Niveau gehalten werden, wenn einer breiten sportspielübergreifenden Grundausbildung in den unteren Jahrgangsstufen eine solide Ausbildung der spezifischen Spielfähigkeit im jeweiligen Sportspiel folgt. Alle neueren Modelle in der Literatur (vgl. Bietz, 1999) setzen sich kritisch mit den früheren, traditionellen Ansätzen der Spielvermittlung auseinander, indem sie deren Zergliederungsmethode, zuerst die technischen Fertigkeiten isoliert zu üben und sie dann in die komplexe Spielsituation übertragen zu wollen, zu Recht in Frage stellen. Bietz (1999, 47) macht die Reproduktion „bedeutungsloser Technismuster“ im Spiel dafür verantwortlich, „den Blick auf die [...] eigentlichen [...] Spielprobleme ...“ zu verstellen.

Zeitgemäße Vermittlung stellt das situationsgerechte Spielen ins Zentrum, das den folgenden Thesen Rechnung trägt:

1. Spielen vor Üben.
2. Spielen lernt man nur im Spiel und durch Spielen.
3. Spielen macht Spaß.

Der Grundgedanke der Konzeption „Vom Sportspielübergreifenden zum Sportspielspezifischen“ besteht darin, zunächst mit einer **sportspielübergreifenden Grundausbildung** „ein allgemeines Spielverständnis zu entwickeln und ein Repertoire an generellen, transferierbaren Bewegungserfahrungen zu schaffen“ (vgl. Hohmann et al., 2005, 291).

Geschult werden folgende basistaktischen Fähigkeiten, denen in vielen Ballsportspielen eine grundlegende Bedeutung zukommt (vgl. Fergel et al. 2002, 128):

- Ins Ziel treffen
- Ball zum Ziel bringen
- Vorteil herausspielen
- Zusammen spielen
- Lücke erkennen
- Gegnerbehinderung umgehen
- Anbieten und orientieren

Die Lehrkraft hat die Aufgabe, einerseits Spielbedingungen zu schaffen, die allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, trotz technischer Mängel und fehlender Spielpraxis mitspielen zu können, andererseits entsprechende Spielformen zu arrangieren, die die Schulung einer oder auch mehrerer basistaktischer Fähigkeiten provozieren. Entweder setzt sie dabei sogenannte „Baustein-Spiele“ (Kröger, Roth, 2006, 11) ein. Dabei handelt es sich um Spiele, die die angesprochenen „taktischen Aufgaben in hoher zeitlicher Dichte enthalten“, oder sie nimmt den Weg über Basisspiele, die in „Spielidee, Grundsituationen und Handlungsmöglichkeiten den gemeinsamen Strukturen der großen Sportspiele gleichen“ (Hohmann et al., 2005, 301).¹⁰ Da das Angebot und das Ausüben geeigneter Spiele allein für das Erlernen taktischer Fähigkeiten nicht ausreicht, sollen die Spielerinnen und Spieler durch vielfältige Korrekturhinweise, z. B. das „Einfrieren“ oder das Nachstellen bestimmter Situationen, angeregt werden, Probleme zu erkennen und gemeinsam richtige Lösungen zu finden.

Der Erwerb von Spielfähigkeit in den klassischen Sportspielen sollte darüber hinaus immer auch von Vermittlungsmethoden begleitet werden, die die Ideen der Kinder und Jugendlichen beim Entwickeln und Ausprobieren von Spielen aufgreifen.

Der Schwerpunkt im Schulsport sollte auf dem mannschaftsdienlichen Zusammenspiel liegen, dessen Schulung viel Zeit in Anspruch nimmt, da es sich um ein sehr komplexes Geschehen handelt. Geduld und Vertrauen in die Weiterentwicklung wird dabei sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrkraft abverlangt. Eine faire Spielweise ist ein weiteres wesentliches Erziehungsziel, das auch methodisch wichtig ist. Fouls und übertrieben

¹⁰ Umsetzungsmöglichkeiten sowie vielfältige, einfache und komplexe Spielformen finden sich in: Kröger, Ch. u. Roth, K. (2005). Ballschule. Ein Abc für Spielanfänger. Praxisideen 1. Schorndorf.

körperbetontes Spiel unterdrücken die technischen, taktischen und sozialen Entfaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Emrich, 2001, 5), gegebenenfalls sind daher Zusatzregeln zu vereinbaren.

Die sich anschließende **sportspielspezifische Ausbildung** „[...] baut auf dem Prinzip der Elementarisierung [...]“ auf. Das jeweilige Zielspiel wird „[...] auf repräsentative Grundsituationen [...]“ (Emrich, 2001, 4) reduziert, ohne dass die Spielidee und/oder -struktur verloren gehen. Es wird sofort mit dem Spielen eines Grundspiels, das die entsprechende Spielidee beinhaltet, begonnen, welches anschließend zunehmend komplexer gestaltet wird. Der in der ersten Lernphase vereinfachte Regelrahmen muss vorgegeben werden, dann aber sollten die Schülerinnen und Schüler so weit wie möglich in den Prozess der Regelentwicklung miteinbezogen werden (vgl. Emrich, 2001, 10).

Beispiele methodischer Maßnahmen:

Zur Vereinfachung des komplexen Spielgeschehens kann/können

- die Zahl der Mit- und Gegenspieler reduziert werden. Die Anzahl ist u. a. abhängig vom Leistungsstand der Mitwirkenden. Bessere Spielerinnen und Spieler verkraften mehr Mit- und Gegenspieler.
- das Spielfeld verkleinert werden. Allerdings darf dabei die für eine bestimmte Spielfeldgröße optimale Spielerzahl nicht überschritten werden, damit das Spiel noch durchgeführt werden kann.
- die Regeln auf das Notwendigste beschränkt werden.
- das Spielgerät verändert werden (z. B. langsamer fliegende Bälle, weiche Bälle).

Eine möglichst gleichmäßige Verteilung der Spielanteile wird erreicht durch

- eine Homogenisierung der Lerngruppe,
- Überzahlspiele,
- Vorgaben zur Raumausnutzung (z. B. Zonen-, Sektorenspiele),
- die Erhöhung der Anzahl der Tore,
- Regelvorgaben (z. B. Abspielgebot an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer).

Die Erfolgswahrscheinlichkeit beim Zielwurf/-schuss wird erhöht durch

- eine Vergrößerung des Zielfeldes/Tores/Korbes,
- eine reduzierte Höhe des Korbes.

Ein solches Vermittlungskonzept verlangt ausreichend Raum und genügend Zeit, damit über

Erproben, Experimentieren und Problemlösen Erfolg versprechende subjektive Handlungsstrukturen entwickelt werden können. Das Problem einer zu kleinen Halle bei großen Sportklassen lässt sich nicht gänzlich aus der Welt schaffen. Eine geschickte Jahresplanung, die die Vermittlung eines Sportspiels in das Sommerhalbjahr verlegt, um die meist größere Spielfläche der Außensportanlage zu nutzen, ist eine Möglichkeit des Vorgehens. Durch die Nutzung von Kleinfeldern lässt sich das Spielgeschehen intensivieren (geringere Personenanzahl bedeutet höhere Spielanteile), zudem können durch das Aufteilen in leistungshomogene Gruppen die Aufgabenstellungen differenziert werden.

Ballfertigkeiten werden so weit wie möglich „immanent in der Auseinandersetzung mit der Spielhandlung“ (Hübinger, 2006, 274) geschult. Übungsformen sollen nur dann eingesetzt werden, wenn das Erlernen bestimmter Einzeltechniken es erfordert (Beispiel: Handball – Sprungwurf). Da die durch isoliertes Üben erlernten Techniken (z. B. Basketball – Korbleger) in der Komplexität und Hektik des Spiels überwiegend nicht zum Tragen kommen und damit nicht zu Erfolgserlebnissen führen (vgl. Emrich, 2001, 10), sind möglichst bald spielnahe Übungssituationen (z. B. Zeit-, Gegnerdruck) zu schaffen. Ein sinnvolles Zeitverhältnis zwischen Technik- und Spielschulung sollte in jedem Fall eingehalten werden. Folgt man den zeitgemäßen Modellen zur Spielvermittlung, muss der methodische und damit auch zeitliche Schwerpunkt auf dem Spielen liegen. Die Unterrichtspraxis zeigt immer noch viel zu häufig ein umgekehrtes Verhältnis.

Die heterogenen Interessen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht führen zu großen Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Sportspiele. Werden Sportspiele nach offiziellen Regeln durchgeführt, dominieren die Spielstarken das Spielgeschehen, während den Schlechteren marginale Spielpositionen zugewiesen werden, auf denen sie ihre Bedeutungslosigkeit für Spielverlauf und -erfolg erfahren. Um auch motorisch schwächeren Jugendlichen eine befriedigende Erfahrung mit sowie gewisse Erfolgserlebnisse bei Sportspielen zu sichern, müssen Bedingungen geschaffen werden, die allen Spielerinnen und Spielern möglichst gleiche Spielanteile zukommen lassen und Erfolge wie Misserfolge möglichst gleichmäßig auf die Mannschaften und innerhalb der Mannschaften verteilen.



Im Folgenden werden denkbare pädagogisch-methodische Maßnahmen knapp beschrieben, ohne dabei auf ihre möglichen Nachteile einzugehen (vgl. Hohmann et al., 2005, 211 ff.):

- Einschränkende (Handicaps für Geübte) bzw. bevorzugende (z. B. Tore der weniger Geübten zählen doppelt) Regeln.
- Gezieltes Einteilen der Mannschaften.
- (Zusatz)Regeln, die für alle Mitspielerinnen und Mitspieler gelten (z. B. geringere Spielerzahl, Abspielgebot an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor Zielwurf, -schuss).
- Bilden von heterogenen Paaren, die sich gegenseitig unterstützen sollen. Bei Zonenspielen sollen diese „Tandems“ im Idealfall gegen etwa gleich starke Paare spielen.

Diese Vorgaben erfüllen nur dann ihren Sinn, wenn die Schülerinnen und Schüler sich der heterogenen Voraussetzungen bewusst sind und die daraus erwachsenden Probleme gemeinschaftlich lösen wollen. Des Weiteren dürfen durch derartige Maßnahmen die Grundstruktur und die Grundidee des betreffenden Sports nicht verändert werden.

Sportspielvermittlung im Mädchen- und Frauensport

Unterrichtserfahrungen und Studien zeigen, dass Mädchen häufig andere Ansprüche an Sportspiele stellen als Jungen. Ursachen der unterschiedlichen Sportinteressen werden „vor allem in den Umständen einer geschlechtstypischen Sozialisation“ (Kugelmann, 2002, 101) gesehen. Nach Pfister (2004) bevorzugen Mädchen Teamspiele wie z. B. Volleyball, in denen die Spielerinnen nicht in direkter Auseinandersetzung mit den Gegnerinnen ihr Ziel erreichen. In erster Linie geht es ihnen nicht um Sieg und Niederlage, sondern vorrangig um Kommunikation und Kooperation, um ein freudvolles Miteinander in der Beschäftigung mit einer Spielidee.

Will man Mädchen – zweifellos gibt es unter den Schülerinnen auch sehr erfahrene Wettkampfspielerinnen, auf die das Folgende nicht zutrifft – hingegen die klassischen Zielwurf- und Zielschussspiele erfolgreich vermitteln, muss den unterschiedlichen Vorerfahrungen und Einstellungen Rechnung getragen werden. Dabei darf die Sportlehrkraft nicht vergessen, dass sie selbst in ihrer sportlichen Biografie und Ausbildung einen eher leistungsorientierten Vermittlungsansatz erfahren hat.

Viele Mädchen pflegen sozialisationsbedingt deutlich weniger Umgang mit Bällen als Jungen.

Das Ballhandling ist ihnen daher weniger vertraut. Daher sollte zunächst ein weiches, leichtes und attraktives Spielgerät gewählt werden, um die Schülerinnen zu motivieren, in Ballbesitz zu kommen. Die **Beschäftigung mit dem Ball muss intensiviert**, das Experimentieren mit unterschiedlichen Spielgeräten und Partnerinnen aktiviert, die subjektiven Erfahrungen müssen thematisiert werden.

Sich **in Konfliktsituationen behaupten** zu können und sich **körperlich durchsetzen** zu wollen, sollte ein weiterer Schwerpunkt bei der Vermittlung von Sportspielen sein, um die zunächst ungewohnten Verhaltensweisen zu erproben und zugleich bewusst zu reflektieren.

Spielüberblick zu gewinnen bzw. zu haben, ist einerseits eine Frage des technischen Niveaus, der Spielerfahrung und des Übens, wird andererseits jedoch durch den geschlechtsspezifischen Umgang mit Räumen erschwert. „Raum beanspruchen, breiten Raum einnehmen, Raum erweitern gilt in unserer Kultur als männlich“ (Kugelmann, 1995, 63). Damit Mädchen lernen, sich **Raum zu nehmen**, empfiehlt Kugelmann (1995) Übungen, die nicht nur dem Spielüberblick und der Orientierung auf dem Spielfeld dienlich sind, sondern auch helfen sollen,

- ein Gefühl für den eigenen Körperraum zu entwickeln,
- die Entfernung zu anderen Personen einschätzen zu lernen,
- sich der Gefühle bei Nähe und Distanz zu anderen Personen bewusst zu werden,
- zu lernen, sich den für das subjektive Wohlbefinden nötigen Raum zu nehmen,
- auch enge Räume zu nutzen, um sich Bewegungsfreiheit zu verschaffen,
- auch in beengten Situationen die innere Ruhe nicht zu verlieren.

Literatur

- Bietz, J. (1999). Handball spielgemäß vermitteln. Handballtraining, 21(5/6), 46–47.
- Bucher, W. (1999). 137 Basisspiel- und Basisübungsformen für Basketball, Fußball, Handball, Hockey, Volleyball. Schorndorf.
- Emrich, A. (2001). Spielend Handball lernen in Schule und Verein. Wiebelsheim.



- Ferger, K., Gissel, N., Schwier, J. (Hrsg.). (2002). Sportspiele erleben, vermitteln, trainieren. Hamburg.
- Hohmann, A., Kolb, M. Roth, K. (Hrsg.). (2005). Handbuch Sportspiel. Schorndorf.
- Hübinger, B. (2006). Sportspiele unterrichten. Ein pädagogisches Spielkonzept. Sportunterricht, 9, 273–278
- König, S., Eisele, A. (1999). Handball unterrichten. Schorndorf.
- Kröger, Ch., Roth, K. (2006). Ballschule. Ein ABC für Spielanfänger. Lehrhilfen für den Sportunterricht, 55(9), 9–14. Schorndorf.
- Kugelmann, C., Pfister, G., Zipprich, C. (Hrsg.). (2004). Geschlechterforschung im Sport. Differenz und/oder Gleichheit. Hamburg.
- Kugelmann, C., Zipprich, C. (Hrsg.). (2002). Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Hamburg.
- Kugelmann, C. (1995). Ein Spiel auch für Mädchen. sportpädagogik, 1, 58 ff.
- Kuhlmann, D. (2000). Mitspielen können – Mitmachen, mitwirken, mitgestalten. Sportpädagogik, 3, 2 ff.
- Medler, M., Schuster, A. (2000). Ballspielen. Flensburg.
- Te Poel, H.-D. (2005). Bewegungsfeld Spiele. Zur Begründung des Bewegungsfeldes Spiele, Teil 1. Lehrhilfen für den Sportunterricht, 54(4), 5–7.
- Te Poel, H.-D. (2005). Bewegungsfeld Spiele. Zur Strukturierung der Zielschussspiele, Einkontakt- und Mehrkontaktrückschlagspiele, Teil 2. Lehrhilfen für den Sportunterricht, 54(5), 1–6.

Tanz



Tanz ist eine uralte, elementare Darstellungsmöglichkeit des Menschen, eine in allen Kulturen vorhandene Form der Aneignung von Welt. Tanz bietet gerade Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Bewegungsvielfalt zu erproben, Körperbewusstsein und Gestaltungsfähigkeit zu entwickeln sowie soziale Kompetenzen zu erwerben. Auch mit Blick auf ihr interkulturelles Potenzial ist kreative Tanzerziehung ein geeignetes Medium der Persönlichkeitsbildung, mithilfe dessen Verständnis für kulturelle Ausdrucksweisen und das eigene künstlerische Handeln gefördert werden können.

Tanz erfreut sich bei Kindern und Jugendlichen beiderlei Geschlechts, jeglicher Herkunft und Bildungsschicht zunehmender Beliebtheit. Der Markt der einschlägigen Angebote außerhalb der Schule, der diese große Tanzlust fördert und bedient, boomt. Er ist für Laien inzwischen schier unüberschaubar geworden. Was den künstlerischen Anspruch anbelangt, sind viele Trends sicherlich sehr fragwürdig. Umso wichtiger erscheint vor diesem Hintergrund eine solide, kritische Tanzausbildung der Schülerinnen und Schüler, die zugleich hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt.

In der Seminausbildung wie in den Fachschaften Sport sollten sinnvolle und praktikable Umsetzungen von Tanzunterricht für die eigene Person, den jeweils individuellen Adressatenkreis und die jeweilige Schule thematisiert werden.

Im Hinblick auf die Komplexität der Inhalte und die Vielfalt der Rahmenbedingungen an den jeweiligen Schulen können im Folgenden nur einige Aspekte hervorgehoben werden. Zunächst werden die im Fachlehrplan aufgeführten Tanzbereiche stichpunktartig abgegrenzt. Daran schließt sich eine mögliche Differenzierung der künstlerischen Tanzstile an. Es folgen didaktisch-methodische Hinweise mit Unterrichtsbeispielen sowie Vorschläge zur Weiterbildung. Ferner finden sich disziplinübergreifende Empfehlungen zum Handlungsfeld Gymnastik.

Abgrenzung der Tanzbereiche

Folklore

Volksgut eines Volkes; gemeinsames Tanzen einer Gruppe auf Grundlage überlieferter Tänze; in Einzel-, Paar- oder Gruppenaufstellungen getanzt; basierend auf Festen (Jahreskreis, Lebenszyklen, die Gemeinschaft betreffende Ereignisse); enge Beziehung zu Life-Musik; Geselligkeit; regionale Ausprägungen; spezifisches Lebensgefühl.

Beispiele: südeuropäische Tänze, bayerische Tänze.

Ethnischer Tanz

Rhythmen nichteuropäischen Ursprungs, enger Bezug zu Life-Musik, spielerisch-tänzerisches Nachvollziehen ritueller Handlungen, Ausdruck des spezifischen Lebensgefühls einer Kultur mittels charakteristischer Bewegungsprinzipien.

Beispiele: asiatischer Tanz, orientalischer Tanz, brasilianische Samba, afro-kubanischer Tanz, Flamenco.

Die Übergänge zwischen Folklore und ethnischem Tanz sind als fließend anzusehen.

Gesellschaftstanz

International anerkannte Standard- und lateinamerikanische Tänze (Grundlage: Welttanzprogramm der Tanzschulen), aus diesen abgeleitete Mode- und Partytänze (z. B. Macarena), Rock 'n' Roll, historische Vorläufer obiger Gruppen (z. B. Tango Argentino, Mambo, Boogie), höfische (epochale) Tänze (z. B. Menuett).

Zwingende Ausführungskriterien: typischer Grundschrift, typische Schritt- und Bewegungsmuster, eindeutiger Musikcharakter, Ausführung als Paartanz, Formationstanz.

Künstlerischer Tanz

Beinhaltet etablierte Bühnentanzstile, deren primäre Zielsetzung die Vorführung vor Publikum ist, z. B. Formen aus den Bereichen Jazz Dance, Modern Dance, zeitgenössischer Tanz, elementarer Tanz, Ausdruckstanz, klassischer Tanz, Hip-Hop und Steptanz. Ausdrucksqualität und Ästhetik spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Die Ausprägung des künstlerischen Tanzes als Bühnentanzstil macht deutlich, dass es sich bei den einzelnen Stilen um „Künste für sich“ handelt, für die es sich lohnt, das jeweils spezifische „Handwerk“ über die gesamte Schulzeit hinweg zu erlernen und zu verfeinern.

Differenzierung der künstlerischen Tanzstile

Klassischer Tanz

Im 16. Jahrhundert von Italien ausgehend in Frankreich zur ersten Blüte gelangt, ca. 1700 Systematisierung von Armhaltungen und Schritten (Positionen) durch Beauchamp, typische Kennzeichen: Außenrotation der Beine mit dem Ziel einer „möglichst vorteilhaften“ Präsentation des menschlichen Körpers, schwerelose Anmut (Spitzentanz bei den Frauen), Virtuosität und Kraft (Sprünge, Drehungen bei den Männern), Musik: E-Musik (Klassik im weitesten Sinne, von der Renaissance bis zur Avantgarde), seltener U-Musik (Operette), Programmmusik und absolute Musik.

Jazz Dance

Um die Jahrhundertwende in Amerika als Mischung von afrikanischen und europäischen

Tanzformen entstanden, verschiedene Ausprägungen (Modern Jazz, Soul Jazz, Street Jazz), typische Kennzeichen: Showcharakter, Ausdruck eines jugendlich modernen Lebensgefühls, Vitalität, Bewegungsprinzipien: Polyzentrik, Isolation, Contract-Release, Levels, verwendete Musik: v. a. Popmusik, im professionellen Bereich auch verschiedene Stilrichtungen der Jazzmusik, heute in Lyrical und Funky Jazz unterteilt, Mischformen des Street Jazz und Hip-Hop, inzwischen auch auf der Bühne etabliert, Verbindung zur Rap-Kultur.

Steptanz

Als Tap Dance Mitte des 19. Jahrhunderts in Amerika entstanden, Mischung aus irischem Schrittmaterial (Jig, Hornpipe) und Clog Dance (alter englischer Volkstanz mit Holzschuhen), seit 1910 Einbeziehung von Jazz- und Showtanzelementen, typische Kennzeichen: akustischer Tanz, rhythmische Fußbewegungen unter Einsatz von Fußspitze, Ballen, Ferse, Stampfen des ganzen Fußes, verstärkt durch Metallplättchen an Spitze und Absatz des Schuhs, Musik: meist Jazz (Dixie u. a.), American Tap Idol: Fred Astaire, heute neue Popularität durch Mike Flatley in der irischen Version „Riverdance“, „Lord of the Dance“ (Tanzshows mit Irish Tap (hard shoes) im Gegensatz zum traditionellen Irish Step (soft shoes)).

Ausdruckstanz (moderner Ausdruckstanz, freier Tanz)

In Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entstandene Protestbewegung, zunächst als Laientanz, in den 30er Jahren auch als professioneller Tanz etabliert, im engeren Sinne ein historischer Begriff, da heute als Bühnentanz nicht mehr etabliert, dennoch im alltäglichen Sprachgebrauch Verwendung findend, nicht zuletzt in zeitgenössischen, „eher emotional motivierten“ Techniken im Grunde „revitalisiert“, individueller Ausdruck anstelle des starren Formalismus des klassischen Tanzes, typische Kennzeichen: natürlich, oft barfuß, Betonung der Schwerkraft, Technikkonzepte gehen meist zurück auf Labans Konzept von Bewegungsthemen und den Grundlagen einer freien Tanztechnik; Traditionalisten sprechen der Ausdruckstanzbewegung die Existenz von Technikkonzepten ab, ihre Verbreitung durch Mary Wigman, Harald Kreutzberg, Kurt Joos (Folkwang-Schule, Essen), Gret Palucca (Palucca-Hochschule, Dresden) beweist dennoch ihre Berechtigung und Notwendigkeit als Kunstform, völlig freie Verwendung von Musik, per-



sönliche Gefühle und private Befindlichkeiten erlaubt, ebenso individuelles Persönlichkeitsprofil.

Elementarer Tanz

Für Laien, etwa zur gleichen Zeit wie Ausdruckstanz in Deutschland entstanden, im engeren Sinne ein historischer Begriff, Unabhängigkeit von artifizieller Technik, typische Kennzeichen: Tänze entstehen in Form „geplanter Improvisationen“, abstrakter Tanz, der den Tanz aus seinen ihm eigenen Elementen ableitet, zeitliche, räumliche und dynamische Qualitäten bilden den Ausgangspunkt für die Gestaltung, Musik als wesentlicher Ausgangspunkt der Bewegung, oft absolute Musik, Vertreterinnen: Dorothee Günter (Günter-Schule mit Carl Orff, München), Maja Lex, G. Padilla (Sporthochschule Köln).

Modern Dance

Im Zeitraum von 1920 bis 1960 als amerikanische Form des Ausdruckstanzes im Sinne einer Gegenbewegung zum „unnatürlichen“ klassischen Tanz entstanden, typische Kennzeichen: Betonung der Schwerkraft, großer Anteil an Bodentechniken, Körpermitte bzw. Körperschwerpunkt als Ausgangspunkt der Bewegung, Suspense, Off-Balance, Fall and Recovery, häufig barfuß, vielfältige Ausdrucksgehalte, jedoch nicht „klassisch anmutig“, Musik: vornehmlich E-Musik aus verschiedensten Bereichen, teilweise auch U-Musik, innerhalb des Modern Dance sehr verschiedene Stilrichtungen: Martha Graham, José Limon, Merce Cunningham u. v. a.

Zeitgenössischer Tanz, Contemporary Dance, Tanztheater (Postmoderne)

In der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden, Öffnung tradierter Formen, meist modernen Ursprungs, gegenüber anderen Bewegungstechniken (Kampfsport, Contact Improvisation, Capoeira, Aikido, Yoga, Tai-Chi, Body-Mind-Centering, Feldenkrais etc.), auch Vermischung verschiedener Tanzstile (z. B. klassische, Release- und Break-Dance-Techniken nebeneinander), völlig freie Verwendung von Musik, Geräuschkulissen, im Tanztheater auch Sprache und Gesang, typische Kennzeichen: Impuls als Ansatz von verschiedenen Bewegungszentren, Einbeziehung aller Bewegungsebenen, weiche, fließende Elemente neben ruckartig unerwarteten Bewegungen, Fall und Recovery, Spiel mit ästhetischen Normvorstellungen und Ausdrucksgehalten, Vertreter/-innen mit unter-

schiedlichsten Stilen: Steve Paxton (Begründer der Contact Improvisation, New York), Rui Horta (Portugal), Carlotta Ikeda (Butoh-Stil), Pina Bausch (Wuppertaler Tanztheater), Reinhold Hoffmann, Susanne Linke, Sasha Waltz (Berlin), William Forsythe (Postmodernes Ballett, Dresden und Frankfurt).

Didaktisch-methodische Hinweise

In keinem anderen Handlungsfeld ist die Persönlichkeit der Lehrkraft so entscheidend verantwortlich für die inhaltliche sowie methodische Gestaltung und Schwerpunktsetzung wie in der Tanzerziehung. In keinem anderen Handlungsfeld sind persönliches Wohlgefühl und Selbstbewusstsein so entscheidend für die Qualität des Bewegungsausdrucks und eine überzeugende Vermittlungsqualität.

Die Konsequenzen für die Wahl der Inhalte und Methoden sind daher weitreichend. Trotz aller Lehrplánvorgaben sind Schwerpunktsetzungen erlaubt: Ob die Lehrkraft Folklore-, Gesellschafts- oder künstlerischen Tanz bevorzugt, ob sie eher imitative oder kreative Vermittlungsmethoden wählt, hat sehr viel mit ihrem jeweiligen Selbstkonzept und ihrer Authentizität zu tun. Nur wenn man selbst vom Inhalt überzeugt ist, kann man ihn auch überzeugend vermitteln.

1. Gestaltungsaufgaben

Gestaltungsaufgaben machen den Reiz des Gymnastik- und Tanzunterrichts aus und fördern in besonderem Maße die Kreativität von Schülerinnen und Schülern. Sie eignen sich in deduktiven und induktiven Vorgehensweisen ein Bewegungsvokabular an, d. h. sie lernen Grundbewegungen, Schritte, Bodenelemente, Drehungen und wenden diese in Raum, Zeit und Dynamik an, um eigene Bewegungsfolgen und Kompositionen zu gestalten.

Von Grundbewegungen zur Tanzkomposition

Die nachfolgend beschriebene Arbeitsweise soll Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern im Gymnastik- und Tanzunterricht als Handwerkszeug dienen, um eigenständig Bewegungskombinationen im Bereich der tänzerischen (Fitness-)Gymnastik, der Gymnastik mit Handgeräten sowie in allen Tanzbereichen zu komponieren. In Anlehnung an Barthel (2007) folgt die Arbeitsweise dem Prinzip „Vom Einfachen zum Komplexen“:

1. Einfache Grundbewegungen werden so lange erweitert, bis sie zu passenden Bewegungsmotiven entwickelt sind.

2. Stimmig aufeinander bezogene Bewegungsmotive bilden eine Bewegungsfolge.
3. Sinnvoll aneinandergereihte Bewegungsfolgen setzen sich dann zu einer Tanzkomposition bzw. zu einer Gymnastikchoreografie zusammen.

Grundbewegungen

Schülerinnen und Schülern fällt es oft nicht leicht, ein Bewegungsmotiv, also eine kurze, in sich geschlossene Bewegungssequenz zu entwickeln, da diese aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Bereichen und Stilen oft relativ komplex sind. Daher bilden die Grundbewegungen eine mögliche Hilfe, um Bewegungsmotive zu entwickeln. Es handelt sich dabei um ganz einfache Bewegungen, die sich häufig sogar nur auf eine Körperregion beschränken, z. B.

- aus dem Stand Pendelschwung mit beiden Armen in der Frontalebene (Grundform Schwingen), auch mit dem Handgerät Band möglich,
- aus dem Stand mit parallelen Füßen einen Schritt seitwärts und wieder zurück (Grundform Gehen),
- aus dem Stand ein Chassé seitwärts (Grundform Gehen und Springen).

Von Grundbewegungen wird immer dann gesprochen, wenn die Absicht besteht, die zunächst ausgewählte Bewegung weiterzuentwickeln, ehe sie in einen Tanz bzw. eine gymnastische Choreografie eingearbeitet werden. Somit gelten auch komplexere Bewegungen als Grundbewegungen, z. B.

- eine Körperdrehung um 360° in vier Schritten (Grundform Gehen),
- eine Bewegung, die vom Stand zur Rückenlage am Boden führt (verschiedene Grundformen).

Von der Grundbewegung zum Bewegungsmotiv

Zwei bewährte Möglichkeiten, Grundbewegungen zu Bewegungsmotiven zu erweitern, sind

- Bewegungen in anderen Körperregionen mit der Grundbewegung zu verbinden,
- die Grundbewegung zu variieren.

In beiden Fällen können bei den neu koordinierten Bewegungen Veränderungen vorgenommen werden, und zwar bezüglich

- der Energie (Dynamik, Rhythmus etc.),
- der Zeit (Verdoppelung des Tempos, Pause, Zeitlupe etc.),
- des Raumes (Richtungen, Wege etc.).

Dabei kann es durchaus vorkommen, dass die ursprüngliche Grundbewegung bei der Erweiterung zu einem Bewegungsmotiv nicht mehr im Zentrum steht.

Beispiel zum Pendelschwung:

- Der Pendelschwung wird zu einem ganzen Armkreis abgewandelt.
- Gleichzeitig wird die erweiterte Armbewegung mit einem Chassé seitwärts ausgeführt.

Vom Bewegungsmotiv zu Bewegungsfolgen

Bewegungsmotive sind von der Bewegungsform her nicht völlig beliebig, sondern sollten grundsätzlich zur „Erzählweise“, sprich zur jeweils zugrunde liegenden Stil- bzw. Technikform passen. Die Komposition entsteht nach und nach aus der Aneinanderreihung der Bausteine (vgl. beiliegende CD, 5. Ergänzungen, b) 3.4.2, praktische Beispiele zum Handlungsfeld Tanz, 5. und 12. Jahrgangsstufe).

Die Lehrkraft gibt Erläuterungen

- in Zusammenhang mit der Aufgabenstellung,
- im Verlauf des Prozesses (entweder als zusätzliche Hinweise oder in Form von Auswertungsgesprächen).

Improvisatorische Ansätze bieten die Möglichkeit,

- Bewegungen ganz spontan und intuitiv aus der Bewegungslust des Momentes entstehen zu lassen und aufzugreifen,
- die Musik als Auslöser zu nutzen und eine zu ihr passende Bewegung zu finden,
- eine Thematik, ein Bild, eine Stimmung als Ansatz eines Bewegungsausdrucks zu nutzen,
- eine Qualität von Bewegungen (Energie, Zeit, Raum) als Parameter der Bewegungsgrundlage zu nehmen und in den Vordergrund zu stellen.

Grundsätzlich ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, ihre eigene Kreativität einzubringen. Um den Erwartungsdruck von ihnen zu nehmen, sollte darauf hingewiesen werden, dass die Klarheit und Einfachheit der Lösungen wichtiger ist als Komplexität und dass Letztere häufig zu Überforderungen führt. Dabei ist es nicht die Absicht, dass die hier angesprochenen Anregungen bei der Erarbeitung jedes Bewegungsmotivs systematisch abzuarbeiten sind. In der Unterrichtspraxis entsteht vieles aus einem intuitiven Empfinden für die Stimmigkeit im Rahmen der subjektiven Möglichkeiten. Die Lehrkraft sollte achtsam sein



und diesen Prozess, der, wenn er konstruktiv verläuft, viel mit der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu tun hat, nicht unnötig stören. Vielmehr geht es darum, die Blickrichtung der Lehrkraft dahingehend zu schulen, dass sie im Falle von Schwierigkeiten bei der Entwicklung von Bewegungsmotiven anregende Hilfen bieten kann.

Die Variation der Grundbewegung von der Bewegungsform her kann unter folgenden Fragestellungen thematisiert werden:

- Wie kann die Grundbewegung über die Bewegungsqualität verändert werden (kraftvoll – sanft, Impulse setzend, in halbem Tempo, hastig, Pause, raumgreifend – eng, geradlinig – rund etc.)?
- Welche Körperregionen sollen mithilfe welcher Bewegungen mit der Grundbewegung koordiniert werden (Pendelschwung der Arme, mit und ohne Handgerät, Verbinden mit Seitschritt und Gewichtsverlagerung)?
- Wie ist die Bewegung zeitlich zu strukturieren, damit sie zur Musik passt (bei geradtaktiger Musik normalerweise 4- oder 8-taktige Phrasen)?
- Drückt das Bewegungsmotiv etwas von dem aus, was „erzählt“ werden soll?

Um Ausdrucksstärke zu erzielen, kommt es darauf an, den Bewegungsverlauf genau abzuklären:

- Wo werden im Bewegungsverlauf energetische Impulse gesetzt?
- Stimmen die Körperformen im Bewegungsablauf?
- Wie koordiniert sind die einzelnen Körperregionen?
- Wohin geht der Blick?

Wenn die Bewegungsmotive zu einer Bewegungsfolge aneinandergereiht werden, ist zunächst die Ausgangsposition festzulegen. Auch können Motive innerhalb der Bewegungsfolge z. B. gegengleich, unmittelbar oder an späterer Stelle wiederholt werden.

In Hinblick auf die gesamte Bewegungsfolge ist dann nochmals gezielt auf die wesentlichen Gestaltungsaspekte zu achten:

Entspricht der Umgang mit

- der Dynamik,
 - der Bewegungsqualität einschließlich Koordination,
 - den Kontrasten,
 - der Raumausrichtung und den Raumwegen,
 - der Dauer (Wiederholungen)
- den Wünschen der Schülerinnen und Schüler?

Von der Bewegungsfolge zur Tanzkomposition

Je sicherer Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem zunehmend komplexeren Bewegungsvokabular und den erlernten choreografischen Mitteln werden, umso selbstbewusster lernen sie, längere Bewegungsfolgen mit den gleichen choreografischen Mitteln zu eigenen Tanzkompositionen zu verbinden.

Während der Entwicklungsphase ist es günstig, eine geradtaktige, nicht zu schnelle Musik einzuspielen.

Diese Vorgehensweise, Schülerinnen und Schüler allein, zu zweit oder auch in Gruppen eigene Kompositionen entwickeln zu lassen, entspricht dem Postulat eines Sportunterrichts, der als einziges Bewegungsfach in besonderer Weise zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung beiträgt.

2. Musik- und Rhythmusschulung

Spezifisches Kennzeichen des Gymnastik- und Tanzunterrichts ist der wohlüberlegte, bewusste Einsatz von Musik.

Ohne das korrekte methodische Vorgehen bei Bewegungsfolgen oder Übungsverbindungen außer Acht zu lassen, sollte von Anfang an auf die Übereinstimmung von Musik und Bewegung geachtet werden.

Möglichkeiten der Rhythmusschulung

- Auf die „1“ verschiedener Takte zunächst nur klatschen, dann mit dazugehörigem Bewegungselement verbinden
 - Body Percussion
 - Wiederholtes Schulen des Einzählens (paarweise, gruppenweise)
 - Passende Bewegungsformen zu Musik mit unterschiedlichen Tempi finden,
 - Musikalische Grundstrukturen erkennen und gestalten (Lied/Musikstück nach Strophen, Refrain, Instrumentalteil, Intro gliedern, für identische Teile auch entsprechende Bewegungskombinationen wählen; evtl. gegengleiche Ausführung der Kombination als Variation/Weiterführung/Differenzierung).
- Eine Zusammenarbeit mit Musiklehrkräften ist empfehlenswert.

3. Aufstellungsformen

Freie Aufstellung, Block-, Linienaufstellung

Die Schülerinnen und Schüler stehen auf Lücke. Nach einer gewissen Übungszeit wechseln sie die Reihen bzw. tauschen die Plätze, da sich in der Regel die nicht so erfahrenen in

den Hintergrund stellen. Um Bewegungsweite schulen zu können, ist ein angemessener Abstand zur Wand und Partnerin einzuhalten, durch Variation der Bewegungsrichtung ökonomisieren sich einerseits die organisatorischen Maßnahmen (z. B. durch 1/2 Drehung wird die hintere Reihe zur vorderen), andererseits wird die Umstellungs- und Orientierungsfähigkeit im Raum trainiert.

Tanzt die Lehrkraft mit, bewegt sie sich, wenn möglich, gegengleich (Ausnahme: Drehungen, Kreisbewegungen) und wechselt ihre Position nach gegebener Zeit. Zur Beobachtung bieten sich je nach Aufmerksamkeitsschwerpunkt auch die Seiten oder der Hinterraum außerhalb des Blocks/der Linien an.

Kreis

Die Termini Innenstirn-, Außenstirn-, Flanken-, Doppelkreis kennen die Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht, sie sollten daher eingeführt werden.

Tanzt die Lehrkraft mit, steht sie entweder zusammen mit den Schülerinnen auf der Kreislinie oder in der Mitte des Kreises vor der Kreislinie, um das Nachvollziehen von Schritten oder Schrittkombinationen zu erleichtern. Ein Positionswechsel ist in jedem Fall vorteilhaft. Eine Beobachtung der Tanzenden erfolgt außerhalb des Kreises in beträchtlichem Abstand.

Reihen

Das „Üben im Strom“ eignet sich für die Schulung von Schrittfolgen in der Vorwärtsbewegung. Um den Bewegungsfluss aufrechtzuerhalten, gehen die Übenden am Ende der Bahn jeweils an den Seiten zurück. Sicherheitshinweise, wie z. B. das Handgerät beim Zurückgehen in der Hand zu tragen, müssen vor Aufnahme des Übungsbetriebs erfolgen.

Hinweise an die Schülerinnen und Schüler können am günstigsten von der Mitte der Stirnseite erteilt werden. Beobachtungen können auch seitlich zur Bewegungsrichtung erfolgen.

Gassenaufstellung

Werden Paartänze aus dem Bereich Gesellschafts- oder Folkloretanz geübt, ist es hilfreich, eine einheitliche Aufstellung (z. B. „Damen“ und „Herren“ in der gleichen Linie) vorzugeben.

Zur Demonstration steht die Lehrkraft in der Mitte der Gasse. Die Paare treten so zurück, dass sich die Gasse zur Mitte hin „trichterförmig“ öffnet, um auch den Außenstehenden die Sicht auf die Lehrkraft zu ermöglichen.

Unterrichtsbeispiele aus dem Handlungsfeld Tanz

Im Folgenden soll ein methodisches Vorgehen dargestellt werden, das über den kreativen Kindertanz zur weiteren Spezialisierung in den vier verschiedenen Tanzbereichen von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe führen kann. Indem Schülerinnen und Schüler das „Sichaneignen von Tänzen“ und das „Tänzekreieren“ als eigenverantwortliches, schöpferisches Lernen erfahren und begreifen, werden sie zu kompetenten und kritischen Menschen, die im spielerischen Umgang mit den Elementen des Tanzes immer auch Teamfähigkeit erproben und „Tanzen Können“ dabei sowohl als Produkt wie auch als Prozess erleben.

Zwei Beispiele aus dem Unterricht einer 5. Klasse und einem Grundkurs der 12. Jahrgangsstufe sollen die Bandbreite tänzerischer Entwicklungsmöglichkeiten unter Anwendung eines sinnvollen Wechsels imitativer und kreativer Methoden veranschaulichen.

Dabei handelt es sich in der 5. Klasse um eine sehr einfache rhythmische Bewegungsfolge mit dem Thema „Zeitreise ins Jahr 2090 – Roboter in Bewegung“, bei der die Schülerinnen und Schüler mit den Mitteln des Bewegungstheaters und sehr einfachen choreografischen Aufgaben angeleitet werden, ihren eigenen Tanz zu gestalten. Vom Finden einer eigenen Geste/Bewegung über das Rhythmisieren derselben bis hin zum gegenseitigen Beibringen dieser Bewegungen in Partner- bzw. Gruppenarbeit entstehen Bewegungssphrasen, die auf den Takt der Musik abgestimmt und synchronisiert werden, um schließlich präsentiert und von den Mitschülerinnen und -schülern kritisch gewürdigt zu werden. Der Lehrkraft kommt hierbei eine beratende, moderierende und ggf. auch inspirierende Rolle zu, falls die eine oder andere Gruppe „Hilfestellung“ benötigt. In der Regel sind Unterstufenschülerinnen und -schüler sehr kreativ und offen im Umgang mit dem großen Repertoire an Alltagsbewegungen, das sie gerne thematisch verfremden, übertreiben, spielerisch zur Schau stellen. Von wesentlicher didaktischer Bedeutung ist bei einer solchen Zugangsweise gerade die Phase der Vertiefung, die oftmals vernachlässigt wird. So sollten während der Erarbeitungsphase Zwischenergebnisse herausgestellt werden, um Bewegungsart, -ausdruck, -intensität, -rhythmus und Bewegungsfluss zu beleuchten und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Zum



einen wird damit die Qualität der Choreografen (Produkt) verbessert, zum anderen lernen die Schülerinnen und Schüler, ihr selbstständiges Choreografieren (Prozess) zu optimieren.

Das zweite Unterrichtsbeispiel einer Unterrichtssequenz aus der Oberstufe stellt einen inhaltlich anspruchsvollen, aber auch sehr authentischen Weg dar, wie Schülerinnen und Schüler über die einfachen Grundschriffe und Bewegungsmotive des Street Dance (Hip-Hop) zur anspruchsvolleren Tanztechnik des Jazz Dance geführt werden können. Als Basis dient hier ein von der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern erstelltes Bewegungsrepertoire, mit dem eigenverantwortlich und selbstständig weitergearbeitet und choreografiert wird.

Der zugrunde liegende methodische Ansatz besteht darin, von einem technisch weniger anspruchsvollen Bewegungsstil, der an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpft und sich als Musik- und Bewegungskultur auch in ihrer Freizeit manifestiert, zu einem verwandten, aber anspruchsvolleren Tanzstil zu gelangen. Unterstützt durch kultur- und musikgeschichtliche Recherchen der Schülerinnen und Schüler, könnte die Beschäftigung mit Hip-Hop und Jazz auch als fächerübergreifendes Projekt eine Vertiefung jenseits des Grundkurses Sport erfahren und einem ganzheitlichen Bildungsanspruch gerecht werden, der von der Erfahrung der körperlichen Bewegung ausgeht und über das originäre Erleben zu vertieften kognitiven Erkenntnissen und Einsichten führen kann.¹¹

Bemüht man sich, den vielfältigen Inhalten des Fachlehrplans gerecht zu werden, so zeigt die Erfahrung, dass dies nur mit dem regelmäßigen Besuch von Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen bzw. zeitaufwändiger Vor- und Nachbereitung möglich ist. Das eigene, in Studium und Seminarbildung erworbene Basisrepertoire an Tänzen im Bereich der Folklore, des Gesellschaftstanzes an Schritt- und Bewegungsmaterial und an choreografischen Mitteln im Bereich des künstlerischen Jazz, Street und Modern Dance sowie des zeitgenössischen Tanzes zu erweitern, ist nicht zuletzt deshalb auch das Ziel einiger sehr empfehlenswerter Angebote, die neben dem Tanz auch die Gymnastik mit Handgeräten und das große Feld der Körperarbeit „schulgerecht“ bedienen.

¹¹ Beide Unterrichtsstunden sind auf der beiliegenden CD, 5. Ergänzungen zu 3.4.2 detailliert nachzulesen.

Seriöse Netzwerke im Rahmen der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“ (regionale Kulturbüros, Bildungseinrichtungen und Tanzkunst schaffende Personen und Institutionen, vgl. <http://www.tanzschulen.de>) versuchen, im Sinne nachhaltiger Qualitätssteigerung Kompetenzpools zu schaffen, die es den Schulen ermöglichen, sich personeller und fachlicher Ressourcen zu bedienen.

Andererseits gibt es gerade in Bayern bereits seit Jahrzehnten eine ganze Reihe sehr gut qualifizierter Lehrkräfte, die sich der Vermittlung von Tanz in besonderer Weise annehmen und sowohl für ihre eigenen Schulen als auch in der Lehrerfortbildung zeitgemäße Impulse setzen.

Fortbildungsangebote

- Bayerische Landesstelle für den Schulsport: Staatliche Lehrerfortbildung Tanz (vgl. auch DVD Tanz und Gymnastik 2006)
- Steiner Workshop (bei Nürnberg), an je einem Samstag im März und September (www.steinerworkshop.de)
- Regelmäßig durchgeführte Workshops und Tanzwochenenden der Gymnastik- und Tanzabteilung an der TU München im April und September
- Würzburger Gymnastik- und Tanztage, Samstag im Oktober (Kontakt: Zfl.uni-wuerzburg.de)
- Gymnastival (www.gymnastikundtanz.rsg.de)
- Auch einige kommerzielle Angebote wie die der inzwischen schon legendären Regensburger Traumfabrik (www.traumfabrik.de) und die Tanzworkshops von KaRiDance Kempten (www.kari-dance.de) bieten sehr gute inhaltliche Impulse für zeitgemäßen Tanzunterricht.

Literatur

- Barthel, G., Artus, H.-G. (2007). Vom Tanz zur Choreographie. Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik. Oberhausen.
- Reichel, A. (1999). Tanz dich ganz. Kreativ tanzen und bewegen. Münster.
- Müller, L., Schneeweis, K. (Hrsg.). (2006). Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven. München.

Turnen



Wie wertvoll diese vordergründig traditionelle Sportart im Kanon der Handlungsfelder des Schulsports ist, belegt die Vielfalt der Sinnrichtungen, die mit Inhalten aus diesem Bereich erfasst werden können:

- die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper,
- der Reichtum an Bewegungsmöglichkeiten,
- das Schaffen von Bewegungssicherheit,
- das Eröffnen neuer Bewegungsspielräume, neuer Raumerfahrungen, neuer Bewegungserlebnisse (in der „3. Dimension“),
- das Ermöglichen außergewöhnlicher Bewegungen,
- die Verbesserung koordinativer, konditioneller und psychischer Fähigkeiten (Konzentration, Leistungsbereitschaft, Mut, Selbstsicherheit),
- die Erziehung zur Kooperation, Kommunikation und Teamfähigkeit.

Folgt man dem Ansatz der neueren Didaktik des Turnens, die weniger auf die Perfektionierung normierter, technischer Fertigkeiten als vielmehr auf Formenvielfalt, auf freies/kreatives **und** normiertes Turnen, auf das „Turnen für alle“ setzt, kann die Faszination des Turnens Kindern und Jugendlichen wieder nähergebracht werden. Eine weitere wesentliche Voraussetzung dafür ist das motivierende Vorbild der Lehrkraft.

Gute Turnstunden zeichnen sich durch eine Vielzahl von Aspekten aus (vgl. Gerling, 1999, 41 f.), die im Folgenden genannt werden sollen. **Vielseitigkeit und Abwechslungsreichtum** setzen unterschiedliche motorische Reize, bieten eine breite Basis an allgemeinen und turnspezifischen Bewegungsformen und schaffen und erhalten die Motivation der Jugendlichen. Vielseitiges Abenteuer- und Hindernisturnen

und die Bewältigung von Geräteparcours und -bahnen bieten unterschiedlichste Möglichkeiten, körperliche Voraussetzungen zu schaffen, die besonders beim Turnen an Geräten ein grundlegendes Anliegen sind. Solche Gerätelandschaften sollten zentrale turnerische Bewegungsformen wie das Schwingen, Balancieren und Springen erfassen, deren jeweilige Spezifik durch gezielte Aufgabenstellungen bzw. durch Experimentieren erfahren werden kann. Anregungen finden sich in methodischen Fachbüchern sowie in der Ausschreibung der Bundesjugendspiele zum Wettbewerb Turnen. Vielseitigkeit meint beispielsweise beim Reckturnen, nicht nur auf dem Erlernen des Hüftaufschwungs zu beharren, sondern Stufenbarren und Reck auch als Geräte zur Gleichgewichts-, Mut- und Kreativitätsschulung (Standwaage, Schwebesitz, Hockwende, eigene Gestaltungen) heranzuziehen und damit Abwechslung und Übungsanreize zu schaffen.

Auch anspruchsvolle turnerische Bewegungsformen (z. B. Salto, Flickflack), die die Attraktivität des Turnens erhöhen, können erlernt und beherrscht werden, wenn zur Kompensation gewisser Schwächen methodische Hilfen (z. B. Gerätehilfen, personale Bewegungshilfen) genutzt werden.

Dies bedeutet nicht, dass auf **Schwerpunktsetzung** verzichtet werden kann oder muss, um eine Fertigkeit grundlegend und zielgerichtet erlernen und verbessern zu können. Gerade das Turnen ermöglicht die Erfahrung, dass erst aufgrund von Leistungsbereitschaft, Beharrlichkeit und Frustrationstoleranz bestimmte turnerische Elemente beherrscht werden können. Bei den Elementen „Sprunghocke“ oder „Handstützsprungüberschlag“ beispielsweise erleben die Schülerinnen und Schüler, dass erst bei längerer Übungszeit die Bewegung einigermaßen fehlerfrei ausgeführt werden kann. Für viele Schülerinnen und Schüler ist es außerdem ebenso interessant, ein gekonntes Kunststück zu wiederholen wie ständig Neues zu lernen. Die **Intensität** einer Turnstunde kann durch die Verwendung vieler zur Verfügung stehender Geräte, durch Stationenbetrieb mit Kleingruppenarbeit sowie durch eine durchdachte Organisation (z. B. Aufbaupläne, Nutzung der Gerätearrangements durch mehrere Lehrkräfte oder in aufeinanderfolgenden Stunden) gewährleistet werden. Um die **Bewegungszeit optimal auszunutzen**, können Zusatzaufgaben gestellt werden, die entweder den Gegenstandsbereich vertiefen (z. B. Handstandschwingen bei Handstützsprungüberschlag mit Minitrampolin)

oder andere Bewegungs- und Belastungsformen in den Vordergrund stellen (z. B. Balancierübungen beim Stufenbarren- und Reckturnen, Stützübungen beim Schwebebalkenturnen).

Schnellstmöglich das Ziel erreichen: das wollen alle Schülerinnen und Schüler. **Effektiver Unterricht** setzt nur „so viele Lernschritte wie nötig, so wenige wie möglich“ (Gerling, 1999, 41). Voraussetzung dafür ist eine optimale Vorbereitung der Sportstunde, rationelle Methoden, der überlegte Einsatz anschaulicher Medien und zweckmäßiger Bewegungshilfen (Beispiel Handstützsprungüberschlag: In die Erwärmung werden Spannungsübungen miteinbezogen, ein Stationsbetrieb zur selbstständigen Wiederholung des Handstands am Boden sowie zur Wiederholung des Springens am Minitrampolin mit Lern- und Korrekturkarten findet parallel zu einer lehrerzentrierten Station zum Aufschwingen in den Handstand vom Minitrampolin auf den Mattenberg statt.).

Manche Übungen im Geräteturnen sind mit einem gewissen Risiko verbunden, etliche folgen dem „Alles-oder-Nichts-Prinzip“ (Kern u. Söll, 1997, 56), d. h. entweder sie gelingen oder misslingen – und das vor den Augen aller. Zu allen Übungen sind gewisse Mindestvoraussetzungen erforderlich, um sie gefahr- und schmerzlos bewältigen zu können. Eine möglichst **angestrebte Atmosphäre** zu schaffen, ist Aufgabe einer verantwortungsvollen (Turn-)Lehrkraft. Neben äußeren Sicherheitsmaßnahmen (z. B. Mattenabsicherung, Prallschutz) und einem sinnvollen methodischen Vorgehen sind daher einerseits die notwendigen motorischen Grundvoraussetzungen, wie z. B. Körperspannung und Stützkraft, zu schaffen bzw. zu verbessern, andererseits Strukturen innerhalb der Sportklasse aufzubauen, die Sicherheit beim Turnen (gegenseitige Hilfestellung) sowie Sicherheit vor Blamagen (Vertrauen) gewährleisten. Die Thematisierung und das Ernstnehmen von ängstlichem Verhalten sowie das Fördern einer individuellen Auseinandersetzung mit dem gezeigten Verhalten in konkreten Situationen ist anzustreben. **Differenzierte Anforderungen** berücksichtigen das unterschiedliche Leistungs- und motorische Niveau, befähigen die Jugendlichen, sich mit ihren Grenzen und Möglichkeiten auseinanderzusetzen und sichern (Teil-) Erfolge. (Beispiel Stützsprünge: Grätsche über 1-m-Bock, T-Bock (1 m/1,10 m), Aufhocken auf vier- und fünfteiligem Kasten, Überhocken über den 1-m-Bock.) Die Schülerinnen und Schüler werden angehalten, an möglichst allen Geräten zu turnen, bei der Leistungsabnahme entscheiden sie sich

für das ihnen gemäße Bewegungsangebot. Die unterschiedliche Bewertung der Übungen kann im Vorfeld zusammen mit den Schülerinnen und Schülern vorgenommen werden, die durch Üben die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade erfahren (vgl. Kap. 3.3.4).

Das **Turnen mit einer Partnerin/einem Partner oder in der Gruppe** erweitert das Bewegungsrepertoire meist nicht durch neue Elemente, sondern durch spielerisch-kreative Variationen bekannter Elemente, die nur im kooperativen Handeln möglich sind. Synchrones, spiegelbildliches, paralleles, kanonisches Turnen oder das Turnen nach einem Rhythmus (der Gruppe oder der Musik) fordert und fördert die Bereitschaft, sich auf andere einzustellen, die unterschiedliche Leistungsfähigkeit zu berücksichtigen und eigene Interessen mit denen der Partnerinnen und Partner abzustimmen.

Das **Hilfegeben** wie das **Hilfenehmen** ist in einem solchen mehrperspektivisch angelegten Turnunterricht konstituierendes Element. Das Helfen geht weit über die bloße Anwendung von Helfergriffen hinaus, es beinhaltet vielfältige Möglichkeiten partnerschaftlichen und sozialen Verhaltens. Es erfordert und schafft ein hohes Maß an Wahrnehmungsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Verantwortungsbewusstsein, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft.¹²

Literatur

- Bundesjugendspiele Handbuch, Gerätturnen. unter: www.dsj.de.
- Gerling, I. (1999). Basisbuch Gerätturnen ... für alle. Aachen.
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (1995). Gerätturnen in der Mittelstufe. Wiesbaden.
- Kern, U., Söll, W. (1997). Praxis und Methodik der Schulsportarten. Schorndorf.
- Schmidt-Sinns, J. (2001). An die Geräte mit Spannung und Spaß. Aachen.
- Söll, W. (2000). SPORTunterricht – SportUNTERRICHTEN. Schorndorf.
- Zeuner, A., Hofmann, S., Leske, R. (2001). Sportiv Geräteturnen. Leipzig.

12 Hinweise zu den wesentlichsten Sicherheitsmaßnahmen sind für alle sportlichen Handlungsfelder in Kapitel 3.3.5 nachzulesen.

