

Christian Berger

Legitimation von Judounterricht an Sonderschulen
durch die Verknüpfung der Zweikampfsportart Judo
mit Konzepten der Psychomotorik

2014

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN

03. Februar 2014

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

Legitimation von Judounterricht an Sonderschulen durch die Verknüpfung der
Zweikampfsportart Judo mit Konzepten der Psychomotorik

REFERENT: Prof. Dr. Friedhold Fediuk

KORREFERENT: SL Jörg Meißnest

vorgelegt von:

Berger, Christian

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Block I: Theoretische Ausarbeitung und Fundierung.....	5
2.1 Judo – Beschreibung, Verbreitung, Überblick.....	5
2.1.1 Der historische Kontext der Sportart Judo.....	5
2.1.2 Die moralisch-ethischen Prinzipien der Sportart Judo.....	7
2.1.3 Das technische Prinzip der Sportart Judo.....	9
2.1.4 Das Wettkampfprofil der Sportart Judo.....	20
2.1.5 Zusammenfassung.....	25
2.2 Psychomotorik – Beschreibung, Verbreitung, Überblick.....	26
2.2.1 Die historische Entwicklung der Psychomotorik	26
2.2.2 Ein Versuch der Definition: Was ist denn nun Psychomotorik?.....	30
2.2.3 Sichtweisen und Perspektiven innerhalb der Psychomotorik.....	31
2.2.4 Ziele und Inhalte der Psychomotorik.....	34
2.2.5 Zusammenfassung.....	40
3. Block II: Korrelation von Judo und Psychomotorik.....	42
3.1 Korrelation auf theoretischer Ebene.....	42
3.1.1 Ganzheitlichkeit.....	42

3.1.2 Bewegungserziehung oder Bewegungsförderung?.....	45
3.1.3 Die Orientierung am Kind.....	47
3.1.4 Zusammenfassung.....	52
3.2 Korrelation auf praktischer Ebene: Betrachtung einer Unterrichtsstunde.....	52
3.2.1 Inhalt der Stunde.....	52
3.2.2 Die Stunde aus judospezifischer Sicht.....	55
3.2.3 Die Stunde aus psychomotorischer Sicht.....	56
3.2.4 Fazit / Beobachtungen.....	59
3.2.5 Zusammenfassung.....	62
4. Block III: Einzelfallstudie über eine Schülerin.....	64
4.1 Rahmen der Studie.....	64
4.1.1 Setting.....	64
4.1.2 Globaler Untersuchungsbereich.....	65
4.1.3 Untersuchungsraaster und Beobachtungskriterien.....	65
4.2 Durchführung der Untersuchung.....	67
4.2.1 Beobachtung und beschreibende Darstellung.....	67
4.2.2 Interpretierende Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	70
4.3 Zusammenfassung / Fazit.....	71

5. Fazit.....	72
6. Ausblick.....	73
7. Literaturverzeichnis.....	75
8. Anhang.....	78
9. Versicherung.....	81

1. EINLEITUNG

Über den Sinn oder Unsinn, den Nutzen oder die Gefahr von Kampfsport im Rahmen des schulischen Unterrichts wird viel diskutiert und mit allerlei Argumenten debattiert. Die „Gegner“ dieses Sachverhaltes verorten das Kämpfen im kontextuellen Feld der Gewalt, die Gruppe der Befürworter sieht im Kämpfen eine bisher nicht erkannte Möglichkeit pädagogischer Chancen¹. Annäherungsversuche beider Lager führen dahin, dass überlegt wird, Rangeln und Toben im Unterricht zu thematisieren, Kampfsport im Sinne einer Sportart wie Karate oder Judo aber nicht zu dulden.

Die Diskussion fächert sich, je länger debattiert wird, immer mehr auf. So gibt es beispielsweise das Diskussionsfeld der Verletzungsgefahr und der Gefährlichkeit einer Kampfsportart, das Diskussionsfeld der Aggressionssteigerung von Kindern und Jugendlichen, mit einer einhergehenden „Professionalisierung gewalttätiger Schulhofauseinandersetzungen“ und das Diskussionsfeld der neueren Sportpädagogik.

Die neuere Sportpädagogik vertritt die Sichtweise, dass eine Abkehr vom reinen Sportartendenken im Schulsport notwendig ist. Sie richtet sich somit auch gegen das Unterrichten einer Kampfsportart².

In der Diskussion um die Gefährlichkeit und die Verletzungsgefahr findet sich oft der Verweis darauf, dass „das Risiko eines Unfalls in den Sportarten, die durch direkten Körperkontakt geprägt sind, sehr [...] hoch“³ ist. Im Gegensatz zu Frau Knopp vergessen die Vertreter dieser Position jedoch oftmals, dass Ballsportarten genauso intensiv im Körperkontakt sein können, wie es eine Kampfsportart ist.

Das Themenfeld von Gewalt, Prügelei und Aggressionspotential wird einerseits durch die Meinung begrenzt, Kampfsport in der Schule helfe den Kindern und Jugendlichen durch eine Aggressionskanalisation im geschützten Rahmen, ihre Probleme in den Griff zu bekommen. Auf der anderen Seite steht die Meinung, dass man Aggression und die Lust an der Auseinandersetzung nicht durch das Anbieten einer Kampfsportart unterbinden kann, da diese durch ihre Art (nämlich körperlicher Zweikampf) in dieselbe Kerbe schlägt und diese somit verstärkt.

„Aufgrund der [so] gegebenen Zwielfichtigkeit fällt eine pädagogische Einordnung des Kämpfens

1 vgl. Lange / Sinning (2007)

2 vgl. ebd.

3 Knopp (2008) S. 96

nicht immer leicht [...]. Die [...] Listen positiver Erwartungshoffnungen sind mindestens ebenso lang wie die, auf denen die möglichen Ängste, Sorgen und Gefahren stehen können“⁴.

Ich möchte mich im Rahmen meiner Arbeit dieser, oftmals im Kreis verlaufenden, Diskussion entziehen und versuchen, auf einem anderen Weg eine mögliche Legitimation von Kampfsportunterricht an (Sonder)Schulen herauszuarbeiten. Hierfür möchte ich die Zweikampfsportart Judo und Konzepte der Psychomotorik in einen gemeinsamen Kontext bringen, notwendige Anpassungsleistungen aufzeigen, Gemeinsamkeiten der beiden Systeme herausstellen und auf Grenzen hinweisen.

Die Psychomotorik zieht ihre Legitimation, an Schulen vertreten zu sein, aus dem Sachverhalt, dass Kinder zunehmend in einem Umfeld aufwachsen, welches die Möglichkeiten, „klassische“ Kindheitserfahrungen zu machen, deutlich einschränkt. So verlagert sich die Kindheit vom Klettern auf Bäumen zunehmend in die eigenen vier Wände, wo die Zeit oftmals vor Fernsehern oder Computern verbracht wird. Konzentrationsstörungen, Bewegungsunruhe und eine steigende Zahl sogenannter „Lernstörungen“ sind die Folge. Die Psychomotorik möchte den Kindern diesen verlorengegangenen Erfahrungsraum wiedergeben und erhofft sich damit, die genannten Probleme beheben zu können⁵.

An Sonderschulen legitimiert sich die Psychomotorik über ihre geschichtliche Einbettung in einen heil- und sonderpädagogischen Kontext und ihre dokumentierten Erfolge in der Arbeit mit Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁶.

Meine Arbeit gliedert sich so, dass in einem ersten Block die theoretische Darlegung der beiden Themenbereiche Judo und Psychomotorik erfolgt. Ich werde mit dem Themenbereich Judo beginnen und hierfür als erstes einen kurzen Überblick über die historische Entwicklung skizzieren. Anschließend werde ich auf die moralisch-ethischen bzw. philosophischen Ideen des Judo eingehen. Dieser Schritt ist mir sehr wichtig, da hier einige zentrale Gedanken formuliert wurden, die heute im leistungsorientierten Judosport oftmals nur noch teilweise gelebt werden, die aber für das Judo an Schulen unerlässlich sind.

4 Lange / Sinning (2007) S. 11

5 vgl. Zimmer (1999)

6 vgl. Fischer (2009)

In einem nächsten Schritt lege ich das technische Prinzip des Judo dar. Dieses Kapitel beschäftigt sich sehr ausführlich damit, wie Judo „funktioniert“. Für diese Ausführlichkeit habe ich mich aus mehreren Gründen bewusst entschieden. Einer davon ist, dass die praktischen Handlungsabläufe den Bereich darstellen, den es so zu transformieren gilt, dass er sich aus psychomotorischer Sicht legitimieren lässt. Es ist wichtig zu wissen „um was es geht“, wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von bestimmten Judo-Techniken gesprochen wird. Des Weiteren möchte ich fachfremden Lesern die Möglichkeit geben, einen Einblick in die Materie zu bekommen. Außerdem stellt es einen wichtigen Schritt für mich selbst dar, da ich das Judo zwar bereits seit einiger Zeit kenne und praktiziere, eine ausführliche theoretische Durchdringung praktischer Inhalte bisher aber noch fehlte.

In einem weiteren Schritt werde ich dann auf das Wettkampfprofil des Judo eingehen und dieses kritisch beleuchten, da hier Entwicklungen zu beobachten sind, die einer Legitimation an (Sonder)Schulen entgegenwirken. In einem letzten Schritt möchte ich dann mit einer Zusammenfassung und einem kleinen Ausblick das Kapitel „Judo“ abschließen.

Der zweite Teil der Theorieeinheit beschäftigt sich mit der Psychomotorik. Wie schon im ersten Teil möchte ich auch hier zu Beginn einen Überblick über die historische Entwicklung und die Ideengeschichte der Psychomotorik geben, sowie zentrale Begriffe, welche die Psychomotorik hervorgebracht hat, erläutern.

In einem weiteren Schritt werde ich mich mit der Definition von Psychomotorik beschäftigen. Dies ist mir wichtig, weil sich der Begriff „Psychomotorik“ vielfach mit Bedeutungen belegen lässt und es zu klären ist, auf welche Art von Psychomotorik ich mich in meiner Arbeit beziehe.

In der von mir favorisierten Definition von Psychomotorik haben sich aufgrund der interdisziplinären Verortung unterschiedliche Sichtweisen und Schwerpunkte in der psychomotorischen Praxis entwickelt. Diese werde ich überblicksartig darlegen, da ich im weiteren Verlauf der Arbeit einige Elemente aus den verschiedenen Ansätzen aufgreifen möchte.

In einem letzten Schritt werde ich auf die Zielsetzungen und die daraus resultierenden Lerninhalte der Psychomotorik eingehen. Diese sind einerseits wichtig, weil ich das Judo daran orientieren möchte, andererseits wird deutlich, dass die Psychomotorik Elemente beinhaltet, die im Judo gleichermaßen vertreten sind.

Im zweiten Block meiner Arbeit geht es um die Korrelation der beiden Themenbereiche Judo und Psychomotorik. Der erste Schritt in diesem Vorhaben ist ein theoretischer Vorbau, der sich auf die, sowohl im Judo als auch in der Psychomotorik enthaltene, ganzheitliche Orientierung der Bewegungsförderung bzw. Bewegungserziehung bezieht. In diesem Schritt werde ich auch versuchen zu klären, ob sich bei psychomotorisch orientiertem Judounterricht der Begriff Bewegungserziehung oder Bewegungsförderung besser eignet.

In einem zweiten Schritt möchte ich auf die Wichtigkeit einer Orientierung am Kind eingehen. Die Kindorientierung ist einerseits Gegenstand der Psychomotorik, andererseits im Rahmen eines Legitimationsversuches von Judounterricht an Schulen unerlässlich. An dieser Stelle fließen erste Bezüge aus meiner praktischen Arbeit als Judolehrer an einer kooperativen Grundschule in die Arbeit ein.

Der nun folgende Schritt stellt den Hauptteil des zweiten Blocks der Arbeit dar. Ich werde eine Unterrichtsstunde aus meinem Unterricht unter psychomotorischen Gesichtspunkten erläutern und anschließend ebendiese Stunde unter judospezifischen Gesichtspunkten beleuchten. Da es sich beide Male um die gleiche Stunde handelt, wird die Korrelation von Judo und Psychomotorik besonders eindeutig. Es folgt eine abschließende Betrachtung der gehaltenen Stunde.

Im dritten Block meiner Arbeit steht eine Einzelfallstudie über eine Schülerin aus meiner Judo-Klasse im Mittelpunkt. Ich werde in dieser Studie die sich über die Zeit verändernde Form der nonverbalen Kommunikation näher betrachten, um daraus nach Möglichkeit einen weiteren Grund für die Legitimation von Judounterricht an Sonderschulen aus psychomotorischer Sicht ableiten zu können. Es erfolgt in einem ersten Schritt eine Beschreibung des Untersuchungssettings, des Untersuchungsbereiches und der Untersuchungskriterien. Im Anschluss werde ich die Untersuchungsergebnisse präsentieren und diese erst beschreibend und anschließend interpretierend darstellen. Zuletzt möchte ich ein Fazit für den dritten Block der Arbeit ziehen.

Abschließend möchte ich ein Gesamtfazit ziehen, zentrale Merkmale zusammenfassen und einen Standpunkt formulieren.

Außerdem werde ich anhand der gewonnenen Erkenntnisse einen Ausblick auf zukünftige Arbeitsschwerpunkte geben und mögliche Ideen zur Weiterarbeit festhalten.

2. BLOCK I: THEORETISCHE AUSARBEITUNG UND FUNDIERUNG

2.1 Judo – Beschreibung, Verbreitung, Überblick

2.1.1. Der historische Kontext der Sportart Judo

Zu Beginn möchte ich in einem ersten Schritt den historischen Kontext des Judo und seine Entwicklung skizzieren. Hierbei beziehe ich mich vorrangig auf die Literatur von L. Worms / H. Haep⁷. Weitere Quellen oder direkte Zitate sind durch Verweise gekennzeichnet.

Das Judo entspringt dem Jiu Jitsu, einer japanischen Kampf- und Selbstverteidigungskunst und setzt sich aus den Wörtern „Ju“ (edel, vornehm, sanft) und „do“ (Weg, Grundsatz, Prinzip) zusammen. Judo kann also mit „sanfter Weg“ übersetzt werden.

Die dem Jiu Jitsu als Fundament dienende „ethische und moralische Grundlage [...] liegt im stark vom Zen-Buddhismus beeinflussten Ehrenkodex der japanischen Ritterkaste Samurai“⁸. Dieser wiederum steht unter dem Einfluss der Lehren Buddhas und der chinesischen Philosophie. Die philosophischen und ethisch-moralischen Elemente des Jiu Jitsu und des Judo haben im nächsten Kapitel einen eigenen Platz bekommen.

Wie auch die Ritterorden in Europa, blieben die Samurai nicht vor zunehmendem Verschwinden verschont. Mit ihrem Verschwinden geriet auch ihre Kampfkunst immer mehr in Vergessenheit und hegte bis in das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts hinein ein Schattendasein⁹. Im Zuge Japans wachsender Begeisterung für den Westen erlebte das Jiu Jitsu eine Art „Revival“ durch den in Japan lehrenden deutschen Professor Erich Bälz, der die Kampfkunst der Samurai für sich entdeckte, erlernte und weiterempfahl. Bei seinem japanischen Studenten Jigoro Kano konnte Bälz ebenfalls das Interesse für die fast vergessene Kampfkunst wecken. „Kano erkannte schnell die positiven Einflüsse dieser Kunst auf die Entwicklung der körperlichen und geistigen Kräfte des Menschen“¹⁰. Die für die Samurai früher durchaus wichtige Maxime im Kampf, die Kampfunfähigkeit oder sogar den Tod des Gegners herbeizuführen, störte Kano, so dass er begann, eine eigene Kampfkunst – angelehnt an das Jiu Jitsu, jedoch ohne gefährliche Tritte, Stöße und Griffe – zu kreieren. Diese

7 Worms / Haep (1999)

8 Worms / Haep (1999) S.14

9 vgl. Pieske (1979)

10 Worms / Haep (1999) S.14

nannte er Judo. Neben dem sportlichen Zweikampf, für den Kano extra weitere Techniken erfand, war ihm auch „allseitige Erziehung und Bildung“¹¹ durch seinen Sport sehr wichtig. Die Idee des Wettkampfes wie wir ihn heute kennen, existierte damals noch nicht. Es gab lediglich einen Übungswettkampf (Randori) zur Entwicklung neuer Techniken, sowie eine Übungsform für die eigene Technikverbesserung (Kata).

In Deutschland wurde Judo noch unter dem Namen Jiu Jitsu im Rahmen eines japanischen Flottenbesuches in Kiel erstmals vorgestellt. Obwohl dies bereits 1906 geschah und in diesem Jahr auch die erste Jiu Jitsu Schule in Berlin eröffnet wurde, erreichte das Judo erst ab 1950 den Breitensport¹². Vor dem zweiten Weltkrieg war Judo in Deutschland neben Boxen und Ringen eine Nischensportart, die sich für die meisten als nicht erstrebenswert darstellte. Lediglich bei der Polizei fand es Anklang und wurde in die Ausbildung integriert. Die absolute Differenzierung zwischen Jiu Jitsu und Judo vollzog sich in Deutschland 1932, als die erste internationale Judo-Sommerschule veranstaltet wurde. „Dies gilt allgemein als die Geburtsstunde des Judo in Deutschland“¹³. 1964 wurden im Judo die ersten olympischen Wettkämpfe ausgetragen¹⁴, was die Popularität der Sportart weiter steigen ließ. In Deutschland trugen u.a. Klaus Glahn und Peter Herrmann durch Medaillengewinne bei den Spielen 1964 und den Weltmeisterschaften der 60er und 70 Jahre dazu bei.

Nach einer Statistik des Deutschen Judoverbandes waren 2005 deutschlandweit knapp 200.000 Judoka als Mitglieder gemeldet¹⁵. Damit war Judo in diesem Jahr in Deutschland die beliebteste Zweikampfsportart und befand sich in der Bestandsaufnahme des deutschen olympischen Sportbundes von 2006 auf der Liste der allgemeinen Spitzensportverbände auf dem 20. Platz¹⁶.

11 Worms / Haep (1999) S. 14

12 vgl. Pieske (1979)

13 Worms / Haep (1999) S. 14

14 vgl. Pieske (1979)

15 vgl. <http://www.judobund.de/media/statistiken/mitglieder/mitgliederstatistik.pdf> (eingesehen am 06.11.13 um 9:17)

16 vgl. http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/downloads/bestandserhebung/DOSB_Bestandserhebung_2006.pdf (eingesehen am 06.11. um 09:20)

2.1.2. Die moralisch-ethischen Prinzipien der Sportart Judo

In diesem Kapitel geht es darum, die bereits angedeuteten moralisch – ethischen Grundlagen des Judo und Kano's Idee der Erziehung und Bildung durch die Sportart Judo genauer auszuführen, sowie die philosophischen Grundlagen darzulegen.

Das Wort „do“ kann nicht nur mit Weg, sondern auch mit „Lehre“ übersetzt werden. Diese Lehre geht über den reinen Zweikampf hinaus. Kano's Idee war es, einen Erziehungsgrundsatz zu schaffen. „Judo ist ein Studium und eine Übung von Geist und Körper, die für die Führung des Lebens und aller Angelegenheiten gilt“¹⁷. Kano formulierte deshalb zwei Prinzipien, die beide auf die technische Idee des Judo hinweisen, gleichzeitig aber auch auf die Lebensführung übertragbar sind. Das erste Prinzip nannte Kano „Sei-Ryoku-Zen-Yo“. Es ist das Prinzip des Siegens durch Nachgeben und des größtmöglichen Nutzens durch ein Minimum an Kraft¹⁸, welcher durch den „bestmöglichen Einsatz von Körper und Geist“¹⁹ erreicht werden soll. Die technikspezifische Idee dieses Prinzips wird im nächsten Kapitel ausführlich behandelt und veranschaulicht. Die Alltagsbezogenheit dieses Prinzips lässt sich folgendermaßen interpretieren: Die Idee des größtmöglichen Nutzens bei einem Minimum an Kraft soll einem Menschen dabei helfen, seinen Alltag zu optimieren. So kann er durch geschicktes Verbinden von Erledigungen oder durch gebündeltes Abarbeiten von ähnlichen Tätigkeiten dafür sorgen, dass er mit weniger Energie einen größeren Effekt mit seiner Arbeit erreicht, als wenn er die Dinge unüberlegt durchführen würde.

Kano's zweites Prinzip richtet sich nun direkt an die ethisch-moralischen Grundsätze des menschlichen Zusammenseins. Er nannte es „Ji-Takyo-Ei“²⁰. Es ist das Prinzip der „gegenseitigen Hilfe zum beiderseitigen Wohlergehen“²¹. Dies gilt zuerst einmal für den Zweikampf an sich. Diese Idee ist nicht neu, sie existierte bereits im Ehrenkodex der Samurai und leitet sich aus dem Zen-Buddhismus ab. Zum einen versteht es sich nahezu von selbst, dass die Samurai beim Trainieren ihrer tödlichen Kampftechniken auf ihr Gegenüber besonders achten mussten²². Außerdem mussten sich die Trainingspartner darauf verlassen können, dass ihr Gegenüber beim Training Vorsicht walten lässt, obwohl er für den Ernstfall trainierte. Andererseits war jeder Samurai im Kampf dazu angehalten, seinen Gegner so zu achten, wie er einen Freund achten würde. So sollte ein Samurai

17 Pieske (1979) S. 23

18 vgl. Worms / Haep (1999)

19 Schäfer (2006) S. 7

20 vgl. Worms / Haep (1999)

21 Schäfer (2006) S. 7

22 vgl. Worms / Haep (1999)

nie einen „unfair“ zustande gekommenen Vorteil für sich nutzen. Wenn im Kampf einem Samurai sein Schwert abhanden gekommen ist, so lege auch der Gegner sein Schwert beiseite, um den ungerechtfertigten Vorteil auszugleichen²³.

Diese Ideen übernahm Kano, so dass es auch im Judo die Maxime gibt, „den Partner nicht zu verletzen, ihm zu vertrauen und für ihn Sorge zu tragen“²⁴. Somit soll Judo zu „Höflichkeit, Rücksichtnahme und Aufmerksamkeit anderen gegenüber“²⁵ erziehen.

Praktisch äußert sich dieses Versprechen der Judoka durch das Verbeugen. So ist es üblich, sich bei jedem Zusammenkommen in der Gruppe zuerst zu begrüßen und sich voreinander zu verbeugen. Man verspricht sich, sich gegenseitig zu achten und zu respektieren. Dieses Versprechen wird jedes Mal, wenn zwei neue Partner zusammentreffen erneuert. Gehen die Partner auseinander, verbeugen sie sich nochmals um ihre Einstellung zu bekräftigen. Auch die Gruppe verbeugt sich zum Schluss noch einmal voreinander²⁶.

Mit einem sehr eindrücklichen Beispiel möchte ich das Prinzip „Ji-Takyo-Ei“ abschließen:

„Jeder Judoka übt fast ausschließlich mit einem Partner. Während der Übungsstunden kommt es zu einem ständigen und engen Körperkontakt. Ohne Kooperationsbereitschaft des Partners, ohne Anpassung an dessen physische und psychische Stärken und Schwächen ist beim Judo kein Lernfortschritt zu erzielen. Also muss ein Judoka in hohem Maße Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Verantwortung, Rücksichtnahme, Entschlossenheit und Durchhaltevermögen ausbilden. Da die komplexen Bewegungsabläufe immer wieder durch den Partner beeinflusst werden, korrigieren sich diese im Laufe des Übungsbetriebs gegenseitig, der Stärkere unterstützt den Schwächeren. Bei diesen wechselseitigen Interaktionen versucht jeder Partner, seine Absichten und Wünsche zu verwirklichen und ist dennoch gleichzeitig in der Lage auf das Verhalten und die Bedürfnisse des anderen einzugehen.“²⁷

Unabhängig von Kano's Ideen zu seiner neu kreierten Sportart, übertrugen sich noch weitere Elemente der Philosophie des Zen-Buddhismus ins Judo. So versteht sich der Zen-Buddhismus als ein System jenseits von Sprache und Begriffen. Es sei „kein Verlass auf Worte“ was dazu führte, die

23 vgl. Bonfranchi (2002)

24 Schäfer (2006) S. 7

25 ebd. S. 7

26 vgl. Schäfer (2006)

27 Worms / Haep (1999) S. 18

Dinge „mit dem Körper begreifen“ zu müssen²⁸. „Vormachen – Nachmachen – Wiederholen: So heißt die Devise japanischen Unterrichts von Zweikampfsportarten“²⁹. Deshalb nutzen die japanischen Meister die Körperübungen um geistige Ziele anzustreben. Sie nutzen sie zur Meditation, zur geistigen und körperlichen Konzentration, also für Dinge, die zur Loslösung der von der Welt dienten und die Absicht verfolgten, ganz zu sich selbst zu finden. In diesem Zustand erhofften sie sich wahre Erkenntnis durch eine Übertragung von Geist zu Geist. Jedoch ist nicht die Fixierung auf dieses Ziel das Wesentliche, es kommt vielmehr auf das lebensbegleitende Vorankommen und Fortbewegen auf dem Weg an³⁰. So vereinigt sich im Judo „das Streben nach dem äußeren Gleichgewicht, das heißt die Energie des Gegenüber zur eigenen Stabilität und Bewegung auszunutzen – und das Streben nach dem inneren Gleichgewicht als Zustand von Harmonie des Geistes und des Körpers“³¹.

Das letzte Element aus dem Zen-Buddhismus, welches ich aufgreifen möchte, ist das Element der Willensschulung. Im Kampf waren die Emotionen und körperliche Beschwerden nicht zu gebrauchen, so dass die Kämpfer härtestes Training absolvierten, ohne dafür belohnt zu werden. „Der einzige Lohn ist es, sich selbst besiegt zu haben“³². Und erneut schließt sich auch hier der Kreis zum alltäglichen Leben: Im Judo verankert, sollen der Wille ein Ziel zu verfolgen und die Kontrolle von Emotionen zu wichtigen Instrumenten für die Bewältigung alltäglicher Situationen werden.

2.1.3. Das technische Prinzip der Sportart Judo

Im Folgenden möchte ich mich nun der technischen Seite des Judo widmen und beziehe mich dabei vorrangig auf die Literatur von A. Schäfer³³. Ergänzende Quellen und direkte Zitate sind durch Fußnoten und Verweise gekennzeichnet.

Betrachtet man das technische Profil der Sportart Judo, so lässt sich für diesen Bereich das Ziel formulieren, körperliche Kontrolle über seinen Gegenüber zu gewinnen, um so zum Sieg zu

28 vgl. Bonfranchi (2002)

29 Bonfranchi (2002) S. 83

30 vgl. Worms / Haep (1999)

31 Worms / Haep (1999) S. 9

32 Bonfranchi (2002) S. 82

33 Schäfer (2006)

gelangen. Die ausgeübte Kontrolle über den Partner (im Wettkampf Gegner) kann sowohl im Stand (Griffkampf und Würfe), als auch im Boden (Festhaltetechniken, Hebel- und Würgegriffe) zum Ausdruck gebraucht werden. Die Ausübenden werden Judoka genannt.

Folgender Sachverhalt vereinfacht die Beschreibung des Verhältnisses der sich gegenüberstehenden Judoka: „Man unterscheidet beim Judo Tori und Uke. Tori führt die jeweilige Technik aus, und Uke duldet sie. Das bedeutet: Tori wirft oder hält, während Uke geworfen oder gehalten wird“³⁴.

Die Würfe (Nage-Waza)

Ist es gelungen, einen guten Griff an seinem Partner anzusetzen, gilt es sein Gleichgewicht zu brechen und ihn mit einer selbst gewählten Judotechnik auf die Matte zu werfen. Dabei gilt es zu beachten, dass die Form des Greifens (Kumi-Kata) von dem Wurf, der geworfen wird, abhängt. Der Standard-Griff ist der einfache Kragen-Ärmel-Griff (linker Ärmel und rechter Kragen oder rechter Ärmel und linker Kragen). Es gibt aber auch Würfe die mit einem einseitigen Griff (linker Ärmel, linker Kragen oder rechter Ärmel, rechter Kragen), einem Nacken-Ärmel-Griff, einem Rücken-Ärmel-Griff, einem Doppelärmelgriff oder einem Beingriff am Besten ausgeführt werden können.³⁵

Die Würfe können nach Meinel³⁶ in 3 klar gegliederte Wurfphasen eingeteilt werden:

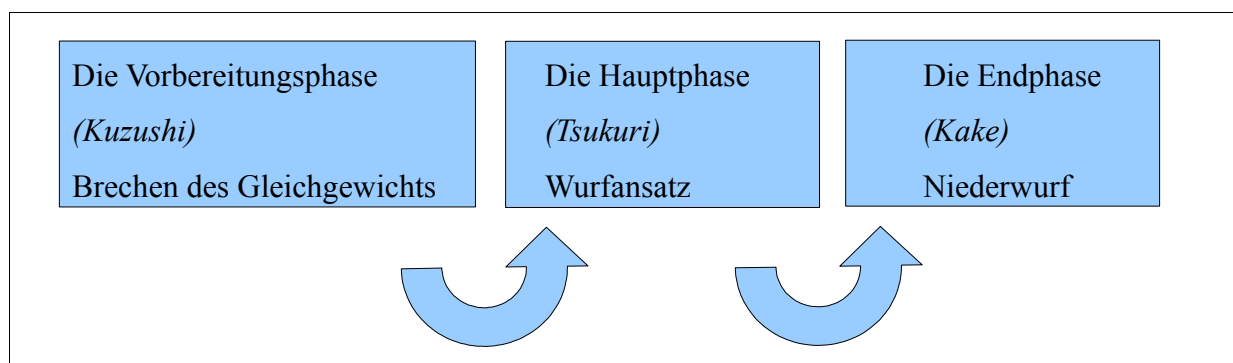


Abb. 1: angelehnt an Worms / Haep (1999)

In der Vorbereitungsphase sollte das Brechen des Gleichgewichtes immer in die Richtung erfolgen, in die der Werfende seinen Wurf durchführen will. Es ist also wenig sinnvoll, seinem Partner das Gleichgewicht durch eine Vorwärtsbewegung zu brechen, wenn man einen Wurf durchführen möchte, der eine Rückwärtsbewegung beinhaltet.

34 Schäfer (2006) S. 14

35 vgl. ebd.

36 Worms / Haep (1999) S. 37

Schon in der ersten Wurfphase wird die im vorherigen Kapitel bereits kurz angesprochene Idee des Judos deutlich. Um es noch einmal aufzugreifen: Es handelt sich hierbei um das Prinzip „Sei-Ryoku-Zen-Yo“, was soviel wie „Siegen durch Nachgeben“ und einen „größtmöglichen Nutzen durch einen Minimum an Kraft“³⁷ erlangen bedeutet. Die entstehende Energie wird in eine Richtung weiter- oder umgeleitet.

Anstatt zu versuchen dem Impuls entgegenzutreten, ihn zu neutralisieren oder gar mit mehr Energie zu überbieten, nutzt man die vorhandene Dynamik zu seinem eigenen Vorteil. So wird an diesem Punkt die reine Muskelkraft zu einem Nebenelement, welches durch Verstand und Technik kompensiert werden kann. „Der kleine Dicke hat die gleichen Chancen wie der Lange“³⁸. Kano schildert dies sehr eindrücklich in einem Beispiel:

„Nehmen wir an, wir messen die Stärke eines Mannes mit der Einheit von eins. Zum Beispiel die Stärke eines vor mir stehenden Mannes wird von 10 Einheiten dargestellt, während meine Stärke, die geringer ist, nur 7 Einheiten darstellt. Wenn er mich nun mit seiner ganzen Kraft stößt, werde ich natürlich zurückgestoßen oder hingeworfen, auch wenn ich meine ganze Kraft gegen ihn nutze. Aber wenn ich, anstatt mich ihm entgegenzustellen, nachgebe und meinen Körper gerade so viel zurückziehe, wie er mich gestoßen hat, und dabei das Gleichgewicht halte, dann würde er sich natürlich vorwärtsneigen und dabei sein Gleichgewicht verlieren. In dieser neuen Stellung wird er so schwach (nicht in wirklicher physischer Stärke, sondern angesichts seiner ungeschickten Stellung), dass seine Stärke in diesem Augenblick nur 3 Einheiten darstellt statt seiner normalen 10 Einheiten. Währenddessen erlange ich, immer Gleichgewicht haltend, meine volle Kraft wieder, die ursprünglich 7 Einheiten darstellte. Hierdurch bin ich augenblicklich in einer günstigen Lage, und ich kann meinen Gegner mit nur halber Kraft schlagen, das ist die Hälfte von 7 oder 3 gegen 3. Dies lässt die Hälfte meiner Kraft für andere Zwecke verfügbar.“ (Kano 1980, S. 144)³⁹

Um nicht auf einen Energieimpuls des Gegenüber warten zu müssen, kann man ihn auch dazu bringen, den nötigen Impuls zu setzen, also selbst aktiv werden, was jedoch immer die Gefahr beinhaltet, Opfer der eigenen Handlung zu werden.

37 Worms / Haep (1999) S.17

38 Pieske (1979) S.7

39 zit. aus Worms / Haep (1999) S. 17

In der zweiten Phase des Wurfes kommt es darauf an, dass der Werfende durch das Einnehmen einer günstigen Wurfhaltung sich selbst stabilisiert (vgl. Kano), um den Gegenüber zum einen sicher werfen zu können und ihm zum anderen die Möglichkeit der Kontrollübernahme zu nehmen. Außerdem beugt die Einnahme einer korrekten Haltung langfristig Verletzungen durch Fehlbelastungen vor.

In der Endphase erfolgt nun das eigentliche Werfen. „Dabei soll der Fallende schwungvoll in der Seiten- oder Rückenlage landen. [Es ist] erforderlich, dass der Werfende seinen Partner gerade während des Niederwurfs durch präzise Körperbewegungen, vor allem durch konsequente Beibehaltung der Fassart unter Kontrolle hält“⁴⁰. Diese Kontrolle des Partners ist notwendig, „damit er einerseits nicht zu hart auf dem Boden aufkommt und andererseits kontrolliert werden kann, um ein Nachgehen in die Bodenlage besser zu ermöglichen“⁴¹. Welchen Wurf der Werfende (Tori) wählt, bleibt ihm selbst überlassen. Je nach Gewicht, Schnelligkeit und Körpergröße bieten sich jedoch bestimmte Wurfarten an. Meist ist es deshalb so, dass sich ein Judoka im Laufe der Jahre aufgrund seiner Erfahrung, seiner körperlichen Voraussetzungen, seinen Vorlieben und seines Könnens eine „Spezialtechnik“ zulegt, welche er auf der Matte primär umzusetzen versucht. Trotzdem sollte er andere Techniken deswegen nicht vernachlässigen⁴².

40 Worms / Haep (1999) S. 38

41 Schäfer (2006) S. 105

42 vgl. Schäfer (2006)

Folgende Wurfarten (Nage-Waza) stehen einem Judoka zu Verfügung:

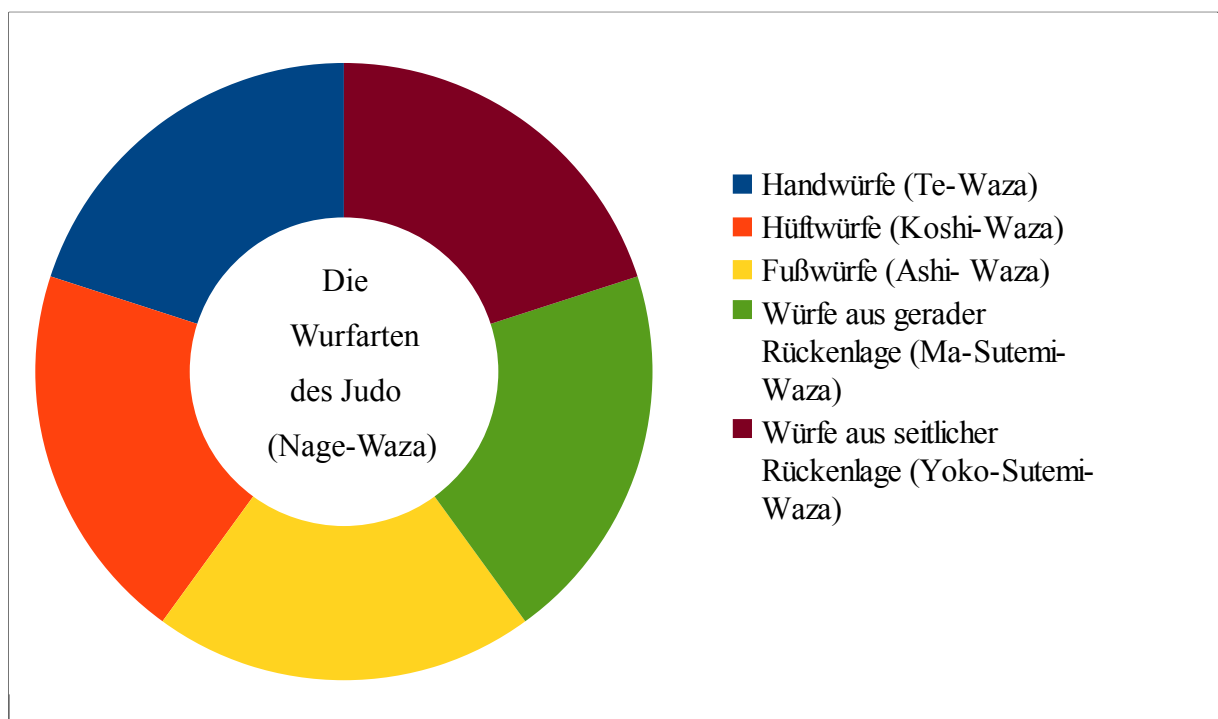


Abb. 2: angelehnt an Worms / Haep (1999)

Die Titel der Würfe lassen beim ersten Betrachten den Schluss zu, dass in der jeweiligen Wurfgruppe mit der Hand, dem Fuß oder der Hüfte geworfen wird. Dies ist jedoch so nicht ganz richtig, da immer der gesamte Körper des Werfenden in einen Wurf involviert ist. Ohne das Benutzen seines ganzen Körpers zur Dynamikübertragung auf den Gegenüber und das gelingende Zusammenspiel von Bein-, Rumpf und Armarbeit funktioniert ein Wurf meist nicht oder muss mit „roher Gewalt“ durchgesetzt werden⁴³. Vielmehr liegt den einzelnen Wurfgruppen jeweils eine spezielle Technikidee zugrunde, die sich in jedem Wurf dieser Gruppen wiederfindet.

Wurfgruppe	Technikidee
Te-Waza	Die Technikidee „Te-Waza“ wird in Hand-, Arm- und Schulterwürfe unterteilt, weil Uke entweder mehr mit den Händen, mit Armkontakt oder über die Schulter geworfen wird.
Koshi-Waza	Bei der Technikidee „Koshi-Waza“ wird Uke nach vorne aus dem Gleichgewicht gebracht. Tori bringt seinen Rücken an Uke's Bauch und

43 vgl. Worms / Haep (1999)

	seine Hüfte unter die Hüfte von Uke. Tori hebt Uke durch Streckung der Beine aus.
Ashi-Waza	Bei der Technikidee „Ashi-Waza“ werden die Würfe in Sicheln, Fegen, Blockieren und Einhaken aufgeteilt. Während beim Sicheln das angegriffene Bein fest auf der Matte steht, hat beim Fegen das angegriffene Bein nur wenig oder gar keinen Kontakt zur Matte. Beim Blockieren wird das angegriffene Bein in seiner Bewegung blockiert und beim Einhaken wird das angegriffene Bein umschlungen.
Ma-Sutemi-Waza	Bei der Technikidee der „Ma-Sutemi-Waza“ gibt Tori seinen sicheren Stand auf und bringt seinen fallenden Körper mit in die Wurfbewegung ein. Tori liegt gerade auf dem Rücken vor Uke (gerade Selbstfalltechnik).
Yoko-Sutemi-Waza	Bei der Technikidee der „Yoko-Sutemi-Waza“ gibt Tori seinen sicheren Stand auf und bringt seinen fallenden Körper mit in die Wurfbewegung ein. Tori liegt in Seitlage neben Uke (seitliche Selbstfalltechnik).

Tab. 1: angelehnt und teilweise zitiert aus Schäfer (2006) S.68

Nachdem es bisher vorrangig um den werfenden Judoka (Tori) ging, soll es nun noch um den geworfenen Judoka (Uke) gehen. Prinzipiell hat dieser zwei Möglichkeiten, mit dem Tun von Tori umzugehen. Er kann sich werfen lassen oder sich gegen den Wurf verteidigen. Bei der Verteidigung gegen einen Wurf kann es passieren, dass „aus Tori, dem Werfenden, unter Umständen Uke, der Geworfene“⁴⁴ wird. Uke hat vier Möglichkeiten, sich gegen einen Wurf zu verteidigen:

Art der Verteidigung	Technikidee
Vorahnen / Antizipieren	Uke kann anhand seines Könnens, seiner Erfahrung und seines eventuellen Wissens über den Gegner errahnen, wie sein Kampfstil ist und welche Spezialtechnik Tori anwenden könnte. Uke wirkt also dem Angriff von Tori entgegen, bevor er überhaupt angefangen hat. Dies kann durch Ändern der Bewegungsrichtung, des Tempos, der Griffart oder der Körperhaltung geschehen.
Ausweichen	Wenn Tori kurz vor dem Wurfansatz steht, kann Uke versuchen auszuweichen und sich von Tori zu entfernen, so dass die notwendige

44 Schäfer (2006) S. 101

	körperliche Nähe für Tori's Wurf nicht mehr gegeben ist.
Übersteigen	Hat Tori den Wurf bereits angesetzt, so kann Uke unter Umständen über das angreifende Körperteil von Tori übersteigen, so dass Tori den Wurf nicht ausüben kann und sich dafür möglicherweise Uke nun als Tori in einer guten Wurfausgangslage befindet.
Blocken	Ist der Wurf von Tori bereits so weit fortgeschritten, dass Uke weder ausweichen noch übersteigen kann, bleibt ihm als letzte Möglichkeit noch, den Wurf zu blocken. Hierfür senkt er seinen Körperschwerpunkt ab, bewegt sich entgegen der angesetzten Wurfriechung und versucht sich aus dem Griff von Uke zu lösen. Diese Verteidigungsart ist meiner Meinung nach jedoch mehr eine Notlösung, da sie dem Prinzip des Nachgebens im Judo in gewisser Weise widerspricht.

Tab. 2: angelehnt und teilweise zitiert aus Schäfer (2006) S. 102f.

Wenn Uke keine dieser Verteidigungsmöglichkeiten anwenden kann, wird er von Tori geworfen. Damit sich Uke nicht verletzt und schmerzfrei auf der Matte landet, ist es erforderlich, dass er die Falltechniken (Ukemi-Waza) beherrscht. An folgendem Beispiel wird ein Prinzip des Fallens sehr gut deutlich:

„Lasse ich ein Buch unkontrolliert auf den Boden fallen und es schlägt auf einer Ecke auf, so wird es beschädigt. Die Aufprallkraft konzentriert sich auf die kleine Angriffsfläche – die Buchecke. Lasse ich das Buch beim Fallen auf der Vorder- oder Rückseite aufkommen, so wird es nicht beschädigt. Die Angriffsfläche ist größer, der Aufprall verteilt sich auf der gesamten Buchfläche.“⁴⁵

Eine Eigenschaft des Fallens muss jedoch noch nachgereicht werden: Wenn man sich „hart wie ein Buchdeckel“ macht, erfährt man ziemlich sicher eine relativ unsanfte Landung. Das Prinzip der maximalen Fläche muss um das Prinzip der runden, dynamischen Bewegung ergänzt werden. Auch hier gilt: Mit dem Impuls gehen. Durch eine runde und dynamische Weiterleitung auf die maximale Fläche wird der Fall schmerzfrei. Außerdem gilt es, den energieabsorbierenden Abschlag mit dem

45 Schäfer (2006) S. 14

Arm durchzuführen, um die Intensität des Aufkommens abzumildern⁴⁶. Auf die Helferfunktion des Werfenden wurde bereits verwiesen.

Je nach Art des Wurfes muss der Geworfene in eine andere Richtung fallen. Da im Prinzip in jede Richtung geworfen werden kann, muss Uke auch in jede Richtung fallen können:

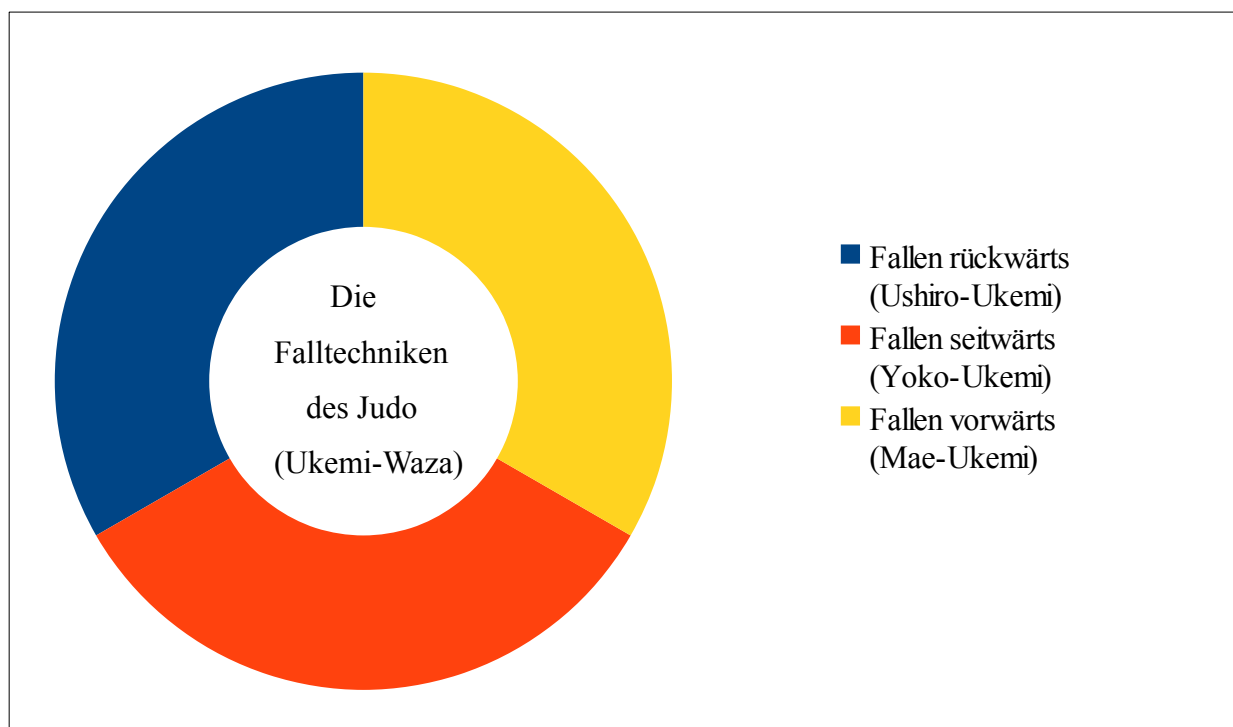


Abb. 3: angelehnt an Worms / Haep (1999)

Beim Fallen rückwärts (Ushiro-Ukemi) landet der Fallende mit einer runden, dynamischen Bewegung auf dem Rücken und schlägt mit beiden Händen auf der Matte ab. Die Arme werden dabei in einem Winkel zwischen 30° und 70° zum Rumpf geführt.

Beim Fallen seitwärts (Yoko-Ukemi) landet der Fallende auf der rechten oder linken Körperseite und schlägt mit dem jeweiligen Arm auf der Matte ab.

Das Fallen vorwärts (Mae-Ukemi) ist auch als Judo-Rolle bekannt. Hierbei rollt sich der Fallende über die linke oder rechte Schulter ab, um dann in der gleichen Endposition wie beim Fallen seitwärts auf der Matte abzuschlagen. Eine besondere Form des Fallens vorwärts ist der sogenannte „freie Fall“. Hier wird die Judo-Rolle in der Luft und ohne Kontakt zum Boden durchgeführt.

⁴⁶ vgl. Worms / Haep (1999)

Die Bodentechniken (Katame-Waza)

Hat sich bei Tori und Uke ein Übergang in den Bodenkampf ergeben, gilt auch hier, dass Tori versuchen muss, Kontrolle über seinen Gegenüber auszuüben. Der Übergang in den Bodenkampf kann durch einen Wurf erfolgen. Eine weitere Möglichkeit ist es, bereits im Stand einen Griff anzusetzen, mit dem Uke ohne Wurf auf die Matte gebracht, und sofort kontrolliert werden kann. Uke kann im Bodenkampf durch das Einnehmen einer Bankposition (auf allen Vieren) oder der Bauchlage gegen die Kontrollversuche von Tori wehren. Außerdem kann er den Bodenkampf durch Aufstehen (beide Fußflächen müssen die Matte berühren, die Knie müssen durchgestreckt sein) beenden. In diesem Fall wird wieder in den Standkampf übergegangen.

Tori stehen für die Kontrolle im Bodenkampf folgende Möglichkeiten zur Verfügung:

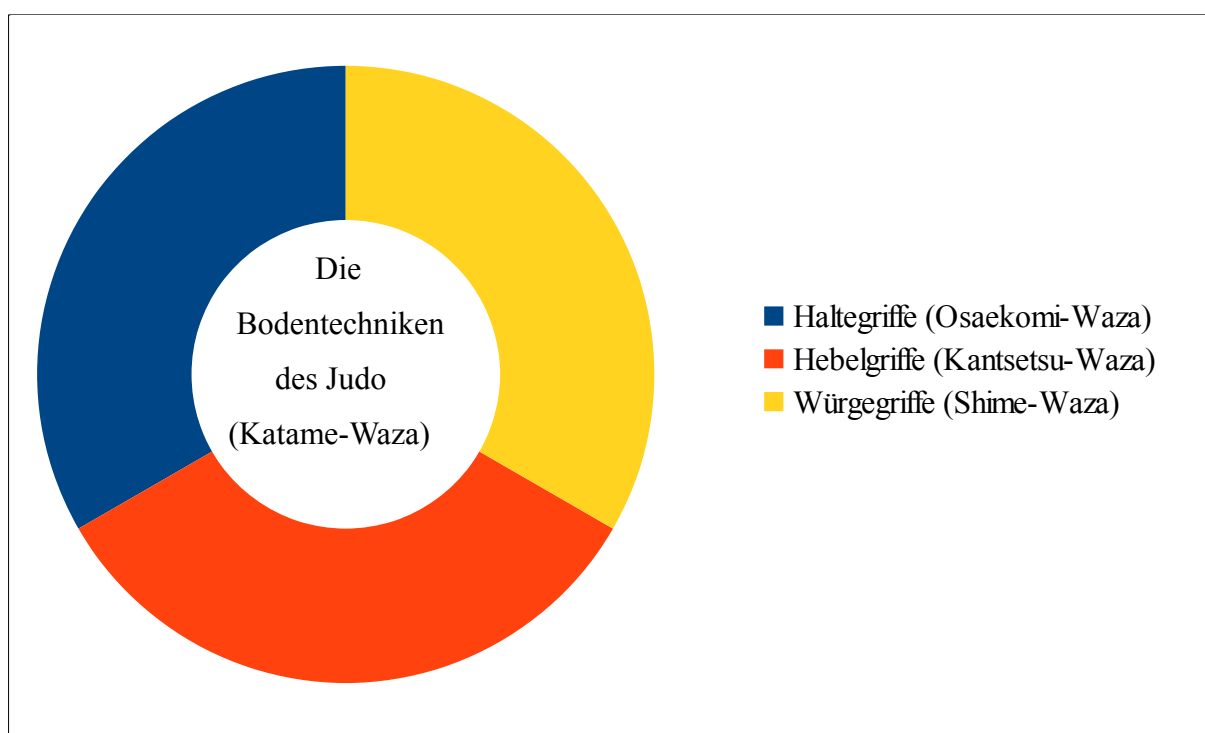


Abb. 4: angelehnt an Worms / Haep (1999)

Die Haltegriffe (Osaekomi-Waza) teilen sich in folgende Untergruppen auf, denen, wie bei den Würfen, jeweils verschiedene Technikideen zugrunde liegen:

Untergruppen der Haltegriffe	Technikidee
Kesa-Gatame (Schärpe)	Tori kontrolliert Uke durch Halten von der Seite im Sitzen.
Yoko-Shiho-Gatame (Seitvierer)	Tori kontrolliert Uke durch Halten von der Seite auf dem Oberkörper von Uke.
Tate-Shiho-Gatame (Reitvierer)	Tori kontrolliert Uke durch das Sitzen auf Uke.
Kami-Shiho-Gatame (Kopfvierer)	Tori kontrolliert Uke durch das Halten von Uke's Kopf her.

Tab. 3: angelehnt und teilweise zitiert aus Schäfer (2006) S. 70-75, sowie S. 94

Ziel einer Festhaltetechnik ist es, Uke so mit dem Rücken auf der Matte zu fixieren, dass er sich nach Möglichkeit nicht mehr aus dieser Haltetechnik befreien kann. Uke versucht nach Möglichkeit, dem Haltegriff von Tori zu entkommen und selbst zum Festhaltenden zu werden. Gelingt ihm dies nicht, signalisiert er Tori durch Abschlagen mit der Hand an Tori selbst oder auf der Judomatte seine Aufgabe. Hat Uke seine Hände nicht zum Abschlagen frei, kann auch mit dem Fuß abgeschlagen werden. Des Weiteren ist auch ein Zuruf möglich.

Davor hat Uke vier Arten von Möglichkeiten, sich aus einem Haltegriff zu befreien⁴⁷: Er kann zum einen auf die haltegriffspezifischen Befreiungstechniken zurückgreifen. Zum anderen kann er versuchen, sich auf den Bauch zu drehen und somit die Fixierung auf dem Rücken aufzuheben. Des Weiteren kann Uke eine Hüft- oder Beinklammer an Tori ansetzen. Dabei umschlingt Tori mit seinen Beinen entweder ein Bein von Tori oder dessen Hüfte, was den Haltegriff neutralisiert. Nun ist es an Tori, sich aus der Klammer zu befreien, damit seine Festhaltetechnik wieder gilt. Zuletzt kann Uke versuchen, durch „Aufschaukeln“, „Überheben“, „Impulsfeuerwerk“ oder „Herumwuchten“ eine Destabilisierung von Tori's Haltegriff herbeizuführen und so der Fixierung zu entkommen. Diese Möglichkeit besteht aber meist nur, wenn der Haltegriff zu salopp angesetzt ist.

Eher der Vollständigkeit halber und weniger wegen der Relevanz für die Arbeit an sich, möchte ich im Folgenden noch kurz auf die Hebel- und Würgegriffe eingehen.

⁴⁷ vgl. Schäfer (2006)

Auch die Hebelgriffe (Kantsetsu-Waza) teilen sich in Untergruppen mit einer zugrundeliegenden Technikidee auf:

Untergruppen der Hebelgriffe	Technikidee
Juji-Gatame (Kreuzstreckhebel)	Bein einem Kreuzstreckhebel klemmt Tori Uke's Arm zwischen seinen Beinen ein und hebelt diesen über seine Leiste, indem er die Hüfte anhebt.
Ude-Gatame (Armdrehstreckhebel)	Tori klemmt die Innenseite des Unterarms an seiner Halsseite ein und drückt bzw. verdreht anschließend Uke's Ellenbogen in Richtung Uke's Kopf.
Waki-Gatame (Achselstreckhebel)	Tori klemmt Uke's Oberarm in seiner Achsel ein und zieht Uke's Unterarm in Richtung seiner Schulter.
Hara-Gatame (Bauchstreckhebel)	Tori legt Uke's Arm auf seine Bauchmitte. Nun wird dieser Arm entweder zwischen Beinen und Bauch gehebelt oder über Tori's Bauch gezogen.
Kannuki-Gatame (Riegelstreckhebel)	Tori streckt Uke's Arm und schiebt seinen Unterarm unter den Ellenbogen von Uke. Nun legt Tori seine Hand auf seinen anderen Arm und hebelt durch den Druck gegen den Ellenbogen von Uke.
Ashi-Gatame (Beinstreckhebel)	In dieser Hebelgruppe befinden sich alle Hebel, bei denen Uke's Arm mit oder über ein Bein von Tori gehebelt wird.
Ude-Garami (Armbeugehebel)	Diese Gruppe umfasst alle Hebel aus den bereits benannten Hebelgruppen, nur dass in diesem Fall der Arm gebeugt gehebelt wird.

Tab. 4: angelehnt und teilweise zitiert aus Schäfer (2006) S. 94f.

Ziel eines Hebelgriffes ist es, Uke durch ein dosiertes Überstrecken des Ellenbogengelenks zum Abschlagen zu zwingen. Hierfür muss Uke nicht unbedingt auf dem Rücken fixiert sein. Tori kann bei Uke in jeder Phase des Bodenkampfes einen Hebelgriff ansetzen. Er sollte Uke aber trotzdem so fixieren, dass dieser sich nicht aus dem Hebelgriff herausarbeiten kann. Sobald Uke seine „aussichtslose Lage“ erkennt, schlägt er ab. Hebelgriffe an anderen Gelenken wie dem Ellenbogengelenk sind aufgrund des Verletzungsrisikos verboten.

Und auch die letzte Gruppe der Bodentechniken, die Würgegriffe (Shime-Waza), teilen sich in Untergruppen mit einer zugrundeliegenden Technikidee auf:

Untergruppen der Würgegriffe	Technikidee
Juji-Jime (Kreuzwürger)	Tori überkreuzt seine Arme und drückt Uke mit den Handkanten an der Halsseite die Halsschlagader ab.
Okuri-Eri-Jime (Kragenwürger)	Tori drückt die Halsschlagader mit der Zuhilfenahme von Uke's Kragen ab.
Ryo-Te-Jime (Doppelristwürger)	Tori hält seine Arme parallel und drückt Uke's Halsschlagader mit den Unterarmen ab.
Ashi-Jime (Bein- und Fußwürger)	In dieser Gruppe drückt Tori überwiegend mit einem Bein oder Fuß Uke's Halsschlagader ab.
Hadaka-Jime (Freier Würger)	Tori drückt ohne Zuhilfenahme von Beinen, Füßen und Kragen, sondern nur mit seinem Unterarm oder Ärmel die Halsschlagader von Uke ab.
Kata-Ha-Jime (Hinterer Schulterwürger)	Diese Gruppe funktioniert wie die Gruppe der Kragenwürger, nur dass Tori mit einem Handrücken hinter Uke's Nacken greift.
Kata-Te-Jime (Einhandwürger)	Tori nutzt überwiegend eine Hand, um die Halsschlagader von Uke abzurücken.

Tab. 5: angelehnt und teilweise zitiert aus Schäfer (2006) S. 95

Ziel eines Würgegriffes ist es, Uke durch ein dosiertes Abdrücken der Halsschlagader zum Abschlagen zu zwingen. Sobald Uke's „Schmerzgrenze“ erreicht ist, schlägt dieser ab.

Ziel eines Hebelgriffes ist es, Uke durch ein dosiertes Überstrecken des Ellenbogengelenks zum Abschlagen zu zwingen.

Hierfür muss Uke nicht unbedingt auf dem Rücken fixiert sein. Tori kann bei Uke in jeder Phase des Bodenkampfes einen Würgegriff ansetzen. Er sollte Uke aber trotzdem so fixieren, dass dieser sich nicht aus dem Würgegriff herausarbeiten kann. Sobald Uke seine „aussichtslose Lage“ erkennt, schlägt er ab. Würgegriffe, die direkt den Kehlkopf und die Luftröhre angreifen, sind aufgrund des

Verletzungsrisikos verboten.

Im Gegensatz zu den Haltegriffen sind Hebel- und Würgegriffe aufgrund ihres Verletzungsrisikos erst ab einem gewissen Alter erlaubt.

2.1.4. Das Wettkampfprofil der Sportart Judo

Die Zweikampfkunst Judo hat sich im Laufe der Zeit immer mehr zu einem Zweikampfsport entwickelt. Judo als Wettkampfdisziplin ist mittlerweile das vorherrschende Modell in vielen Vereinen. Eigentlich macht der Wettkampf jedoch nur einen minimalen Teil des gesamten Judo aus und war, wie bereits im ersten Kapitel erwähnt, im ursprünglichen Judo gar nicht enthalten⁴⁸. Aufgrund seiner Popularität und seinen Besonderheiten, die dem klassischen Judo teilweise sogar widersprechen, möchte ich das Wettkampfprofil der Sportart Judo an dieser Stelle erläutern. Diese Besonderheiten des Wettkampfs wirken sich unter Umständen auch auf das Training der Vereine aus und fördern Verhaltensweisen und Eigenschaften, die dem ursprünglichen Sinne des Judo entgegenstehen. Darüber hinaus bieten sie auch Anlass zur Diskussion, ob Judo an (Sonder)Schulen überhaupt unterrichtet werden soll.

Der Wettkampf im Judo wird „Shiai“ genannt. In der Regel starten die Judoka bei offiziellen Wettkämpfen in unterschiedlichen Gewichtsklassen, um Vor- beziehungsweise Nachteile durch ein höheres oder geringeres Körpergewicht zu eliminieren⁴⁹. In der Wettkampfsituation kann ein Sieg nach Punkten oder ein Sieg durch Aufgabe des Gegners erlangt werden. Wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits gezeigt, kann die Aufgabe des Gegners durch einen Hebel- oder Würgegriff herbeigeführt werden. Ist dies nicht der Fall, endet der Wettkampf durch das Auslaufen der Zeit und einem Sieg nach Punkten (der DJB hat für die Wettkämpfe der Erwachsenen eine Wettkampfzeit von 5 Minuten festgelegt), durch einen gut und sauber ausgeführten Wurf (Ippon) oder durch das Anwenden eines Haltegriffes über einen Zeitraum von 25 Sekunden (Ippon)⁵⁰.

48 vgl. Schäfer (2006), Worms / Haep (1999)

49 vgl. Schäfer (2006)

50 vgl. Kampfregeln des Deutschen Judo Bundes (<http://www.judobund.de/media/ordnungen/DJB-Kampfregeln.pdf>) (eingesehen am 08.11.2013 um 10:02)

Folgende Punkte kann ein Judoka im Wettkampf erringen:

Wertung	Aktionen
Achtel Punkt (Koka)	Uke fällt auf Gesäß oder Oberschenkel.
Viertel Punkt (Yuko)	Uke fällt auf die Seite. Im Bodenkampf wird diese Wertung erreicht, wenn ein Haltegriff mehr als 15 Sekunden, aber weniger als 20 Sekunden gehalten werden kann.
Halber Punkt (Waza-Ari)	Uke fällt auf den Rücken, es fehlt jedoch an Kontrolle, Kraft und Schwung bei Tori's Wurf. Im Bodenkampf wird diese Wertung erreicht, wenn ein Haltegriff mehr als 20 Sekunden, aber weniger als 25 Sekunden gehalten werden kann.
Ganzer Punkt (Ippon)	Uke fällt mit Kraft, Kontrolle und Schwung auf den Rücken oder wird 25 Sekunden am Stück erfolgreich auf dem Boden festgehalten.

Tab. 6: angelehnt an Schäfer (2006)

Aus diesem Punktesystem ergeben sich meiner Meinung nach bereits zwei Probleme: Zum einen wird in den Vordergrund gerückt, Techniken zu finden, mit denen man einer Landung auf dem Rücken entgehen kann. So nennt A. Schäfer beispielsweise das „Abdrehen“ und das „Abstützen“ als Verteidigungstechnik gegen einen Wurf⁵¹. Beide Male wurde das Gleichgewicht von Uke bereits gebrochen und der Wurf ausgeführt. Beim „Abdrehen“ ist es nun das Ziel, dass sich Uke während dem Wurf so weiterdreht, dass er nicht auf dem Rücken, sondern im besten Fall auf dem Bauch landet, um einer Wertung zu entgehen. Beim „Abstützen“ soll Uke versuchen, sich vor dem Aufkommen auf der Matte mit den Händen abzustützen, um den Wurf abzufangen. Hier wird sogar ausdrücklich auf die hohe Verletzungsgefahr hingewiesen, trotzdem findet diese Idee in einem Judo-Anleitungsbuch Platz. Zum anderen wird durch diese Gegebenheit im wettkampforientierten Training die Gleichung Fallen = Verloren aufgestellt, dabei ist das Geworfen-Werden alles andere als eine Verusterfahrung.

Um den Judosport interessanter und massenpublikumstauglicher zu machen, wurden diverse Sonderregelungen für Judowettkämpfe eingeführt, die mit dem eigentlichen Judo nichts mehr zu tun haben. Dies möchte ich an einem Beispiel aufzeigen: Es ist im Kampf um den Griff verboten

51 vgl. Schäfer (2006)

worden, den Griff des Gegners zu blocken, wenn man nicht selbst angreift. Die vom DJB verfasste Begründung für diese Regelung lautet: „In letzter Zeit wurde festgestellt, dass der Prozess, den Gegner abzublocken, in vielen Kämpfen überhand nahm und zu langen und langweiligen Kämpfen führte. Deshalb wurden Entscheidungen getroffen, mit dem Ziel, dies zu korrigieren“⁵². Damit diese Sonderregelungen eingehalten werden, wurden zusätzlich zu den Strafen, die bei Aktionen, die sich gegen den Geist des Judo richten, verhängt werden, weitere Strafen eingeführt. So wird es Kämpfern möglich gemacht, durch Strafen des Gegners zu gewinnen, die verhängt wurden, obwohl sie dem Geist des Judo eigentlich nicht widersprechen. Dieser Umstand widerspricht jedoch in sich selbst einer grundlegenden Idee des Judo, nämlich einen unrechtmäßig erlangten Vorteil nicht für den eigenen Sieg zu nutzen (vgl. Kapitel 2.1.2).

Im Zuge einer kritischen Betrachtung des Judo als Wettkampfdisziplin ist auch zu beachten, dass im heutigen Wettkampfsport die Fokussierung klar auf Medaillen, Pokalen und Titeln liegt. Dies widerspricht dem eigentlichen Gedanken des Judo, dass der Weg das Ziel sein sollte. Damit verbunden ist, dass die persönliche und ganzheitliche Vervollkommnung aus dem Fokus gerät⁵³. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass von einigen Judoka das Verbeugen vor einem Wettkampf mehr als „notwendige Formsache“, als ein Versprechen des respektvollen Umgangs gesehen wird. All diese Strukturen, die der Wettkampf produziert, dringen mehr oder weniger stark in die Organisation und Struktur der Vereinsarbeit ein und wirken sich auf die Judopraxis dort aus. An dieser Stelle möchte ich auf die sehr interessante Arbeit eines Kommilitonen verweisen, welche dieses Phänomen sehr genau unter die Lupe nimmt⁵⁴.

Da, trotz aller angebrachter Kritik, eigentlich die Darlegung und Ausführung des Wettkampfprofils der Sportart Judo das Ziel dieses Kapitels ist, möchte ich nun noch einige Ideen darlegen, die zwar im „eigentlichen“ Judo auch, besonders aber im Wettkampf von zentraler Bedeutung sind. Hierfür möchte ich mich im Großen und Ganzen nochmals auf die Literatur von A. Schäfer stützen⁵⁵. Direkte Zitate oder anderweitige Quellen sind durch Verweise gekennzeichnet.

52 <http://www.judobund.de/aktuelles/details/2200> (eingesehen am 08.11.2013 um 11:20)

53 vgl. Kapitel 2.1.2, sowie Bonfranchi (2002)

54 Daniel Phieler (2013): Betrachtung von Formen des Judounterrichts mit dem Vereinsjudo unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik (LBK-Hausarbeit)

55 Schäfer (2006)

Ein Judoka hat die Möglichkeit, durch verschiedene Methoden seinen Gegner zu kontrollieren und ihn so zu besiegen.

Methode	Inhalt
Strategie	Eine Strategie ist ein für den Wettkampf erarbeiteter Verhaltensplan, in dem die eigenen sowie gegnerischen Stärken und Schwächen und die Wettkampffregeln so durchdacht sind, dass sie dem Judoka behilflich sind, den Sieg zu erstreiten.
Taktik	Wenn es gelingt, seine Strategie im Wettkampf so umzusetzen, dass jede im Wettkampf entstehende Situation mit bedacht werden kann, wird diese Taktik genannt. Dabei spielt auch das theoretische Vorwissen, das Erkennen von günstigen Zeitpunkten und das Stören des gegnerischen Aufbaus eine Rolle.
Finte	Wie der Name schon vermuten lässt, handelt es sich hierbei um ein Täuschungsmanöver. Tori kann eine Aktion andeuten, bzw. beginnen und hofft, dass sein Gegner eine Verteidigungsposition einnimmt, die es ihm dann ermöglicht, den eigentlich geplanten Wurf durchzuführen.
Kombination	Wenn zwei Würfe miteinander verbunden werden, spricht man von einer Kombination.
Verkettung	Verbindet ein Judoka im Wettkampf drei oder mehr Techniken miteinander (beispielsweise zwei Würfe und eine Festhaltetechnik am Boden), so spricht man von einer Verkettung.
Konter	Uke kann aus einem Angriff für seine eigene Idee Kapital schlagen und den Energieimpuls für seine Aktion nutzen. Er wird somit zu Tori. Man kann zwischen direktem und indirektem Konter unterscheiden. Bei einem direkten Konter steigt Uke direkt in die Bewegung ein. Bei einem indirektem Konter erfolgt ein Abblocken der Bewegung von Tori und erst danach führt Uke seinen Wurf aus. Im Wettkampf ist es nicht ratsam, den Konter als alleinige Strategie zu verfolgen, da sonst die eine Bestrafung wegen Passivität droht ⁵⁶ .
Handlungskomplex	Ein Handlungskomplex ist der „Fahrplan“ für einen Wettkampf, der sich

56 vgl. Kampffregeln des Deutschen Judo Bundes S. 26

	um die Spezialtechnik und die Stärken eines Judoka herum aufbaut und entwickelt. Er ermöglicht dem Judoka während des Wettkampfes ein zielgerichtetes Vorgehen in der kämpferischen Auseinandersetzung.
--	---

Tab. 7: angelehnt an Schäfer (2006)

Die Regeln für Judowettkämpfe werden alle vier Jahre geprüft und den aktuellen Entwicklungen und Bedürfnissen angepasst.

2.1.5 Zusammenfassung

Die Zweikampfsportart Judo hat sich aus der japanischen Kampfkunst Jiu Jitsu entwickelt und trägt deshalb zu einem großen Teil philosophische und moralisch-ethische Elemente und Ideen des Zen-Buddhismus in sich. Diese lassen das Judo mehr werden als einen reinen Zweikampfsport, Judo wird dadurch zu einem ganzheitlichen Erziehungskonzept. Übersetzt bedeutet Judo „sanfter Weg“. Von der technischen Seite aus betrachtet, beinhaltet das Judo neben dem Griffkampf auch Würfe, sowie Festhalte-, Hebel- und Würgetechniken, um den Partner im Bodenkampf kontrollieren zu können. Die aktuell vorherrschende Sicht auf das Judo (Judo als Wettkampfdisziplin) verliert einige der grundlegenden Gedanken des Judo aus dem Blick, was sich gegebenenfalls auch auf das Vereinstraining auswirken kann.

Dieses Kapitel kann aus Gründen des Umfangs leider keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Für weitere Informationen, beispielsweise zu den Kyu-Graden (Gürtelfarben), der Judokleidung, dem richtigen Binden eines Judogürtels, detaillierten Beschreibungen zum Regelwerk und einigen anderen unerwähnten Bereichen, möchte ich auf die Judo-Fachliteratur, die Kampfregeln des Deutschen Judo Bundes, sowie dessen Homepage verweisen.

2.2 Psychomotorik – Beschreibung, Verbreitung, Überblick

2.2.1. Die historische Entwicklung der Psychomotorik

Für das Darlegen der historischen Entwicklung der Psychomotorik werde ich mich vorrangig auf die Literatur von K. Fischer⁵⁷ und R. Hammer⁵⁸ beziehen. Direkte Zitate oder abweichende Bezugsquellen sind durch Fußnoten gekennzeichnet.

Die „klassische“ Psychomotorik beschäftigt sich, vereinfacht dargestellt, mit dem Zusammenhang zwischen seelischen bzw. psychischen oder geistigen Zuständen und motorischem Verhalten. Die Idee ist, dass durch gezielte Bewegungsangebote sowohl die Motorik, als auch die psychisch-seelische bzw. geistige Verfassung verbessert werden kann⁵⁹.

Beim Aufarbeiten der historischen Entwicklung fällt auf, „dass das Ideengut, das in die Psychomotorik eingeflossen ist, einer langen Tradition heil-, sonder- und sportpädagogischer Vorstellungen über die Bedeutung der Bewegung für die Förderung von Kindern [...] entspricht“⁶⁰.

Die Geschichte der Erziehung bzw. Förderung durch Bewegung kann bis in die Antike zurückverfolgt werden. Die Griechen führten diese unter dem Begriff der „Gymnastik“ aus. Im Gegensatz zu den Griechen war den Römern die Harmonie von Geist und Körper nicht so wichtig. Ihnen kam es auf körperliche Erziehung für tüchtige Soldaten und geistige Bildung für Politiker an, so dass mit der zunehmenden römischen Macht die griechische Idee ein Stück weit verloren ging. Im Mittelalter wurden die unterschiedlichen Bewegungsformen „exercitia corporis“ genannt und bezogen sich nach römischem Ideal oftmals noch auf rein körperliche Ertüchtigung. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts etablierte sich der Begriff „Leibesübungen“. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts tauchte, von den Ideen der Reformpädagogik beeinflusst, die Bezeichnung „Leibeserziehung“ auf, die in der Nazizeit als völkische Leibeserziehung missbraucht wurde. Dennoch wurde der Begriff nach dem Regiment der Nationalsozialisten weiter genutzt⁶¹. Durch die Einflüsse der Reformpädagogik entwickelte sich über die Jahre (trotz der nationalsozialistischen Eigeninterpretation des Begriffes) eine anthropologisch orientierte Bildungstheorie, nach welcher

57 Fischer (2009)

58 Hammer (2001)

59 vgl. Fischer (2009)

60 Fischer (2009) S. 6

61 vgl. Hammer (2001)

„der Leib der Ansatz, der ganze Mensch aber das Ziel der Leibeserziehung sein müsse“⁶². Die ganzheitliche Orientierung am Menschen wurde auch darin deutlich, dass sich die Leibeserziehung über die Leibesübungen hinaus mit der Ausstattung der Schulräume, der Kleidung, der Ernährung und der Hygiene der Schüler beschäftigte. Allerdings wurde sie, je stärker das gesellschaftliche Phänomen „Sport“ in die Schulen getragen wurde, immer mehr zu einer Randerscheinung. Die Etiketten „realitätsfern“ und „nicht mehr zeitgemäß“ wurden der Leibeserziehung angeheftet, was dazu führte, dass sich zu Beginn der 70er Jahre der Begriff „Sportunterricht“ weitestgehend etabliert hatte und der Schwerpunkt mehr und mehr auf den Leistungssport gelegt wurde. „Sporterziehung war nunmehr in erster Linie eine Hinführung zu den einzelnen Sportarten, deren Regeln, Normen und Wertesystem aus dem Leistungssport entlehnt wurden“⁶³.

Die Leibeserziehung fand „Unterschlupf“ in der Idee der Psychomotorik, die in Deutschland vor allem von Ernst J. Kiphard und Helmut Hünnekes angedacht und ausgearbeitet wurde. Kiphard's zweite Quelle waren die Ideen von Maria Montessori. Sie kam in ihren Arbeiten, durch verschiedene Vordenker inspiriert, zu dem Ergebnis, dass „die Erziehung der Muskeln [...] den Zögling dazu bringen [soll], die Koordination von Intelligenz und Motorik“⁶⁴ zu verbessern. So entwickelte Kiphard in den 60er Jahren die „psychomotorische Übungsbehandlung“ als therapeutische Antwort auf eine diagnostizierte Entwicklungsstörung mit einhergehender motorischer Retardierung. Kiphard versuchte durch Übungen zur Sinnesschulung, zur Körper- und Raumwahrnehmung, zur Selbstbeherrschung, sowie zum Körperausdruck und zur rhythmisch-musikalischen Schulung, also durch das Ansprechen der Motorik als Ganzes, eine „Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit der ihm anvertrauten jungen Patienten zu bewirken“⁶⁵, was ihm durchaus gelang: „Die Kinder waren [nach einer ca. 6wöchigen psychomotorischen Übungsbehandlung] aufmerksamer, strukturierter, sozial integrierter, fröhlicher, mutiger und ausgeglichener im Verhalten“⁶⁶.

Kiphard stellte anfangs die Praxis in den Vordergrund. Erst im Laufe der Jahre entstand durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit Kiphards mit einem Psychiater sowie einem Psychologen zum einen ein diagnostisches Medium und zum anderen eine stetig wachsende theoretische Basis, obwohl Kiphard „das Selbstverständnis [seiner Lehre] aus der Praxis und weniger aus theoretischen

62 Hammer (2001) S.15

63 Hammer (2001) S.15

64 Hammer (2001) S. 35

65 Fischer (2009) S. 17

66 ebd. S.17

Begründungszusammenhängen⁶⁷ gewann.

In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts gelang es, die Psychomotorik in zunehmendem Maße wissenschaftsfähig zu machen. Diese Entwicklung geht mit der Gründung des Aktionskreises Psychomotorik e.V., den ersten drei veranstalteten internationalen Motorik-Symposien und dem Start der Zeitschriftenreihen „Psychomotorik“ und „Praxis der Psychomotorik“ einher. Unter dem Namen „Motologie“ wurde die Psychomotorik als Wissenschaftsdisziplin in Marburg 1983 erstmals als Studiengang angeboten⁶⁸. Als wissenschaftliches Fundament wurde folgender Sachverhalt als zentral formuliert:

„Der Begriff Psychomotorik betont innerhalb der menschlichen Motorik den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln. Damit ist der Gegenstandsbereich als Ausdruck der gesamten Persönlichkeit des Menschen gesichert, der Zielbereich von Anfang an als interdisziplinäre Arbeitsgemeinschaft von Bewegungsfachleuten aus den Disziplinen Pädagogik, Psychologie, und Medizin ausgewiesen.“⁶⁹

An dieser Stelle möchte ich auf einen lesenswerten Artikel von Kiphard selbst verweisen, den er als Rückblick über die damalige Zeit in dem Buch „Psychomotorik im Wandel“ von Wendler/Irmscher/Hammer verfasste⁷⁰.

Im Verlauf der weiteren Entwicklung haben sich einige zentrale Schlagwörter in der psychomotorischen Arbeit durchgesetzt⁷¹:

Zentrale Begriffe	Definition
Motologie	Die Motologie geht davon aus, dass die Motorik die Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen ist und beschäftigt sich mit ihrer Entwicklung, ihren Störungen und deren Behandlung.
Motogenese	Im Bereich der Motogenese geht es um den Aufbau, sowie die

67 Fischer (2009) S. 18

68 vgl. Fischer (2009), Knopp (2008)

69 Fischer (2009) S.19

70 Wendler / Irmscher / Hammer (2000)

71 vgl. Fischer (2009), Knopp (2008), Zimmer (1999)

	Differenzierung und Strukturierung von Wahrnehmungsmustern als Grundlage von Verhaltensstrategien.
Motodiagnostik	Die Motodiagnostik liefert Methoden zur quantitativen und qualitativen Erfassung menschlicher Motorik.
Motopathologie	Die Motopathologie ist die Lehre von motorischen Auffälligkeiten und Störungen, sowie deren Genese.
Motopädagogik	Unter Motopädagogik wird das Konzept der Persönlichkeitsbildung über motorische Lernprozesse verstanden.
Mototherapie	In der Mototherapie dienen bewegungsorientierte Methoden zur Behandlung von Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen im psychomotorischen Leistungs- und Verhaltensbereich.

Tab. 8: angelehnt und teilweise zitiert aus Fischer (2009) S. 21

Während die Motopädagogik eher präventiv im Bereich der Frühförderung zum Einsatz kommt oder als präventives bewegungserzieherisches Konzept in der Vorschulpädagogik genutzt wird, wird die Mototherapie meist zu Rehabilitationszwecken angewandt und ist somit auch oft im klinischen Bereich der Kinderpsychiatrie vertreten⁷². Beiden gemeinsam ist, dass sie sich als praktische „Anwendungsfelder der Psychomotorik (Motologie) [verstehen]“⁷³.

In den letzten Jahren erlebt die Psychomotorik eine neue Blütezeit, nachdem sie trotz ihrer Verwissenschaftlichung und Weiterentwicklung eher ein Nischendasein führte und in den 90er Jahren durch ihre „linear-kausale Modellvorstellung [...] und den nur schleppenden Übergang zu einem ressourcenorientiert-kontextuellen Wissenschaftsverständnis“⁷⁴ erheblich in die Kritik geraten war.

Heute leitet sich die Daseinsberechtigung der Psychomotorik im schulischen Kontext aus der stetig steigenden Zahl von Kindern mit gesundheitlichen Problemen wie ADHS, Adipositas und weiteren Erscheinungen abweichender Soll-Zustände in der kindlichen Entwicklung ab. Sie dient für Kinder im Grundschulalter als stärkendes Element, immer häufiger auch bei sozial-emotionalen Belastungen oder mangelndem Selbstwertgefühl im schulischen Bereich⁷⁵.

72 vgl. Fischer. (2009)

73 Fischer (2009) S. 194

74 Fischer (2009) S. 28

75 vgl. Fischer (2009)

2.2.2. Ein Versuch der Definition: Was ist denn nun Psychomotorik?

Die historische Entwicklung zeigt bereits Tendenzen auf, was unter dem Begriff Psychomotorik zu verstehen ist. Dennoch ist in der heutigen Diskussion der Inhalt, der sich hinter dem Begriff verbirgt, nicht immer der gleiche, was öfters zu Missverständnissen führt⁷⁶. Ich möchte deshalb einen kurzen Überblick über die Verwendung des Begriffes „Psychomotorik“ geben und mich dabei vorrangig auf die Literatur von K. Knopp⁷⁷ beziehen. Direkte Zitate und abweichende Quellen sind durch Verweise gekennzeichnet.

Zum einen wird heute unter dem Begriff „Psychomotorik“ die Sammlung von Konzepten und Ideen verstanden, die sich aus der psychomotorischen Übungsbehandlung nach Kiphard entwickelt haben. Der Begriff Psychomotorik repräsentiert in diesem Fall als Eigenname bestimmte Verfahren und Konzepte der Entwicklungsförderung, wie etwa die Bewegungserziehung.

Zum anderen wird der Begriff „Psychomotorik“ verwendet, um „die Einheit von körperlichen und seelischen Prozessen“⁷⁸ zu beschreiben. Vereinfacht gesagt geht es darum, den Zusammenhang von Psyche und Motorik zu beleuchten und daraus Fördermöglichkeiten abzuleiten. Dieser Gebrauch ist eng an die erste Verwendungsmöglichkeit geknüpft. Der Unterschied beider Verwendungen liegt darin, dass hier der Begriff „Psychomotorik“ ein allgemeiner Begriff ist und nicht als repräsentativer Eigenname genutzt wird.

Die nächsten beiden Verwendungen des Begriffes gehen in eine deutlich andere Richtung. So taucht der Begriff „Psychomotorik“ auch als Begriff in der Sportmotorikforschung auf und beschäftigt sich in diesem Setting zwar auch mit der „psychisch gesteuerten Motorik“, jedoch ist der Forschungsschwerpunkt ein deutlich anderer, als bei den ersten beiden Begriffen. Ein pädagogischer Bezug fehlt hier größtenteils. Auch der Begriff der Psychomotorik im Rahmen der Entwicklungsforschung im Setting von „Neuromotorik, Sensomotorik, Psychomotorik und Soziomotorik“⁷⁹ hat deutlich andere Schwerpunkte und wird zudem immer seltener verwendet.

Im Rahmen meiner Arbeit möchte ich mich vorrangig auf die zweite Verwendungen des Begriffes „Psychomotorik“ beziehen.

76 vgl. Zimmer (1999)

77 Knopp (2008)

78 Knopp (2008) S. 32

79 Knopp (2008) S.33

2.2.3. Sichtweisen und Perspektiven innerhalb der Psychomotorik

Die von vornherein festgelegte Interdisziplinarität und der Wandel des Menschenbildes im Laufe der Jahrzehnte führten fast zwangsläufig dazu, dass sich innerhalb der Psychomotorik, wie ich sie in der Arbeit verwenden möchte, trotz gemeinsamer Wurzeln unterschiedliche Sichtweisen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Einstellungen entwickelt haben, so dass heute grob gefasst vier unterschiedliche psychomotorische Sichtweisen aufgezeigt werden können⁸⁰. Diese möchte ich nun überblicksartig darlegen und mich dabei vorrangig auf die Literatur von K. Fischer und K. Knopp beziehen⁸¹.

Die funktionale Perspektive der Psychomotorik

Die funktionale Perspektive der Psychomotorik kann auch als klassische Perspektive bezeichnet werden. Hier stehen vor allem der ursprüngliche Ansatz der psychomotorischen Übungsbehandlung von Kipard, das Konzept der klinischen psychomotorischen Therapie von Birgit Jarosch und die sensorische Integrationstherapie von Jean Ayres im Fokus⁸². Die Hauptbetrachtungsweise der Bewegung ist die Bewegung als funktionales Geschehen. Der Ansatz ist von seiner Anschauung eher an eine „medizinisch-defizitorientierten Sichtweise“ angelehnt, in deren Rahmen die „vier Stationen Ursachendiagnostik, Therapieindikation, Durchführung der Therapie und Erfolgskontrolle programmatisch durchgeführt werden“⁸³.

Bei der psychomotorischen Übungsbehandlung (PMÜ) steht die „Hilfe zur Selbsterziehung“ im erzieherischen Fokus. Kipard's Orientierung an M. Montessori ist hier offensichtlich. Die PMÜ ist nicht von vornherein auf Pädagogik oder Therapie festgelegt, sondern bewegt sich im Graubereich beider Systeme. Dies ist weniger ein Kritikpunkt, sondern vielmehr ein möglicher Grund für das gute Gelingen der PMÜ. Allerdings wird die verstärkte Anleitung der Kinder durch den Gruppenleiter und die hauptsächliche Ausrichtung der PMÜ an der Bewegungsfreude und der Begeisterungsfähigkeit der Kinder kritisiert⁸⁴.

Die sensorische Integrationstherapie von Ayres kommt eigentlich eher aus dem Feld der Medizin und der Naturwissenschaften, hat sich aber als durchaus bedeutsam für die Psychomotorik herausgestellt. Dieser Ansatz geht davon aus, dass das zentrale Nervensystem (ZNS) sensorische

80 vgl. Fischer (2009), Knopp (2008)

81 Fischer (2009), Knopp (2008)

82 vgl. Fischer (2009)

83 Fischer (2009) S. 30

84 vgl. Knopp (2008)

Reize in einer Situation in bedeutungsvolle Informationen umwandeln muss, bevor ein Mensch in dieser Situation handlungsfähig werden kann. Zusätzlich zur Orientierung an der Bewegung kommt in dieser Idee die Orientierung am Körper mit hinzu. Durch die naturwissenschaftlich orientierte Sichtweise kann jedoch die ganzheitliche Sicht auf den Menschen zu kurz kommen.⁸⁵

Der Fokus der funktionalen Perspektive liegt sehr stark auf den psychomotorischen Kriterien der Gewandtheit, der Wohlkoordiniertheit, des Rhythmus, der Sicherheit, des Tempos, der Kraft, der Ausdauer, sowie der Tonusregulation. Des Weiteren wird der Gruppenerfahrung innerhalb der Therapie eine bedeutende Rolle beigemessen⁸⁶.

Die erkenntnis-strukturierende Perspektive der Psychomotorik

Wichtige Ansätze dieser Perspektive sind der kindzentrierte Ansatz von Renate Zimmer und der lern- und kompetenzorientierte Ansatz von Friedhelm Schilling. Wie bei dem Ansatz von Schilling bereits deutlich wird, geht es in dieser Perspektive mehr um lernpsychologische Regeln und (kognitive) Kompetenzen. Piaget ist ein Name, der in diesem Bereich des öfteren genannt wird. Damit ein Kind sich an die Umwelt, die sich in dauernder Veränderung befindet, anpassen und darin handeln kann, muss es bestimmte Bewegungsmuster generalisieren und kann so seine Wahrnehmung durch einen Lernprozess neu ordnen, was ihm neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet⁸⁷.

Dieser von Schilling erkannte Zusammenhang zwischen Bewegung und Handlungskompetenz ist ein wichtiges Element in seinem lern- und kompetenzorientierten Ansatz. Dieses Argument stützt Schilling mit Beispielen aus seiner diagnostischen Praxis. Eine Entdeckung von ihm ist, dass „die vielfältigen Störungsbilder im Kindesalter eines verband: Die Kinder hatten primäre Bewegungs- und Wahrnehmungsprobleme“⁸⁸. Deshalb ist ein Differenzieren von „Wahrnehmungs- und Bewegungsmustern die wichtigste Grundlage der Handlungsfähigkeit“⁸⁹. Da der Ansatz der diagnostischen Arbeit entspringt, birgt er die Gefahr einer defizitorientierten Sichtweise auf das Kind. Des Weiteren werden einige Dimensionen der Ganzheitlichkeit in der Praxis ausgeblendet⁹⁰.

Der kindzentrierte Ansatz von Zimmer geht von „einer dem Menschen innewohnenden Tendenz zum Wachstum und zur Selbstaktualisierung aus“⁹¹. Für Zimmer liegt es deshalb nahe, dass der

85 vgl. Knopp (2008)

86 vgl. Fischer (2009)

87 vgl. Fischer (2009)

88 Knopp (2008) S. 39

89 Fischer (2009) S. 30

90 vgl. Knopp (2008)

91 Knopp (2008) S. 40

Grund der kindlichen Probleme ein negatives Selbstkonzept ist, das mit einem fehlenden Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit einhergeht. Für Zimmer ist das Körperkonzept ein wesentlicher Bereich des Selbstkonzeptes, weswegen sie durch Wertschätzung des Kindes und dem Ermöglichen positiver Bewegungserfahrungen versucht, das negative Selbstkonzept eines Kindes zu verbessern. Zimmers Ansatz enthält außerdem Anteile der nichtdirektiven Spieltherapie. Allerdings ist die Bewegung nicht immer ein Element, welches zwingend enthalten sein muss⁹². Die Ansätze um die erkenntnis-strukturierende Perspektive kommen im generellen in der Frühförderung, im Kindergartenbereich, sowie in Grundschulen und heilpädagogischen Settings zum Zuge.

Der verstehende Ansatz der Psychomotorik

Der verstehende Ansatz wurde hauptsächlich von Jürgen Seewald geprägt. Seewald versucht, eine einseitige erklärende wissenschaftliche Sichtweise zu umgehen und will die unverwechselbare Einzigartigkeit des Menschen in den Mittelpunkt seiner Beobachtungen stellen (phänomenologische Grundlegung). Anstatt dem Kind ein breit gefächertes Angebot an Dingen zur Verfügung zu stellen, ist hier eher die Frage entscheidend, was das Kind momentan braucht. Danach richtet sich das Angebot, das dem Kind zur Verfügung gestellt wird. Die Schwierigkeit besteht darin, „das Kind [einerseits] seinen eigenen Weg wählen zu lassen“ und andererseits immer zu wissen, „wann das Kind seinen Weg selbst kennt und wann es Hilfe benötigt, ihn zu finden“⁹³. Für diese Herangehensweise braucht der Anleitende viel theoretisches Wissen über die Hintergründe seines Gegenüber, seiner Arbeit und auch über sich selbst.

Praktisch wird in Bewegungs- und Spielsituationen beobachtet, was das Kind für Erlebnisse, Gefühle und Bedürfnisse im Spiel zeigt. „Es werden Geschichten und Spielsituationen inszeniert, um ein dialogisches Verstehen der dahinterstehenden Lebensthemen zu ermöglichen“⁹⁴.

Eine Gefahr dieses Ansatzes besteht darin, dass Dinge, die das Kind in diesen Situationen bespielt fehlinterpretiert werden können oder ein falsches Verständnis suggeriert wird, denn ein Mensch kann von einem anderen niemals ganz verstanden werden⁹⁵.

92 vgl. Knopp (2008)

93 Knopp (2008) S. 41

94 Fischer (2009) S. 31

95 vgl. Knopp (2008)

Die ökologisch-systemische Perspektive der Psychomotorik

Der Hauptvertreter dieses Ansatzes ist Rolf Balgo. Er geht davon aus, dass das Kind nicht länger als Individuum in das Zentrum der Beobachtungen gestellt werden kann, sondern dass das Individuum viel mehr in einem Kontext gesehen werden muss. Die Perspektive auf das Kind wird durch die Mitbetrachtung seiner sozialen Gegenüber (Eltern, Geschwister, Peer-Group) erweitert. Außerdem spielen der Raum und die Zeit in der sich das Kind mit seinen Sozialpartnern austauscht, eine wichtige Rolle. „Somit wird Bewegung zum sozialen und sozialräumlichen Phänomen, weil ein Verstehen der kindlichen Verhaltensweisen nur im Kontext sinnvoll ist“⁹⁶. Eine Auffälligkeit ist deshalb bei einem Kind nicht länger nur im Individuum des Kindes verhaftet, sondern bezieht sich auch auf das interaktionelle und soziale Umfeld des Kindes. Deshalb ist es für den Therapeuten oder Pädagogen wichtig, in der Fördersituation durch einen partnerschaftlichen Dialog die „dominierenden Lebensthemen des Kindes zu verstehen“ und ihm daraus abgeleitet angemessene Angebote unterbreiten zu können⁹⁷. Außerdem sollte nicht nur das Kind, sondern gegebenenfalls auch sein Umfeld „therapiert“ werden⁹⁸.

2.2.4. Ziele und Inhalte der Psychomotorik

Trotz der Differenzen und wie bereits in Kapitel 2.2.1 teilweise dargelegt, hat die Psychomotorik bzw. Motopädagogik die Anregung des Menschen zur handelnden Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als globales Ziel formuliert. Hierfür soll ihm ein breites Angebot an „Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen in Handlungssituationen“⁹⁹ behilflich sein. Die Motopädagogik möchte sich ganzheitlich am Menschen und seiner Persönlichkeit orientieren und stellt weniger die Verbesserung von motorischen Fertigkeiten, sondern vielmehr das Bewegungshandeln als Angebot der Verwirklichung von kindlicher Persönlichkeiten in den Mittelpunkt. Außerdem ist ihr das Bewegungshandeln als zentrales Mittel der Förderung wichtig. Durch diese Art der Erfahrungsmöglichkeiten sollen Kinder die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen zu erweitern¹⁰⁰. Theoretisch kann man drei wesentliche Kompetenzbereiche definieren, die aber praktisch untrennbar miteinander verbunden sind:

96 Fischer (2009) S. 31

97 vgl. Fischer (2009)

98 vgl. Knopp (2008)

99 Fischer (2009) S. 23

100 vgl. Fischer (2009)

Kompetenzbereich	Inhalt
Ich-Kompetenz	Sich sinnvoll mit sich selbst auseinandersetzen und entsprechend handeln, sich und seinen Körper wahrnehmen, erleben, verstehen, mit sich und seinem Körper umgehen, mit sich selbst zufrieden sein.
Sach-Kompetenz	Sich sinnvoll mit seiner materialen Umwelt auseinandersetzen und entsprechend handeln, die materiale Umwelt wahrzunehmen, sie zu erleben und zu verstehen und mit ihr umzugehen.
Sozial-Kompetenz	Sich sinnvoll mit seiner personalen Umwelt auseinandersetzen und entsprechend handeln, zu erfahren, dass sich alle Lernprozesse zwischen den eigenen und den Bedürfnissen anderer vollziehen.

Tab. 9: angelehnt und teilweise zitiert aus Fischer (2009) S. 23

Da die Kinder in jedem der Kompetenzbereiche Lernerfahrungen sammeln sollen und müssen, um sich entwickeln zu können, ergibt sich aus jedem der Kompetenzbereiche ein inhaltliches Lernfeld. Aus dem Kompetenzbereich „Ich-Kompetenz“ resultiert das Lernfeld „Körpererfahrung“. Aus dem Kompetenzbereich „Sach-Kompetenz“ resultiert das Lernfeld „materiale Erfahrung“ und aus dem dritten Kompetenzbereich „Sozial-Kompetenz“ resultiert das Lernfeld der Sozialerfahrung¹⁰¹.

Das Lernfeld der Körpererfahrung

Das Gebunden sein des Kindes an seinen Körper macht diesen zum zentralen Element seiner Persönlichkeit und seiner gesamten Existenz. Wenn ein Kind handelt, so ist der Körper durch Bewegungen und allein schon durch sein Dasein immer mit in das kindliche Handeln involviert. Das heißt auch, dass das Kind zum einen durch das Handeln seinen Körper kennenlernen kann und durch geschickten Einsatz des Körpers die Wirkung dessen auf die Umwelt erfahren kann. Zum anderen heißt das, dass das Kind durch das Erfahren seiner Körperlichkeit Möglichkeiten zum Handeln erlernen kann. So ist „die Orientierung am eigenen Körper [...] die Basis jeder Orientierung im Raum“¹⁰².

Des Weiteren spiegelt sich durch die körperliche Gebundenheit die psychische Verfassung eines Kindes in Körperausdruck und körperlichem Handeln wieder.

Deshalb möchte die Motopädagogik in diesem Lernfeld „Körper- und Bewegungserfahrungen

101 vgl. Fischer (2009), Zimmer (1999)

102 Fischer (2009) S. 23

vielfältigster Art ermöglichen¹⁰³, was eine Orientierung der Angebote am Entwicklungsalter der Kinder unabdingbar macht.

Angelehnt an Haas (1997) arbeitet Fischer folgende Bewegungsthemen zur leiblichen Erfahrung und zum Lernfeld der Körpererfahrung heraus:

Themenbereich	Inhalt
Sinnliche Erfahrungen des Leibes	<ul style="list-style-type: none"> • taktil, kinästhetisch, vestibulär, akustisch, visuell
Der eigene Leib – leibliche Identität	<ul style="list-style-type: none"> • Leibliche Ausdehnung, Leibgrenzen • Körperhaltung, Körperausdruck • Körperkenntnis, Einstellung zum eigenen Leib • Orientierung im Leibraum, in der Kinesphäre • Leibregionen und -funktionen als Ausdruck der Lebensgeschichte
Mein Leib in Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsmöglichkeiten des Leibes • Grundformen der Bewegung (Fortbewegungsarten, Sprung, Drehung, Ruhe) • Grunddimensionen leiblicher Bewegung • Bewegungsrichtung, Räumlichkeit von Bewegungen, Bewegungszeit, Bewegungsrhythmus • Umgang mit Schwerkraft, Spannungsregulation • Grundpositionen: Stehen, Gehen, Sitzen, Liegen • Entdecken und Ausprobieren leiblicher Stärken, Fähigkeiten • Labilität - Stabilität
Leibliche Expression und Impression	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung und Ausdruck leibseelischer Zusammenhänge • Emotionaler Ausdruck von Gefühlen, Stimmungen, Befindlichkeiten (z.B. Freude, Trauer, Wut, Zorn, Angst, Zuversicht, Hoffnungslosigkeit) • Bewegungsgestaltung • Leiblicher Ausdruck mit anderen kreativen Medien (Ton,

103 Fischer (2009) S.24

	Farbe, Rhythmusinstrument, etc.)
Entdeckung leiblicher Alltagshilfen	<ul style="list-style-type: none"> • Entspannungsformen • Atmung und Bewegung • Zentrierung • Grounding, Bodenkontakt • Emotionaler Ausgleich über Bewegung
Spielen in der Bewegung und mit dem Leib	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel mit den leiblichen Bewegungsmöglichkeiten, sportlichen Techniken und Fertigkeiten

Tab. 10: entnommen aus Fischer (2009) S. 188

Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik „Körper – Leib“ ausgehend von Descartes und seinem Dualismus des Menschen, bis hin zu dem phänomenologischen Menschenbild von Merleau-Ponty möchte ich auf das Buch von R. Hammer (und dort insbesondere Kapitel 4.1) verweisen¹⁰⁴.

Das Lernfeld der materialen Erfahrung

Das Kind erfährt durch den Umgang mit materialen Dingen einen Zuwachs an Erkenntnis. Es erlangt „Informationen über Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der dinglichen Umwelt“¹⁰⁵ und erweitert somit seine Kompetenzen im Umgang mit Dingen, sowie sein Wissen über die Eigenschaften der Dinge. Damit dieser Lernzuwachs der psychomotorischen Idee gerecht wird, ist eine am Kind orientierte Spielsituation für die Auseinandersetzung mit den Materialien unerlässlich. Besonders geeignet ist Material, das zum einen die Selbstständigkeit und Kreativität des Kindes anregt und unterstützt und zum anderen „sinnvolle Bezüge zur Alltagsrealität“¹⁰⁶ der Kinder aufweist. Mögliche Inhalte von solchen Spielsituationen könnten „die Benennung, Kategorisierung, Unterscheidung von Gegenständen, der sach- und zielgerichtete Einsatz von Material, die Kombination unterschiedlicher Spielobjekte [sowie] das Transportieren, Bewegen und Verändern von Material“¹⁰⁷ sein. Die Materialerfahrungen sollten sich nicht auf die alltäglichen Materialien in Räumen beschränken. So ist auch die Natur mit all ihren Materialien ein überaus großer Fundus für materiale Lernerfahrungen.

104 Hammer (2001)

105 Fischer (2009) S. 24

106 Fischer (2009) S.24

107 Fischer (2009) S. 24

Auch hier formuliert Fischer Ideen für das Lernfeld:

Themenbereich	Inhalt
Sinnliche Erfahrungen der materialen Umwelt und ihrer Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> • Materialeigenschaften von Dingen, Räumen erforschen, unterscheiden, benennen • Dinge erfassen und begreifen
Erfahrung physikalischer Grundeigenschaften und deren Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerkraft erfahren, Gleiten, Rutschen, Rollen, Schaukeln, Schwingen, Reibung und Widerstand
Material sach- und zielgerecht einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Mit Materialien gestalten • Material kombinieren, verändern, planen • Material in neuen Bewegungszusammenhängen verwenden
Anpassung an veränderte materiale Gegebenheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Formen, Größen, Farben, Oberflächenbeschaffenheiten und Konsistenzen von Materialien und Objekten wahrnehmen und differenzieren können • Materialien nach Eigenschaften ordnen und ihre Funktion erkennen
Spielen mit Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Ausprobieren, arrangieren, bauen, stapeln, rollen werfen und fangen, aneinander legen, mit dem Material kreativ umgehen und der Spielsituation einen eigenen Sinn geben.
Umweltraum	<ul style="list-style-type: none"> • Materiale Gestaltung und Strukturierung von Räumen • Raumebenen, Raumdimensionen, Raumrichtungen, Raumempfinden
Bedeutungsinhalt von Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolische Bedeutung von Gegenständen, Räumen • Umgang mit Umwelt und Natur (Tiere, Pflanzen, Gegenstände, ökologische Ressourcen)

Tab. 11: entnommen aus Fischer (2009) S. 189

Das Lernfeld der Sozialerfahrung

Der Mensch braucht ein Gegenüber um gelingende soziale Interaktion zu erlernen. Dafür können kindgerechte Situationen geschaffen werden, in denen die Kinder lernen „mit Partnern zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen, Verantwortung zu tragen [und] Einfühlungsvermögen zu zeigen“¹⁰⁸. Andererseits sollen die Kinder aber auch lernen, ihre eigenen Interessen, Wünsche und Vorstellungen zu formulieren und durchzusetzen.

Dinge wagen zu wollen und die Risikobereitschaft, sich auf Abenteuer einzulassen, werden oftmals pädagogisch nur unzureichend aufgegriffen und für eine Verbesserung kindlicher Selbsterfahrung und Sozialerfahrung genutzt. So können Kinder durch das Erleben einer Großgerätelandschaft in der Sporthalle zu Gruppenprozessen geführt werden, die sich positiv auf das Selbstbild des Einzelnen auswirken und mit der Anerkennung in der gesamten Gruppe einhergehen. Gemeinsam erlebte Abenteuer, die in der Gruppe bewältigt worden sind, stellen für die Kinder eine große Bereicherung im Bereich der Sozialerfahrung dar.

Wie schon in den ersten beiden Lernfeldern hat Fischer auch hier Ideen für das Lernfeld Sozialerfahrung formuliert:

Themenbereich	Inhalt
Grundsituationen menschlicher Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • Nähe – Distanz • Geben – Nehmen, Öffnen – Schließen • Hemmung – Aggression • Hingabe – Widerstand • Alleinsein – Kontakt – Beziehung • Autonomie – Abhängigkeit • Führen – Folgen, Festhalten – Loslassen • Passivität – Aktivität, Macht – Ohnmacht • Vertrauen - Misstrauen
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Körpersprache bei sich und anderen verstehen und einsetzen lernen • Verbale Kommunikation • Techniken mitmenschlichen Umgangs lernen

108 Fischer (2009) S. 24f.

	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktaufnahme über Material Spielformen, etc. • Berührung als Thema
Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenerfahrungen machen, Gruppenzugehörigkeit erleben • Funktionen in der Gruppe übernehmen • Gegenseitige Hilfe erfahren • Eigene Individualität und Ähnlichkeiten mit anderen erkennen • Anerkennung in der Gruppe • Sozialer Raum • Spezielle Themen aus dem Bereich der Grundsituationen menschlicher Interaktion • Regeln – Offenheit • Kooperation – Konkurrenz • Stärken – Schwächen • Innen – Außen
Spielen mit anderen	<ul style="list-style-type: none"> • Ursprünglichkeit, Freude am gemeinsamen Tun erleben • Geselligkeit im Spiel erfahren

Tab. 12: entnommen aus Fischer (2009) S. 190

2.2.5. Zusammenfassung

Die Psychomotorik entspringt einer langen Tradition heil- und sonderpädagogischer Arbeit. Sie wurde in Deutschland erstmals von Kipard in den Fokus des Wirkens gerückt. Ihre interdisziplinäre Auslegung ist einerseits ein Gewinn, da unter dem Dach der Psychomotorik eine Möglichkeit der bereichernden Zusammenarbeit vieler Bereiche entsteht, andererseits verleitet diese Ausrichtung zur unterschiedlichen Schwerpunktsetzung und Ausdifferenzierung von Ansichten. Die Psychomotorik kann keinem Fachgebiet wirklich zugeschrieben werden.

Es haben sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Definitionen für den Begriff der Psychomotorik ergeben. Außerdem gibt es innerhalb der definierten Bereiche unterschiedliche Sichtweisen auf das Kind und sein Wirken in der Welt.

Trotz all diesen Differenzen können übergreifende gemeinsame Ziele und Vorstellungen formuliert

werden, aus denen Lernbereiche für die Kinder abgeleitet werden können.

Das Kapitel der Psychomotorik könnte problemlos noch um unzählige Seiten erweitert werden. Meine Ausführungen greifen vermutlich an vielen Stellen zu kurz. So fehlt unter anderem die vertiefende Diskussion um die wissenschaftliche Begründung psychomotorischer Förderung, eine erweiterte Ausleuchtung der Modellvorstellungen der einzelnen psychomotorischen Perspektiven, der Vergleich mit der internationalen Psychomotorik, die kritische Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung (wird doch gerade hier viel unterschiedliches in der Fachliteratur gesagt) und einige weitere Bereiche. Dennoch denke ich, dass der Überblick, den ich für den Rahmen meiner Arbeit benötige, gegeben ist.

Zur vertiefenden und weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Psychomotorik möchte ich auf die psychomotorische Fachliteratur, sowie auf die Homepage des Aktionskreises Psychomotorik verweisen.

3. BLOCK II: KORRELATION VON JUDO UND PSYCHOMOTORIK

3.1 Korrelation auf theoretischer Ebene

3.1.1. Ganzheitlichkeit

In den bisherigen Ausführungen tauchten die Begriffe „Ganzheit“, „ganzheitliche Förderung“, „Orientierung an der Ganzheitlichkeit“, „Einheit von Körper und Geist“ sowohl im Bereich des Judo, als auch in der Psychomotorik gleichermaßen auf. Was genau ist aber unter dem Begriff „Ganzheitlichkeit“ zu verstehen?

Auf der Suche nach einer Definition entsteht das Problem, dass es keinen allgemein gültigen Konsens darüber gibt, was „Ganzheitlichkeit“ in (heil)pädagogischen Kontexten eigentlich bedeutet. So wird die Ganzheitlichkeit oftmals nur für bestimmte Teilbereiche (als Methode, als Menschenbild, als Ziel, etc.) definiert oder von Autoren mit unterschiedlichen, nicht deckungsgleichen und teilweise auch widersprüchlichen Inhalten gefüllt¹⁰⁹. Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, eine allumfassende Begriffsbestimmung in Bezug auf „die“ Ganzheitlichkeit zu geben, weswegen ich eine Definition herausgreifen möchte, die mir für den Kontext der Arbeit am sinnvollsten und bedeutsamsten scheint:

„Zusammenfassend gesehen ist Ganzheitlichkeit im Humanbereich im wesentlichen unter zwei Aspekten von Bedeutung: Der Mensch als ein Ganzes, dessen Teile miteinander verbunden, einander zugeordnet und voneinander abhängig sind (Leib-Seele-Ganzheit) und der Mensch als integraler Teil umfassenderer (natürlicher, kultureller, sozialer) Systeme, mit denen er in ständiger Wechselwirkung steht, d.h. von denen er ständig beeinflusst wird, und auf die er einwirkt.“ (Speck 2003, S. 270)¹¹⁰

Durch diese Definition leitet sich in gewisser Weise „automatisch“ ein methodisches Vorgehen ab, nämlich sich bei Förderangeboten genau auf diese Art des Mensch-Seins zu stützen und in Bezug auf die Bewegungsangebote darauf zu achten, diese so zu gestalten, dass nach Möglichkeit das Kind als „Ganzes“ gefördert wird.

109 vgl. Wild (2007)

110 zit. aus Wild (2007) S. 158f.

Dass sowohl das Judo, als auch die Psychomotorik diesem Anspruch gerecht werden können, trat bereits in den vorangegangenen Kapiteln immer wieder in den Vordergrund. An dieser Stelle möchte ich die Thematik der Ganzheitlichkeit von Judo und Psychomotorik kurz zusammenfassen und dabei auf eine Grafik Bezug nehmen, die zunächst einmal den ganzheitlichen Charakter der Sportart Judo aufzeigt:

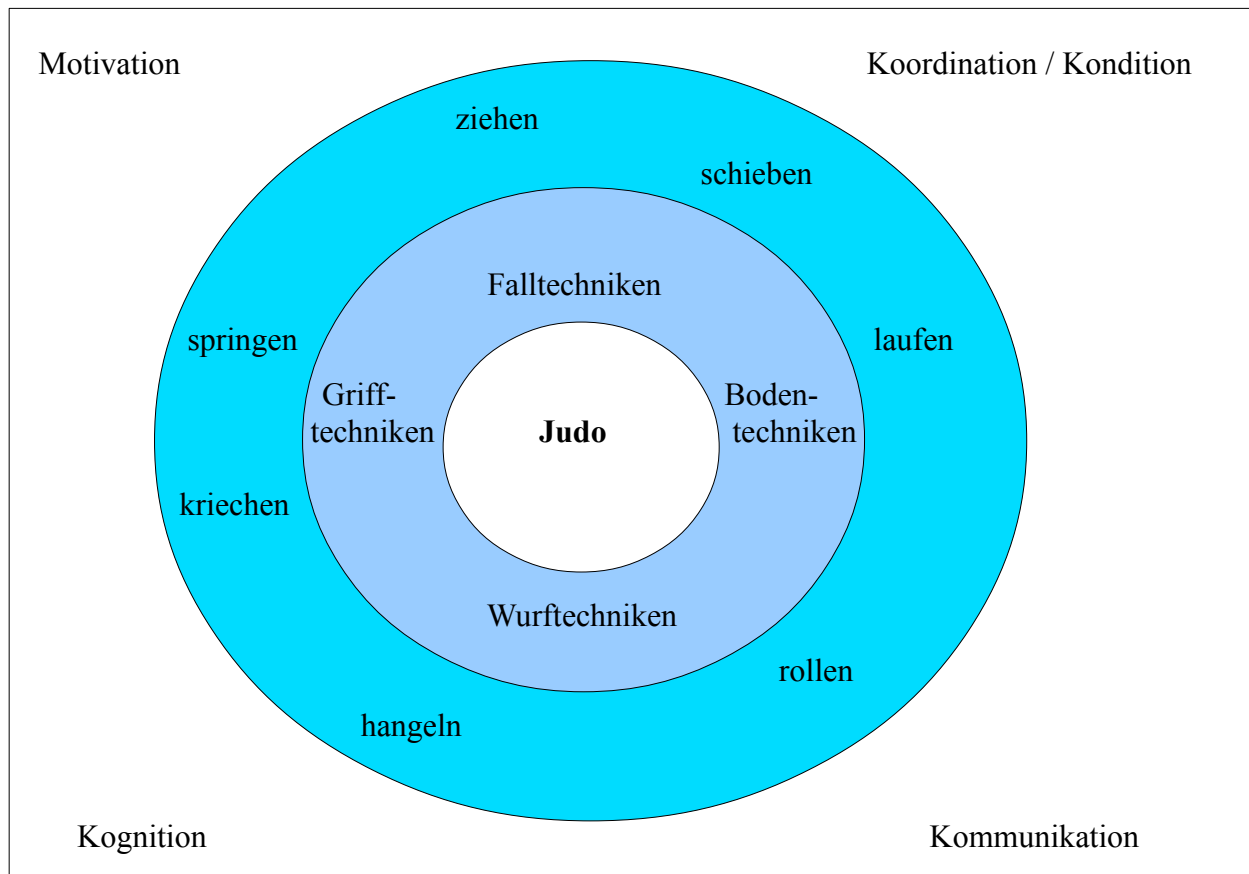


Abb. 5: angelehnt an Worms / Haep (1999)

Die Abbildung wäre noch um Krabbeln, Wälzen, Spüren, Drehen, und viele zusätzliche Bewegungsformen erweiterbar und zeigt somit einen eine ganzheitliche Beanspruchung des Körpers auf, die sich auch in koordinativen sowie konditionellen Elementen wie beispielsweise dem Halten des Gleichgewichts, der Reaktionsschnelligkeit, der Orientierung, der Ausdauer, der Kraft und der Schnelligkeit niederschlägt.

Diese Beanspruchung bleibt jedoch nicht nur körperbezogen, sondern weitet sich auf die gesamte Person aus. In der Interaktion mit dem Partner spielen kognitive Elemente wie Wahrnehmung,

Aufmerksamkeit und das Hineinversetzen in den Anderen eine Rolle. Außerdem gilt es nicht nur den Partner, sondern auch sich selbst wahrzunehmen. Man empfindet sich als Auslöser und Teil einer Interaktion. Gelingt es, dies wahrzunehmen, hat das Auswirkungen auf die Motivation und im weitesten Sinne auch auf das Selbstbild des agierenden Judoka. Es wirkt sich auf seine Stimmung und Empfindung aus und kann dazu führen, Ängste abzulegen, Vertrauen aufzubauen, sich aber auch als angstnehmenden und vertrauensspendenden Gegenüber für jemanden zu erfahren. Besonders deutlich wird das beispielsweise bei den Würfeln: Tori hat Verantwortung für Uke, Uke kann Tori vertrauen, weil er weiß, dass auch Tori versteht, was Uke fühlt, da dieser schon in der Rolle von Uke war.

Dieser Prozess des Wahrnehmens wirkt sich auch auf die gleichzeitig stattfindenden kommunikativen Prozesse aus, die sich teils auf verbaler, großteils aber auch auf nonverbaler Ebene abspielen. Durch die Erfahrung an sich selbst, lernt man den anderen zu verstehen und umgekehrt.

In diesem kleinen Ausschnitt lässt sich zum einen ansatzweise erahnen, in welcher unglaublich komplexen Situation sich zwei Menschen auf der Judomatte begegnen, zum anderen werden die Bezüge zur zuvor zitierten Ganzheitlichkeit als Leib-Seele-Ganzheit und Ganzheitlichkeit als Bestandteil sozialer Systeme deutlich.

Dazu möchte ich an dieser Stelle ein Zitat von Renate Zimmer einfügen, das den Anspruch und die Ziele psychomotorischer Förderung in einem Satz zusammenfasst:

„Unter dem Anspruch einer ganzheitlichen Vorgehensweise steht die Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes durch das Medium Bewegung im Vordergrund.“¹¹¹

So wird an dieser Stelle nochmals deutlich, dass das Judo und die Psychomotorik großteils die gleiche theoretische Zielsetzung haben, die sich über die Bewegung in der Idee der Ganzheitlichkeit vereint.

Um die Frage, wie es nun gelingt Judo, psychomotorisch orientiert, für Kinder ganzheitlich nutzbar zu machen, soll es in den nächsten Kapiteln gehen.

111 Zimmer (1999) S. 22

3.1.2. Bewegungserziehung oder Bewegungsförderung?

Zunächst muss jedoch eine begriffliche Abgrenzung erfolgen, denn sowohl in der Fachliteratur über die Sportart Judo, als auch in den Schriftstücken der Psychomotorik tauchen die Begriffe „Bewegungserziehung“ im Sinne von „Erziehen durch Bewegung“ und Bewegungsförderung“ im Sinne von „Fördern durch Bewegung“ zu einem großen Teil unsystematisch auf. Da sich hinter den Begriffen „Erziehung“ und „Förderung“ in der Theorie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verbergen, möchte ich nun kurz darlegen, welcher der beiden Begriffe sich meiner Meinung nach besser für meine Arbeit eignet.

Der Begriff der Förderung wird heute im pädagogischen Kontext hauptsächlich in der Behindertenpädagogik genutzt und setzt sich aus einem methodischen Angebot von Erziehung, Unterricht und Therapie zusammen. Eine Definition „der“ Förderung gibt es nicht, da jeder Versuch, den Begriff zu bestimmen, zwar in eine Richtung deutet, ihm dabei aber andere Deutungsmöglichkeiten entzogen werden, die dem Begriff der Förderung genauso gerecht werden würden.¹¹² Eine Möglichkeit der Definition liefert K. D. Schuck. Nach ihm definiert sich Förderung im pädagogischen Sinne folgendermaßen:

„Der Begriff der pädagogischen Förderung bezeichnet pädagogische Handlungen bzw. Qualitäten, die gemäß eines impliziten oder expliziten Förderkonzeptes, auf die Anregung und Begleitung einer an Bildungszielen orientierten, für wertvoll gehaltenen Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten von Menschen in ihren Lebensgemeinschaften und an den sozialen Folgen von Benachteiligung und Behinderung ausgerichtet sind.“
(Schuck 2006)¹¹³

Bewegungsförderung in Bezug auf meine Arbeit bedeutet also, dass durch ein Bewegungsangebot (Judounterricht), welches sich an einem Förderkonzept (psychomotorisches Judo) orientiert, ein Angebot geschaffen wird, das die Kinder zu positiven Veränderungen von Handlungsmöglichkeiten in ihrem Umfeld animiert. Dabei sollte sich der Judounterricht an den sozialen Gegebenheiten von Behinderung und Benachteiligung ausrichten.

112 vgl. Antor / Bleidick (2006)

113 zit. aus Antor / Bleidick (2006) S. 84

Problematisch bei der Verwendung des Begriffes „Förderung“ ist für mich, dass der Begriff als ein Beheben einer nicht normgerechten Problemlage gesehen werden kann, da er immer an Behinderung oder Benachteiligung geknüpft ist und somit in gewisser Weise einen defizitären Charakter aufweist, wenn beispielsweise „Förderbedarf festgestellt“ wird.

Auf der anderen Seite steht der Begriff der Bewegungserziehung. In der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft wird der Begriff „Erziehung“ zunächst folgendermaßen definiert:

„[Der Begriff der Erziehung meint] dreierlei: (1) die Gesamtheit der von Menschen vorgenommenen intentionalen (absichtlichen) und funktionalen (mitgegebenen) Handlungen als Höherführung zu Sozialisation, Entkulturation und Personalisation [...]; (2) das Ergebnis des Erzogenseins; (3) Erziehung im engeren Sinne als Führung zur Haltung, Selbstbestimmung und Mündigkeit eines verantwortlichen Gewissens.“

(Winkler 2006)¹¹⁴

Diese Begriffsbestimmung ist zunächst sehr unscharf. Genauere Versuche der Definition gibt es unzählige, jedoch herrscht, je detaillierter man sich an einer Begriffsbestimmung versucht, stetig steigende Uneinigkeit darüber, was denn Erziehung nun sein soll, beziehungsweise nicht sein soll¹¹⁵.

Da mir der Begriff der Förderung, bis auf ein paar Abstriche gelungen erscheint, möchte ich an dieser Stelle die Definition von Erziehung nicht erweitern, sondern den Förderbegriff in die oben genannte Definition von Erziehung integrieren. Dies schließt den defizitorientierten Förderansatz aus, da er nun als Förderangebot zur Erziehung im Sinne eines Erzogenseins gesehen werden kann. Er kann als erzieherische Förderung für die „Höherführung“ gesehen werden und gilt somit für alle Kinder. „Förderung“ löst sich somit von der „Förderbedürftigkeit“ einzelner und wird für alle Kinder zur Aufgabe.

Außerdem wird so die Förderung in einen ganzheitlichen Rahmen gesetzt, welche die gesellschaftliche Einbettung des Einzelnen noch stärker hervorhebt, als es der „reine Förderbegriff“ macht. Im psychomotorisch orientierten Judounterricht soll somit eine ganzheitliche,

114 zit. Aus Antor / Bleidick (2006) S. 32

115 vgl. Antor / Bleidick (2006)

erziehungsorientierte Förderung durch Bewegung das Ziel sein.

3.1.3. Die Orientierung am Kind

In diesem Kapitel möchte ich mich mit der Orientierung des Judo an der kindlichen Existenz beschäftigen. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik werde ich Praxisbeispiele aus meiner Arbeit als Judolehrer an einer kooperativen Grundschule einstreuen.

In besagter Grundschule werden verhaltensauffällige Schüler, also Schüler, „bei denen die Entwicklung im emotionalen Erleben und sozialen Handeln beeinträchtigt ist“¹¹⁶ und Regelgrundschüler gemeinsam unterrichtet. An zwei Tagen in der Woche bekommen die Kinder dort klassenweise Judounterricht. Seit Beginn des Schuljahres 2013/2014 arbeite ich an dieser Schule und unterrichte die beiden ersten Klassen im Judo.

Die Orientierung am Kind ist für die Legitimation von Judo an (Sonder)Schulen von großer Bedeutung, denn ein Unterricht, der völlig an den Bedürfnissen der Kinder vorbei geht, hat einen schweren Stand, wenn es um dessen Legitimation gehen soll. Das Kind mit seiner Umwelt und seinen Erfahrungen, sowie seiner Erlebniswelt sollte der Ausgangspunkt für die Überlegungen zu den Angeboten sein, die dem Kind gemacht werden. Zimmer betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit des Spielcharakters für die kindlichen Handlungsmöglichkeiten. Des Weiteren verweist sie auf die Entscheidungsfreiheit und die Freiwilligkeit bei der Teilnahme an den angebotenen Situationen¹¹⁷. Diesen Umstand berücksichtigen wir auch in der Praxis. Neben der regulären Judo-Fläche sind etwas abseits zwei einzelne Judomatten ausgelegt. Wenn einem Kind das Geschehen auf der Matte zu viel wird, es sich unwohl fühlt oder aus anderen Gründen eine „Auszeit“ in Anspruch nehmen möchte, so darf es die „Auszeit-Matten“ benutzen. Sobald es sich wieder in der Lage fühlt, am Geschehen teilnehmen zu können, kann es seine Auszeit-Matte verlassen und wieder in das Geschehen auf der Matte einsteigen.

116 Bildungsplan SfE (2010) S. 8

117 vgl. Zimmer (1999)

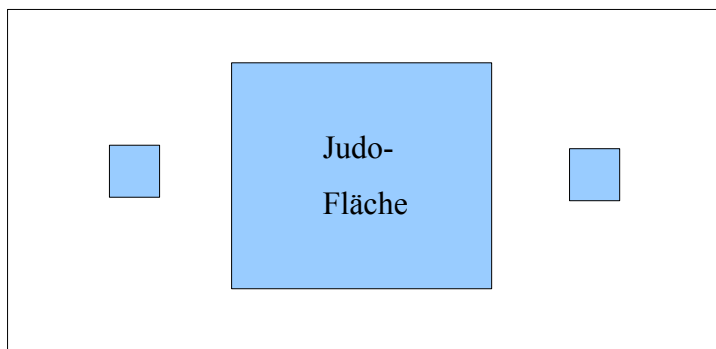


Abb. 6: Judo-Fläche und Auszeit-Matten

Auch der Spielcharakter hat eine entscheidende Rolle in unserem Unterricht. So beginnen wir jede Stunde mit einem gemeinsamen Spiel in der Gruppe. Die ersten fünf Unterrichtsstunden haben wir dafür genutzt, durch Spiele in der Großgruppe die Schülerinnen und Schüler an die wichtigsten Regeln und Prinzipien des Judo heranzuführen. Außerdem haben wir das Medium des Spiels dazu genutzt, den Kindern erste Bewegungs- und Körpererfahrungen zuteil werden zu lassen. Die Begeisterung der Kinder für diese Art von Spiel ist immer noch ungebrochen. Drei der Spiele möchte ich an dieser Stelle exemplarisch vorstellen, um einen inhaltlichen Eindruck geben zu können:

Spiel	Inhalt
Judowürmer-Spiel	Dies war das erste Spiel, welches die Kinder zu Beginn des Schuljahres gespielt haben. Es geht darum, dass die Kinder als Würmer auf der Matte umher kriechen. Wenn ein anderer Wurm ihren Weg kreuzt, tippen sie ihn an und dieser erstarrt. Nun können sie über ihn hinweg kriechen und ihren Weg fortsetzen. Der erstarrte Wurm darf nun ebenfalls weiter kriechen.
Judohühner-Spiel	Die Kinder laufen als Hühner im Watschelgang über die Matte. Treffen sie ein anderes Judo-Huhn, begrüßen sie sich gegenseitig, indem sie sich mit ihren Händen abklatschen. Dies führt dazu, dass die Judo-Hühner auf den Rücken rollen und mit den Händen auf der Matte abschlagen müssen. Sobald sie wieder auf den Beinen sind, dürfen sie zum nächsten Huhn weiter watscheln.

Gürtelklauf-Spiel	Dieses Spiel findet mit einem Partner statt. Die Kinder sollen versuchen, ihrem Partner den Gürtelknoten zu öffnen. Wer das als erstes von beiden geschafft hat, gewinnt.
-------------------	---

Tab 13: Beispiele für Judo-Spiele

Der Rahmen eines solchen Judo-Spiels scheint auf den ersten Blick die Kreativität des Kindes einzuschränken, da der Spielcharakter vorgegeben wird. Dies würde dem selbstständigen und vor allem dem selbst gestalteten, kreativen Spiel (vgl. Kapitel 2.2.4) entgegenstehen.

Ich konnte jedoch im Unterricht beobachten, dass die Kinder beispielsweise bei dem Spiel um das Klauen des Gürtels sehr kreativ wurden. Denn es war zu keiner Zeit festgelegt, wie man sich den Gürtel des Gegenüber beschaffen soll. Einzig die Judo-Regeln (nur auf der Matte, das durch die Verbeugung gegebene Versprechen achten, bei „Stopp“ aufhören) gaben einen Rahmen vor. Sonst waren der Kreativität im Umgang mit der Aufgabenstellung keine Grenzen gesetzt. Ganz im Gegenteil, die Kreativität ist bei diesem Spiel sogar erfolgsversprechend. Im Übrigen gilt dies auch für alle Judo-Techniken: „Im Judosport existieren keine exakt vorgeschriebenen idealen Technikausführungen. Ein bestimmter Haltegriff oder Wurf wird solange als eben diese Technik bezeichnet und ausgeübt, wie ihr zugrundeliegendes Prinzip beim Bewegungsablauf gewahrt bleibt“¹¹⁸. Wird dies in der Praxis berücksichtigt, lässt und erfordert jede Aktion im Judo Raum für Kreativität.

Ein weiterer Aspekt der Orientierung am Kind ist das Einbetten und das Vorspielen der Handlungen in spannenden und fantastischen Geschichten. So konnte ich zum einen beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler sehr gespannt und interessiert die „Judo-Geschichten“ verfolgt haben. Oftmals äußerten sie eigene Erfahrungen, die sie bereits ähnlich erlebt haben, manchmal fanden sie die Geschichten so ungeheuerlich, dass sie laut lachen mussten. Zum anderen war ein sehr intensives und kreatives Bespielen der Geschichte auf der Matte zu erkennen. Für das Spiel zum Klauen des Judogürtels haben wir den Kindern beispielsweise folgende Geschichte erzählt:

„In einem weit entfernten Land, dem Judo-Land, gibt es viele sehr verrückte Dinge. Ihr habt schon verschiedene Judo-Tiere kennengelernt. Ameisen, die auf zwei Beinen laufen können und Judo-Hühner, die sich begrüßen und dabei umfallen und noch einige andere

118 Innenmoser / Janko / Vögtle (1992) S. 74

Tiere. Heute lernen wir ein neues Tier kennen. Es ist der Judo-Vogel. Die Judo-Vögel haben gerade Babys bekommen und müssen deshalb viel Futter suchen. Wie die normalen Vögel auch, sitzen sie auf der Wiese und suchen dort nach Würmern. Wenn sie einen Wurm gefunden haben, binden sie sich diesen Wurm um den Bauch, damit sie den Schnabel frei haben, um noch mehr Würmer suchen zu können. Die Judo-Vögel graben aber eigentlich gar nicht so gerne in der Wiese. Plötzlich kommt ein Judo-Vogel auf die Idee, dass er doch einfach von einem anderen Judo-Vogel den Wurm klauen kann, den dieser sich schon um den Bauch gebunden hat. Im gleichen Moment hat dieser Judo-Vogel jedoch genau die gleiche Idee...“

Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema „Erzählen im Judounterricht“ möchte ich an dieser Stelle auf die Arbeit eines Kommilitonen verweisen, der sich mit diesem Thema sehr ausführlich beschäftigt hat¹¹⁹.

Des Weiteren fällt bei einer Betrachtung der kindlichen Erfahrungswelt auf, dass das Raufen, Rangeln und der Bedarf an körperlichem Messen bei vielen Kindern von vornherein in großem Maße vorhanden ist, was vor allem bei den Rangeleien in den Pausen und auf dem Schulhof deutlich wird. In einem kindgerechten Judounterricht kann diesem Bedürfnis Platz gegeben werden¹²⁰. Auch hierzu konnte ich in der Praxis eine interessante Beobachtung machen: Wenn die Kinder der zweiten Gruppe nach der großen Pause in die Halle kommen, gibt es eine handvoll Jungen und Mädchen, die die „Gunst der Stunde“ nutzen und sich vor dem offiziellen Beginn unseres Judounterrichts auf den bereits aufgebauten Matten aufeinander stürzen, um zu rangeln und zu kämpfen. Es entstand nach einiger Zeit jedoch das Problem, dass die Kinder nicht wussten, wo die Grenze zwischen Ernst und Spiel verläuft. Sie waren verwirrt und teilweise überrascht, was sie für Energien freisetzen konnten, ohne dem Gegenüber Schaden zuzufügen, bzw. welcher Energie sie ausgesetzt waren, ohne dass ihnen weh getan wurde. Sie waren sich jedoch nicht sicher, wie weit sie tatsächlich gehen konnten, so dass sie die Grenze bis zur deren Überschreitung ausgetestet haben. An dieser Stelle wurde das „Problem“, auf welches die Kinder nun gestoßen waren, mit der Klasse thematisiert und es wurden Ideen für einen Rahmen gesammelt, der ein ernsthaftes aber

119 Christian Hartfuß (2013): „Judogeschichten im Kontext der Pädagogik der Lernförderung und Pädagogik der Erziehungshilfe – pädagogische Vorteile des Schulsports Judo und dessen Vermittlung durch Geschichten“ (Wissenschaftliche Hausarbeit)

120 vgl. Pieske (1979)

sicheres körperliches Auseinandersetzen garantiert.

Diese Beobachtung bestätigt für mich einmal mehr, dass das körperliche Messen und Auseinandersetzen nicht nur bei Schülern der Schule für Erziehungshilfe, sondern auch bei Regelgrundschulern deutlich in der Lebenswelt verankert ist. So war das Einführen des „Gürtelklau-Spiels“ eine wahre Freude für die Kinder und ich hatte den Eindruck, dass es ihnen gar nicht so wichtig war, wer denn nun als erster den Gürtel des anderen hatte. Das Wälzen, Rangeln, der Körperkontakt und das Kämpfen spielte eine deutlich größere Rolle.

Da die Orientierung an der kindlichen Erlebniswelt auch mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu führt, dass die Kinder lebensweltbezogene Dinge auf der Matte bespielen, gilt es hier besonderes achtsam zu sein, denn das Freiwerden von alltäglichen Gedanken, wie es das „klassische“ Judo teilweise als Inhalt formuliert, wird in diesem Fall nicht immer gegeben sein. Für die einen kann Judo durchaus eine Chance sein, sich vom Alltag zu lösen, für die anderen bietet das Angebot auf der Matte die Möglichkeit, ihre Lebensgeschichten und Situationen zu bespielen. Dies sollte auf keinem Fall unterbunden werden, nur weil „das Judo ein Freiwerden von Alltagsgedanken“ fordert. Sätze wie „Lass deine Alltagsprobleme bitte von der Matte weg“ stehen einem am Kind orientierten Judounterricht entgegen. Hier möchte ich auf den verstehenden Ansatz von Seewald (vgl. Kap. 2.2.3) verweisen.

Dennoch kann es sein, dass ein Kind durch seine Spielweise einen Umgang mit den anderen Kindern entwickelt, der den Ideen und Prinzipien des Judo widerspricht. Wenn ein Kind beispielsweise durch bestimmte Vorfälle so emotional verstimmt ist, dass es seinem Partner nicht den nötigen Respekt und die nötige Vorsicht entgegenbringen kann, so habe ich in meinem Unterricht das Kind gebeten, auf der Auszeit-Matte Platz zu nehmen. Dies soll unter keinen Umständen eine Sanktionierung sein. Auf der Auszeit-Matte nimmt sich einer der Lehrer oder womöglich der Lehrer und der Partner des Schülers Zeit, um mit dem Kind zu erarbeiten, warum es sich so verhält. Wird der Grund des Verhaltens deutlich, kann versucht werden, dem Schüler durch eine Umstrukturierung des Angebots wieder gerecht zu werden, so dass er wieder auf die Judomatte kommen kann. An dieser Stelle kann dem Judo auch eine diagnostische Funktion zukommen, deren differenzierte Darlegung an dieser Stelle leider nicht geleistet werden kann.

3.1.4. Zusammenfassung

Die Sportart Judo und die Psychomotorik weisen im thematischen Feld der Ganzheitlichkeit großteils die gleiche Zielsetzung auf. Die Definition von „Ganzheitlichkeit“ gestaltete sich schwierig, da der Begriff sehr inflationär verwendet wird. An dieser Stelle möchte ich auf die Literatur von Günter Wild verweisen, der sich mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit und dessen Bestimmung sehr ausführlich auseinandersetzt¹²¹.

Sowohl in der Psychomotorik, als auch in der Theorie des Judo tauchen die Begriffe „Bewegungsförderung“ und „Bewegungserziehung“ in unsystematischer Verwendung auf. Da ein „entweder-oder“ den ganzen Zusammenhang nicht erfassen kann, ziehe ich den Terminus „erziehungsorientierte Förderung durch Bewegung“ vor, um ein weiteres gemeinsames Ziel von Judo und Psychomotorik im Judounterricht zu bestimmen.

Die Orientierung am Kind ist ein wichtiger Bestandteil der Psychomotorik. Will man Judo im Rahmen der Psychomotorik an (Sonder)Schulen legitimieren, muss man sich in der Art, Judo zu unterrichten ebenfalls einer Orientierung am Kind unterziehen. Dies geschieht durch das Einbetten des Judo in Spiele und Geschichten. Das Anbieten eines geeigneten Rahmens für das körperliche Messen geht ebenfalls mit einer Orientierung am Kind einher. Die Theorie dieses Abschnittes konnte mit Praxisbeispielen aus meinem Judounterricht an einer kooperativen Grundschule ergänzt und veranschaulicht werden.

3.2 Korrelation auf praktischer Ebene: Betrachtung einer Unterrichtsstunde

3.2.1. Inhalt der Stunde

Im Folgenden möchte ich eine Unterrichtsstunde aus meiner Praxis als Judolehrer darlegen und diese anschließend unter judospezifischen und psychomotorischen Gesichtspunkten genauer betrachten, um aufzuzeigen wie sich eine Korrelation der Sportart Judo mit Konzepten der Psychomotorik in der Praxis gestaltet.

121 Wild (2007)

Die folgenden Ausführungen über den Inhalt gestalten sich eher pauschal, da ich einen allgemeinen Überblick über die Stunde geben möchte, der nach Möglichkeit noch nicht durch eine judospezifische oder psychomotorische „Brille“ betrachtet wird. Die jeweilige Einfärbung erfolgt im nächsten und übernächsten Kapitel.

Bereits vor der Stunde nutzen die Kinder die Zeit in der Sporthalle, um sich einen Judo-Gürtel umzubinden. Zu Beginn der Stunde erfolgt ein Begrüßungsritual. Hierfür stellen sich die Schülerinnen und Schüler am Rand der Matte in einer Reihe nebeneinander auf. Die Lehrperson steht den Kindern gegenüber und geht in den Kniesitz, sobald alle Schüler ihren Fokus auf sie gerichtet haben. Nun verfahren die Schüler der Reihe nach in der gleichen Weise und begeben sich in den Kniesitz. Nun schließen auf das Wort „Mokuso“ alle die Augen. Wenn jeder zur Ruhe gekommen ist, erfolgt auf das Wort „Rei“ eine Verbeugung. Anschließend werden die Augen wieder geöffnet und die Schüler erheben sich in umgekehrter Reihenfolge aus dem Kniesitz, d.h. das Kind, welches als letztes in den Kniesitz gegangen ist, steht als erstes wieder auf. Abschließend erfolgt eine Verbeugung im Stand. Danach nehmen sich die Schülerinnen und Schüler an den Händen, bilden einen Kreis und setzen sich auf die Matte. Nun werden eventuelle Probleme kurz besprochen und die Stunde erläutert.

Im Anschluss werden mit den Kindern zwei Spiele gespielt. Das erste Spiel nennt sich „Ameisenfange“ und funktioniert folgendermaßen: Die Kinder laufen als zweibeinige Judo-Ameisen über die Matte. Dabei ziehen sie ihre Füße über die Matte, so dass die Sohlen nach Möglichkeit nicht oder nur leicht den Kontakt zur Matte verlieren. Zwei der Kinder werden zu Beginn als Ameisenbären bestimmt, welche Jagd auf die Ameisen machen. Die Ameisenbären wuseln auf Händen und Knien über die Matte und versuchen eine Ameise am Fuß zu packen. Nun können sie diese auf den Boden befördern. Dort wird aus der Ameise nun ebenfalls ein Ameisenbär, der Jagd auf die anderen Ameisen macht. Wenn ein Ameisenbär es nicht alleine mit einer Ameise aufnehmen kann, können ihm andere Ameisenbären zur Hilfe kommen. Verlässt eine Ameise die Matten, so wird sie automatisch zum Ameisenbär. Weder die Ameisenbären, noch die Ameisen können sprechen.

Beim zweiten Spiel, dem „Aufzugspiel“, stellen sich alle Schüler im Kreis auf, die Lehrperson geht in die Mitte des Kreises. Tippt die Lehrperson einem Kind auf den Kopf, so „fährt“ es wie ein Aufzug nach unten in die Hocke, rollt sich auf den Rücken und schlägt mit den Händen auf der Matte ab. Nun gilt es, so schnell wie möglich wieder auf die Beine zu kommen, denn die

Lehrperson wettet mit der Klasse, dass sie es schafft, die Schüler reihum so schnell auf den Kopf zu tippen, dass am Ende keiner mehr auf den Beinen ist. In einem zweiten Schritt holt sich die Lehrkraft als Verstärkung eine zweite Person dazu.

Da der Termin für die Stunde in die Adventszeit fällt, wird mit den Kindern im Folgenden eine Nikolaus-Geschichte erarbeitet. Der Lehrer schlüpft in die Rolle des Nikolaus, die Schüler sind zum Teil Wichtel, die für den Nikolaus arbeiten, zum Teil sind sie Geschenke-Säcke. Der Nikolaus zeigt den Wichteln, wie man die Geschenke-Säcke am Besten umhertragen kann. Für den Transport muss der Sack mit einer ganz speziellen Geschenke-Sack-Transportmethode auf die Hüfte geladen werden. Dann wird der Sack weggetragen und abschließend mit einer ebenfalls speziellen Ablege-Methode auf dem Boden abgelegt. Die Methode des Ablegens ist sehr behutsam, da sonst die Geschenke in dem Geschenke-Sack kaputt gehen würden. Damit beim Tragen der Säcke keine Langeweile aufkommt, hat der Nikolaus ein Musikstück dabei. Das sorgt nicht nur für etwas Unterhaltung, sondern auch dafür, dass die Wichtel besser im Rhythmus arbeiten können. Nun verteilt sich die Hälfte der Klasse, als Sack stehend, auf der Matte. Die andere Hälfte sucht sich als Wichtel einen Sack aus. Mit dem Einschalten der Musik starten die Schüler damit, den Sack aufzuladen und ein paar Schritte über die Matte zu tragen. Danach legen sie ihn auf der Matte ab. Der Wichtel wird nun zum Sack und bleibt an dieser Stelle stehen. Der Sack wird zum Wichtel und sucht sich einen neuen Sack.

In einer zweiten Runde gehen die Schüler zu zweit zusammen. Sie spielen erneut die Wichtel-Sack-Geschichte. Doch nun haben die Wichtel einen Geschenke-Sack erwischt, in dem das Geschenk für die kleine Klara eingepackt ist. Die kleine Klara wünscht sich einen Schäferhund. Als der Sack auf dem Boden abgelegt wird, hüpft der Hund plötzlich im Sack herum. Damit der Sack nicht verloren geht, muss er, sobald er auf dem Boden angekommen ist, schnell festgehalten werden. Wenn das gelingt, gibt der Hund auf und die Kinder starten eine neue Runde mit vertauschten Rollen. Gelingt es nicht, den Sack festzuhalten, gewinnt der Hund und es wird ebenfalls wieder von vorne begonnen. Im Anschluss können einige Kinder auf freiwilliger Basis vormachen, wie sie den Sack festgehalten haben und was der Sack eventuell für Möglichkeiten genutzt hat, um sich aus der Umklammerung des Wichtels zu befreien.

Zum Schluss der Stunde erfolgt die Verabschiedung der Kinder. Diese läuft genau gleich ab, wie die Begrüßung. Nach der Verabschiedung legen die Kinder ihren Judo-Gürtel ab und rollen ihn zu einer Schnecke auf. Dies gewährleistet, dass die Judo-Gürtel stets einsatzbereit aufbewahrt werden können.

3.2.2. Die Stunde aus judospezifischer Sicht

In diesem Kapitel möchte ich mich auf die Judo-Grundlagen beziehen, die ich an früherer Stelle der Arbeit dargelegt habe.

Zu Beginn der Stunde finden sich die Schülerinnen und Schüler auf der Matte ein und stellen sich in einer Reihe auf. Es erfolgt die traditionelle Begrüßung der Judoka. Durch sie wird der Alltag vor der Matte abgelegt, sowie das Versprechen gegeben, sich an das Prinzip „*Ji-Takyo-Ei*“ zu halten (vgl. Kap. 2.1.2).

Im Anschluss ist es wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Erlernen eineswurfes aufwärmen. Durch das Spiel „*Ameisenfange*“ ist gegeben, dass die Kinder ihren gesamten Körper in Bewegung bringen (Krabbeln als Ameisenbär). Außerdem impliziert das Gefangen-Werden bereits, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Weg vom Stand den Boden auseinandersetzen müssen, der, im Gegensatz zur Fallschule, nur in Teilen selbstbestimmt ist, was eine große Ähnlichkeit zu den Würfeln aufweist, da bei diesen ebenfalls in gewissem Maße die Kontrolle an den werfenden Partner abgegeben wird. Außerdem wird durch die Art der Fortbewegung der Ameisen bereits die besondere Form des Bewegens in Standsituationen vermittelt. Nimmt man den Fuß zu hoch von der Matte, bietet man seinem Gegenüber die Möglichkeit eine Wurftechnik der Gruppe *Ashi-Waza* anzuwenden (vgl. Kap. 2.1.3), weswegen es wichtig ist, im Stand nach Möglichkeit den Bodenkontakt mit den Füßen so ausgeprägt wie möglich zu halten.

Da die Fallschule ein wichtiger Bestandteil jedes Judotraining ist und sich die Kinder zudem in speziell dieser Stunde mit einem Wurf auseinandersetzen werden, wird mit den Schülerinnen und Schülern nun das „*Aufzugspiel*“ gespielt. In diesem Spiel wird das Fallen rückwärts (*Ushiro-Ukemi*) trainiert (vgl. Kap. 2.1.3). Es umfasst nur das Fallen rückwärts, was aber in diesem Fall kein Nachteil ist, da die Schülerinnen und Schüler momentan nur diese Falltechnik beherrschen. Da das Spiel einen Wettkampfcharakter aufweist, motiviert es die Kinder in kurzer Zeit eine hohe Fall-Frequenz zu absolvieren und das Fallen somit weiter zu automatisieren.

Die Schülerinnen und Schüler legen am Ende des Schuljahres vermutlich die Prüfung für den weiß-gelben Gürtel ab, so dass sich ein größerer Teil der Inhalte in diesem Schuljahr auf das Prüfungsprogramm für den 8. Kyu bezieht¹²². Ein Teil dieses Programms ist der Hüftwurf (*O-*

¹²² vgl. Anhang: Prüfungsprogramm für den weiß-gelben Gürtel

Goshi). Dieser Wurf ist aus der Gruppe der Hüfttechniken (Koshi-Waza). Die Nikolaus-Geschichte soll die Kinder an den Wurf und seine drei Wurfphasen heranführen (vgl. Kap. 2.1.3). Die Musik (langsamer 4/4-Takt) soll die Schülerinnen und Schüler einerseits dabei unterstützen, den Wurf in seinen Teilen erkennen zu können, andererseits bleibt er gleichzeitig als „ganze“ Bewegung durchführbar. Die Kinder beherrschen die Falltechnik seitwärts (Yoko-Ukemi) noch nicht, so dass es, ganz im Sinne der Fürsorgepflicht für den Partner, wichtig ist, dass der Geschenke-Sack vorsichtig auf der Matte abgelegt wird. Die Schülerinnen und Schüler werden sich in dieser Stunde vermutlich erstmals überhaupt mit einem Judo-Wurf auseinandersetzen, so dass das Ziel nicht sein kann, den Wurf am Ende der Einheit perfekt zu beherrschen. Vormachen – Nachmachen – Wiederholen und in der Interaktion mit dem Partner mit dem Körper begreifen (vgl. Kap. 2.1.2) soll die Devise sein.

Nach erfolgter Auseinandersetzung mit der Thematik „O-Goshi“ wird der Übergang in den Bodenkampf thematisiert. Hier bietet sich aus zwei Gründen die Festhaltetechnik Kesa-Gatame an. Zum einen ergibt sie sich nahezu von selbst aus der Weiterführung der Bewegung nach dem Wurf, andererseits ist sie ebenfalls Bestandteil des Prüfungsprogramms für den 8. Kyu. Uke hat in diesem Fall die Aufgabe, sich zu befreien. Dies kann durch Befreiungstechniken oder durch das Drehen auf den Bauch geschehen (vgl. Kap. 2.1.3).

Zum Ende der Stunde erfolgt die traditionelle Verabschiedung, welche gleich strukturiert ist, wie die Begrüßung. Da ein Judoka nicht nur für sich selbst und seinen Partner, sondern auch für seine Judokleidung verantwortlich ist, sind die Schülerinnen und Schüler nun dazu angehalten, ihren Gürtel ordentlich aufzuräumen und werden dann in die Pause entlassen.

3.2.3. Die Stunde aus psychomotorischer Sicht

In diesem Kapitel möchte ich mich zu einem großen Teil auf die psychomotorischen Lernfelder und Kompetenzen beziehen, die ich an früherer Stelle der Arbeit dargelegt habe.

Da die Kinder dazu angehalten sind ihre Judo-Gürtel selbst umzubinden, entstehen bereits vor Beginn der Stunde Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler Gruppenerfahrungen wie etwa das gegenseitige Helfen sammeln können. Die Kinder, die ihren Gürtel bereits binden können, übernehmen die Funktion des Experten und helfen ihren Mitschülern.

Die Stunde beginnt mit einem gemeinsamen und immer gleich verlaufenden Ritual. R. Hammer geht in seinem Buch auf die Wichtigkeit von Ritualen als verlässliches und strukturierendes Element im Rahmen psychomotorischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ausführlich ein¹²³.

Außerdem dient das Ritual als eine Form der „leiblichen Alltagshilfe“ (vgl. Kap. 2.2.4).

Beim dem Spiel „Ameisenfange“ erleben die Schülerinnen und Schüler Grunddimensionen leiblicher Bewegung, sie erfahren, dass Bewegung räumlich ist. So ist das Fliehen der Ameisen und das Näherkommen der Ameisenbären ein ständiges Neuausrichten von sich selbst in Bezug auf andere Personen im Raum. Durch das Gleiten der Ameisen mit den Füßen erfahren die Kinder nicht nur eine besondere Fortbewegungsmöglichkeit des Leibes, sondern können auch Erfahrungen im Bereich der physikalischen Grundeigenschaften, wie etwa dem Zusammenhang von Reibung und Widerstand machen. Sobald es zu einer „Auseinandersetzung“ von Ameise und Ameisenbär kommt, müssen die Kinder bestimmen, wie weit sie Widerstand leisten oder wie schnell sie dem Ameisenbär nachgeben wollen. Sie sind gezwungen, ein Risiko dahingehend abzuwägen, wie weit sie selbst Macht über das Landen auf dem Boden haben wollen und inwieweit sie die Kontrolle eventuell abgeben müssen. Wenn sie schnell nachgeben, ist das Risiko gering und die eigene Kontrolle über das Geschehen höher, wollen sie aber so lang wie möglich auf den Beinen bleiben, kann das Risiko des „Kontrollverlustes“ schnell ansteigen, wenn der Ameisenbär plötzlich von drei weiteren Kindern Unterstützung bekommt. Wie wichtig die Ausbildung einer „Risikokompetenz“ im Rahmen psychomotorischer Arbeit ist, stellen M. Vetter u.a. deutlich heraus¹²⁴. Kommt es zu einer tatsächlichen Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Ameisenbären erfahren die Schülerinnen und Schüler ganz direkt die Zustände von Stabilität und Labilität am eigenen Körper. Während die Ameisen ein Stück weit der Gruppe vertrauen müssen, dass ihnen nichts passiert, erleben die Ameisenbären ein Gefühl der gegenseitigen Hilfe, wenn sie merken, dass sie eine besonders robuste Ameise im Team bewältigen können, was alleine nicht möglich gewesen wäre.

Beim „Aufzugspiel“ erleben die Kinder, neben neuen Bewegungsmöglichkeiten des Leibes, vor allem das Gefühl, in der Gruppe eine Aufgabe lösen zu können: Den Lehrer gemeinsam zu besiegen, in dem sie so schnell wie möglich wieder aufstehen. So hat jedes einzelne Kind eine wichtige Funktion in der Gruppe und kann ein Gefühl der Zugehörigkeit erfahren. Außerdem erfahren sie die physikalische Grundeigenschaft des dynamischen Rollens. Wenn die Roll-Bewegung auf den Rücken nicht rund ist, werden die Schülerinnen und Schüler das merken. So

123 vgl. Hammer (2001)

124 Vetter / Kuhnen / Lensing-Conrady (2008)

kann beispielsweise der Gedankengang angeregt werden, warum eine Kugel besser rollt, als ein Würfel.

In der Nikolaus-Geschichte ist die Bewegungsgestaltung den Schülerinnen und Schülern großteils selbst überlassen. So können sie ihrem ganz eigenen Empfinden eines Wichtels (rhythmisch, schwerfällig, langsam, schnell) Ausdruck verleihen. Die Musik, welche im Hintergrund läuft soll den Schülern als (freiwillige) Möglichkeit der Orientierung dienen. Ob sie diese beim Aufladen des Geschenke-Sackes, beim Tragen des Geschenke-Sackes, in irgendeiner anderen Weise oder gar nicht nutzen, dürfen sie selbst bestimmen. Die Wichtigkeit rhythmischer Elemente wurde im Kapitel über die Psychomotorik bereits mehrfach erwähnt. In der Interaktion beim Spielen der Geschichte erfahren die Schüler ebenfalls wieder die Räumlichkeit von Bewegung durch das Tragen der Geschenke-Säcke von einer Stelle zur anderen. Außerdem setzen sie sich durch das Aufladen, Tragen und Ablegen mit den Themen „Schwerkraft“ und „Spannungsregulation“ auseinander. Erneut müssen sie sich mit dem Phänomen von Stabilität und Labilität auseinandersetzen: Kann ich den Geschenke-Sack tragen? Stehe ich stabil? Gleichzeitig kommt hier noch eine kommunikative Komponente hinzu. Ist das Gleichgewicht des Wichtels labil, sendet er damit nonverbale aber dennoch kommunikative Signale an seinen Partner, der als Geschenke-Sack über die Matte getragen wird. So kann ein labiles Gleichgewicht eventuell zu einem Widerstand durch entstehendes Misstrauen führen. Es kommt also zur Kommunikation mit dem Körper über Themen wie „Hingabe – Widerstand“ und „Vertrauen – Misstrauen“, die in der Interaktion erfahren werden. Die Kinder setzen sich damit auseinander und leiten vermutlich auch Konzepte in Bezug auf ihre Körperhaltung und ihren Körperausdruck ab (Wie fühlt sich der Gegenüber, wenn ich mich auf diese oder jene Weise verhalte? Wie würde ich mich fühlen, wenn sich mein Gegenüber auf diese oder jene Weise verhält?). Im Themenfeld „Grundsituationen menschlicher Interaktion“ tauchen die Begriffe „Führen – Folgen, Festhalten – Loslassen“ in dieser Abfolge auf. Diese Grundsituation der Interaktion wird in der Nikolaus-Geschichte ständig und mit immer wechselndem Gegenüber wiederholt. Auch das Thema „Nähe und Distanz“ spielt eine große Rolle in dieser Geschichte. So kann sie nicht gespielt werden, wenn keine körperliche Nähe oder Berührung zugelassen wird. Dies gilt ebenfalls für das Festhalten des Geschenke-Sackes auf dem Boden. Hier spielt auch der Ausdruck leib-seelischer Zusammenhänge eine Rolle. Ist man zu ängstlich oder gehemmt, funktioniert der Plan mit dem Festhalten nicht, weil der andere entwischt. Ist man zu forsch oder gar aggressiv, macht der andere nach einer Weile nicht mehr mit, weil es ihm keine Freude bereitet. Des Weiteren erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass sie einerseits alle das gleiche machen

(Ähnlichkeiten von sich und der Gruppe erkennen), andererseits erleben sie, dass sie trotzdem eine eigene und individuelle Strategie entwickeln können und ihre eigene Individualität in der Gruppe erkennen. Außerdem setzen sich die Kinder in der Nikolaus-Geschichte mit der Thematik „Kooperation und Konkurrenz“ auseinander, denn einerseits setzt das Gelingen der Geschichte eine gewisse Art der Kooperation voraus, andererseits geht es spätestens beim Festhalten des Geschenke-Sackes auf dem Boden auch darum, wer gewinnt oder verliert. In Bezug auf die Theorie des negativen Selbstkonzeptes von Renate Zimmer ist in der Geschichte ebenfalls ein wichtiger Bestandteil enthalten. So wird allen Schülerinnen und Schülern durch das vorsichtige Ablegen auf der Matte in gewisser Weise vermittelt, dass sie „wertvoll“ sind. Es wird ihnen also eine positive und wertschätzende Eigenschaft zugeschrieben, die ihnen auch von jedem einzelnen Kind entgegengebracht wird.

Die Stunde wird nach der Nikolaus-Geschichte mit einem Ritual abgeschlossen. Auf die Funktion von Ritualen wurde am Beginn dieses Kapitels bereits verwiesen. Danach räumen die Kinder ihre Gürtel ordnungsgemäß in die Schachtel zurück und werden somit zu einem verantwortungsvollen Umgang mit ihrer materialen Umwelt angeleitet.

Für alle Inhalte der Stunde ist gegeben, dass das Spielen mit leiblichen Bewegungsmöglichkeiten und das Entdecken sowie Ausprobieren leiblicher Stärken und Fähigkeiten eine große Rolle spielt. Außerdem sind bei allen Tätigkeiten motorische und koordinative Elemente relevant.

3.2.4. Fazit / Beobachtungen

In diesem Kapitel soll es um ein Fazit zu der gehaltenen Stunde gehen. Hierfür stütze ich mich auf das Filmmaterial, welches ich durch den Einsatz einer Videokamera gewinnen konnte.

Das Binden der Gürtel vor Beginn der Stunde gelang bereits vielen Kindern. Nur wenige Kinder baten die Lehrer um Hilfe. Diejenigen, die uns fragten, haben wir zu ihren Klassenkameraden geschickt, welche die Gürtel bereits binden konnten. Es war zu beobachten, dass diese sich schon fast fürsorglich darum kümmerten, dass die Kinder, die noch Probleme hatten, zu einem festsitzenden Gürtelknoten gekommen sind.

Das Ritual zu Beginn der Stunde hatte in beiden Klassen sowohl aus psychomotorischer Sicht, als auch aus judospezifischer Sicht seinen Sinn und Zweck erfüllt. Die Lehrerin der zweiten Gruppe

meinte zu Beginn der Stunde, dass die Kinder heute „sehr aufgedreht und ziemlich hibbelig“ seien, weil „Weihnachten und die Ferien bereits deutlich spürbar sind“. Dennoch kamen die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse während des Rituals so zur Ruhe, dass kein eklatanter Unterschied zu den sonstigen Stunden feststellbar war. Meiner Meinung nach war es sogar einer der Stunden, in denen das Ritual besonders konzentriert durchgeführt wurde. Diese Ruhe und Konzentration zog sich in dieser Gruppe zum allergrößten Teil durch die komplette Unterrichtseinheit, so dass in dieser Klasse eine der ruhigsten und konzentriertesten Judo-Stunden überhaupt stattfand. Von aufgedrehten, vorweihnachtlich gestimmten Schülerinnen und Schülern war nichts zu bemerken. Die Kinder scheinen das Ritual also mehr und mehr für sich nutzen zu können und auch zu wollen. In der ersten Gruppe nutzten die Kinder dieses Ritual ebenfalls um zu Ruhe zu kommen, allerdings berichtete die Lehrerin in diesem Fall im Vorfeld nicht von „besonders aufgedrehten“ Schülern. Auch zog sich in dieser Gruppe die Konzentration und Ruhe nicht in dem Maße durch die Unterrichtseinheit, wie es in der zweiten Gruppe der Fall war. Die Ursachen hierfür möchte ich an späterer Stelle erläutern.

Neben den erfolgreich umgesetzten judospezifischen Inhalten beim Ameisen-Fange und dem Aufzugspiel fanden vor allem in der zweiten Gruppe auch die psychomotorischen Ziele Anklang. So sagte ein Schüler nach der ersten Runde des Aufzug-Spiels, dass wir (die Lehrer) es nie schaffen werden, dass alle Kinder auf dem Boden liegen, weil sie „eine gute und starke Klasse“ seien. In beiden Gruppen gab es Kinder, die aufgrund des Wettkampfcharakters keine „saubere“ Falltechnik gemacht haben. Es wird deutlich, dass differenzierte methodische Angebote zur Fallschule unerlässlich sind.

Es war zu beobachten, dass die Kinder sich beim Ameisen-Fange sehr intensiv mit den Teilaspekten der psychomotorischen Lernfelder auseinandersetzten. So äußerte sich eine Schülerin aus der ersten Gruppe nach dem Spiel, dass es ihr beim Gefangen-Werden „plötzlich zu viel“ wurde, als mehrere Ameisenbären versuchten, sie zu Boden zu bringen. In der Situation nutzte sie das „Stop-Signal“ und ging „freiwillig“ auf den Boden.

Die Nikolaus-Geschichte verlief in der ersten Gruppe aus judospezifischer Sicht nicht optimal. So wurde für die Kinder beim Vorspielen der Geschichte nicht in dem erforderlichen Umfang deutlich, wie der Arm um den Sack gelegt werden musste. An dieser Stelle hätte vermutlich ein „überspitztes“ Vormachen geholfen. Diese Unklarheit führte unter anderem auch zu der oben bereits angesprochenen Unruhe während der Unterrichtseinheit, da die Schüler im Umgang mit der eben beschriebenen Unklarheit die kreativsten Ideen entwickelten, wie der Sack am Besten transportiert werden kann. Dabei war den Schülern in der Rolle des Geschenke-Sackes anzumerken, dass ihnen

das Experimentieren ihrer Klassenkameraden nicht immer ganz geheuer war. Umso intensiver durchlebten sie die psychomotorischen Gesichtspunkte, die in dieser Übung vorhanden waren. So war in der ersten Gruppe zu beobachten, dass es zwei Schüler gab, welche ihre Mitschülerinnen und Mitschüler einfach umklammerten, hochhoben und mit ihnen so lange über die Matte gelaufen sind, bis sie umfielen. Diese beiden Schüler fanden relativ schnell zueinander und blieben in beiden Durchgängen ein Team. Hin und wieder trugen sie auch andere Kinder über die Matte, wurden von diesen als Sack aber „stehengelassen“, so dass die beiden sofort wieder zueinander fanden. Ein weiterer Schüler hatte das Prinzip des Tragens verstanden und packte beim Hochheben der Säcke so beherzt zu, dass es (wäre das Tragen dazwischen nicht gewesen) ein schwungvoller Judowurf geworden wäre. Viele seiner Mitschüler fühlten sich diesem Ausgeliefert-Sein und diesem Schwung noch nicht gewachsen, so dass auch er als Geschenke-Sack öfters durch rufen auf sich aufmerksam machen musste. Es fand also bei vielen eine Auseinandersetzung mit der Thematik „Körpersprache“, „Hingabe – Widerstand“, „Vertrauen – Misstrauen“ statt.

In der Unterrichtseinheit mit der zweiten Gruppe habe ich das „Problem“ mit dem Arm dadurch gelöst, dass ich beim Erzählen der Geschichte besonders deutlich auf die Rolle des Armes eingegangen bin. Und prompt verlief die Stunde deutlich anders als die Stunde der ersten Gruppe. Es war keine „kreativen Auswüchse“ der Wurftechnik im dem Maße zu erkennen, wie es in der ersten Gruppe der Fall war.

Bei dem Ausprobieren und Erleben des Wurfes innerhalb der Geschichte stand eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik „Wurf“ im Mittelpunkt, weswegen die Lösungswege der Schülerinnen und Schüler, die von dem Wurf „O-Goshi“ abweichen, unter keinen Umständen als „falsch“ zu klassifizieren sind. So konnte ich unter anderem Wurfideen beobachten, die sich in Wurfprinzipien der Würfe „Uki-Goshi“, „Ippon-Seoi-Nage“ und „Seoi-Otoshi“ wiederfinden. Außerdem waren in manchen Fällen Elemente der großen Innensichel aus der Wurfgruppe der „Ashi-Waza“ erkennbar. Beide Gruppen boten in dieser Einheit also eine riesige Fülle an Anknüpfungspunkten und Ideen für viele weitere Judo-Stunden zum Thema „Wurf“. Es war generell zu beobachten, dass einige Schüler mit dem Tragen des Geschenke-Sackes Probleme hatten, obwohl sie den Sack richtig auf der Hüfte positioniert hatten. Durch die Vorgabe, den Sack zu tragen wurden sie so ihrer „Wurfmöglichkeit“ beraubt, weil der Sack beim Tragen anderweitig den Weg auf den Boden gefunden hat. Im Rahmen weiterer Stunden zum Thema „Wurf“ muss dieser Sachverhalt angegangen werden.

Die Musik war in beiden Gruppen für den Wurf an sich nicht relevant. Sobald die Schüler bei ihrem

ersten Geschenke-Sack angekommen waren, wurde sie zur Nebensache. Auch in diesem Bereich können weitere Versuche und Experimente (evtl. lautere Musik, andere Lieder, etc.) angedacht werden.

Das Festhalten des Geschenke-Sackes auf dem Boden war in beiden Gruppen sowohl aus psychomotorischer als auch aus judospezifischer Sicht gelungen. Jedoch ist anzumerken, dass nicht alle Schüler die Festhaltetechnik „Kesa-Gatame“ genutzt haben.

In der zweiten Gruppe ergab sich die Besonderheit, dass die Kinder alle zusammen der Meinung waren, dass ich als Lehrperson jeden einzelnen von ihnen einmal als Sack tragen und ablegen muss. Sie stellten sich also in einer Reihe als Geschenke-Sack auf und ich machte mich als Wichtel daran, die Säcke aufzuladen und abzulegen. Alle Schülerinnen und Schüler genossen die Erfahrung, schwungvoll auf fast das doppelte ihrer Körpergröße angehoben und dort dann (laut einem Schüler) „fast wie bei einem Salto“ durch die Luft gewirbelt zu werden und trotz dieses Schwungs behutsam auf dem Boden zu landen. Diese Erfahrung wird den meisten Kindern in einem, am Wettkampf orientierten Judo leider nicht ermöglicht (vgl. Kap. 2.1.4). Nachdem ich das letzte Kind auf dem Boden abgelegt hatte, rief meine Kollegin, dass nun in allen Säcken die Hunde erwachen und sich auf den Wichtel stürzen, worauf die ganze Klasse auf mich zu stürmte und mich im wahrsten Sinne des Wortes „zu Boden rang“. Diese Gegebenheit möchte ich deshalb erwähnen, weil R. Zimmer der besonderen Interaktion und Beziehungsarbeit von Therapeuten in psychomotorischen Settings für eine gelingende Therapie große Bedeutung beimisst und es für einen Judotrainer im „klassischen“ Sinne relativ unwichtig ist, wie die Interaktion zwischen ihm und seinen Schülern verläuft. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der besonderen Rolle des psychomotorischen Therapeuten im Sinne Zimmers möchte ich an dieser Stelle auf ihre Literatur verweisen¹²⁵.

Das Ritual zum Ende der Stunde wurde von beiden Gruppen erneut genutzt, um zur Ruhe zu kommen. Wie zu Beginn der Stunde war zu beobachten, dass viele Schülerinnen und Schüler dieses Ritual fast schon zelebrieren, so dass es erneut sowohl die mit dem Judo verknüpften Inhalte, als auch die psychomotorischen Inhalte alle erreicht wurden. Als es um das Aufräumen des Gürtels ging, war zu beobachten, dass alle Schüler sehr sorgsam ihren Gürtel so in die Gürtelkiste zurücklegten, wie sie ihn zu Beginn der Stunde herausgenommen hatten. Einige Kinder erledigten das bereits selbstständig von sich aus, manche mussten daran erinnert werden, weil sie sonst mitsamt dem Gürtel in die Umkleidekabine gestürmt wären. Deswegen halte ich es für durchaus sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler für den Sachverhalt des geregelten Umgangs mit Materialien

125 vgl. Zimmer (1999)

weiter zu sensibilisieren.

3.2.5. Zusammenfassung

Durch die zweigleisige Ausarbeitung der Unterrichtsstunde wurde deutlich, wie sehr sich das Judo und die Psychomotorik in der Praxis miteinander verbinden lassen. Es wurde deutlich gemacht, wie das methodische Vorgehen der Vermittlung im Judo gestaltet sein muss, dass es für Kinder einer ersten Klasse zugänglich wird. Eine allumfassende Analyse und bis ins Detail ausdifferenzierte Betrachtung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, da dies durch die vorliegende Komplexität des Geschehens den Rahmen der Arbeit übersteigen würde. Eine ins Detail gehende Analyse aus einem ausgewählten Beispielbereich folgt im nächsten Kapitel. Für die hier vorliegende Gesamtsituation der Unterrichtsstunde muss im Rahmen der Arbeit die Betrachtung zu einem gewissen Teil pauschal bleiben.

Neben der praktischen Korrelation der Sportart Judo und der Psychomotorik wurde in diesem Block der Arbeit außerdem die gemeinsame theoretische Zielsetzung beider Elemente ausgearbeitet, die auch zu einem nicht unerheblichen Teil die nachfolgende Unterrichtseinheit in ihrer Gestaltung mitgeprägt hat.

4. BLOCK III: EINZELFALLSTUDIE ÜBER EINE SCHÜLERIN

4.1 Rahmen der Studie

4.1.1. Setting

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, unterrichte ich seit dem Schuljahr 2013/2014 die ersten beiden Klassen einer kooperativen Grundschule wöchentlich im Judo. Die Kinder sind zwischen sechs und sieben Jahre alt. Die erste Klasse umfasst 15 Schülerinnen und Schüler, in der zweiten Klasse sind es 17 Kinder. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie haben die Kinder seit drei Monaten Judounterricht im Rahmen von je einer Schulstunde pro Woche. Ich habe jede Unterrichtseinheit mit einer Videokamera begleitet und dokumentiert. Dieses Videomaterial dient als Analysequelle für die nun folgende Einzelfallstudie. Da ich in den vorangehenden Kapiteln entweder von der ganzen Klasse ausgegangen bin oder Beispiele von einzelnen Kindern nur in spezifischen Situationen geschildert habe, möchte ich nun den Blick auf ein einzelnes Kind aus einer der beiden Klassen richten und sein Verhalten bzw. seine Entwicklung und die Auswirkungen des Judo über eine längere zeitliche Spanne dokumentieren.

Aus Gründen des Datenschutzes möchte ich die Schülerin an dieser Stelle Sandra nennen. Ich kenne Sandra nur aus den Judostunden. Ich besitze also keinerlei Informationen darüber, ob sie ein Regelgrundschülerin oder ein Schülerin der Schule für Erziehungshilfe ist. Außerdem weiß ich nichts über ihre familiären, schulischen und sozialen Hintergründe oder ihre sportlichen Fähigkeiten. Diese Informationen sind an dieser Stelle auch nicht relevant, da es um die Analyse einer Phase der Veränderung geht. Ob Sandra beispielsweise mit „Niveau 3“ in das Judo kommt und sich nun auf „Niveau 5“ befindet, oder ob Sandra bereits mit „Niveau 6“ in das Judo kommt und sich nun auf „Niveau 8“ befindet, ist somit nicht relevant, die Phase der Veränderung ist in diesem Beispiel beides mal „2“. Deshalb werde ich mich in der Untersuchung nur auf „die“ Sandra beziehen, die ich im Judo kennengelernt habe.

4.1.2. Globaler Untersuchungsbereich

Nachdem ich in den vorangegangenen Kapiteln bereits auf viele Elemente in einem relativ pauschalen Rahmen eingegangen bin und dort bereits einige Ergebnisse gewonnen habe, möchte ich nun bei einer einzelnen Schülerin einen ausgewählten Teilbereich detailliert analysieren, um auch hier nach Möglichkeit zu positiven und somit legitimierenden Ergebnissen zu kommen. Der Untersuchungsbereich für diese Studie bezieht sich auf die Formen der nonverbalen Kommunikation, welche die Schülerinnen und Schüler auf der Matte nutzen. Dies möchte ich exemplarisch an Sandra's Verhalten während dem Ameisen-Fange und dem Schildkrötenspiel analysieren.

4.1.3. Untersuchungsraaster und Beobachtungskriterien

Für die Beobachtung habe ich mir ein Untersuchungsraaster sowie bestimmte Beobachtungskriterien zurechtgelegt. Da ich eine mögliche Veränderung über einen gewissen Zeitraum dokumentieren möchte, werde ich das Verhalten von Sandra zu verschiedenen Messzeitpunkten (T) festhalten. Der Messzeitpunkt richtet sich danach, wann das Ameisen-Fange bzw. Schildkrötenspiel im Unterricht gespielt wurde. Es liegt also nicht zwingend ein regelmäßiges Zeitintervall vor. Es kam außerdem vor, dass das Schildkrötenspiel und das Ameisen-Fange in unterschiedlichen Stunden gespielt wurden, so dass zu den Messzeitpunkten nicht immer die Beobachtungen aus beiden Spielen einfließen können. Liegt zu einem Messzeitpunkt von einem Spiel keine Beobachtung vor, so ist dies im Untersuchungsraaster durch ein „-“ gekennzeichnet.

Um die Formen der nonverbalen Kommunikation von Sandra messen zu können, habe ich folgende Untersuchungsbereiche festgelegt:

Untersuchungsbereich	Inhalt / Messgröße
Untersuchungsbereich A	In diesem Bereich wird die Form und Intensität des notwendigen Körperkontaktes beim Ameisen-Fange gemessen, die nötig ist um die Ameise zu Boden zu bringen. Hierfür habe ich folgende Messgrößen festgelegt:

	<p>+ kaum (berühren des Knöchels)</p> <p>++ leicht (Festhalten des Fußes)</p> <p>+++ mittel (wegziehen / umklammern der Beine)</p> <p>++++ stark (mehrere Ameisenbären notwendig)</p>
Untersuchungsbereich B	<p>In diesem Bereich wird die Anzahl der Ameisenbären gemessen, die notwendig ist, um die Ameise zu Boden zu bringen. Hierfür wird eine einfache 1:1-Zurordnung verwendet:</p> <p>Eine Zahl repräsentiert ein Ameisenbär. 0 bedeutet 1 Ameisenbär, da dieser immer vorhanden sein muss, 1 bedeutet, dass ein Ameisenbär zusätzlich zu dem schon vorhandenen Ameisenbär hinzukommt (also 1 = 2 Ameisenbären, 2 = 3 Ameisenbären, usw.).</p>
Untersuchungsbereich C	<p>In diesem Bereich wird gemessen, wie lange es dauert, bis sich die Ameise ihrem „Schicksal“ ergibt.</p> <p>Hierfür wird die Zeit (in Sekunden) gestoppt.</p>
Untersuchungsbereich D	<p>In diesem Bereich wird gezählt, wie viele Versuche des Umwerfens die Ameise abwehrt (durch Losreißen, o.ä.).</p> <p>Die Zahl 1 steht für einen Versuch (2 für zwei Versuche, usw.).</p>
Untersuchungsbereich E	<p>Dieser Bereich beschäftigt sich mit dem Schildkrötenspiel. Wie in Untersuchungsbereich A wird hier die Form und Intensität des Körperkontaktes gemessen, der notwendig ist, um die Schildkröte auf den Rücken zu drehen. Hierfür habe ich folgende Messgrößen festgelegt:</p> <p>+ kaum (berühren an der Hüfte oder Körperseite)</p> <p>++ leicht (Stoß-Impuls seitlich gegen den Körper)</p> <p>+++ mittel (Körpereinsatz notwendig)</p> <p>++++ stark (Bodenkampf)</p>
Untersuchungsbereich F	<p>In diesem Bereich wird Zeit erfasst, die verstreicht, bis sich die Schildkröte ihrem „Schicksal“ ergibt.</p> <p>Hierfür wird die Zeit (in Sekunden) gestoppt.</p>
Untersuchungsbereich G	<p>In diesem Bereich wird gezählt, wie viele Versuche des Umdrehens die Schildkröte abwehrt (Losreißen, o.ä.).</p> <p>Die Zahl 1 steht für einen Versuch (2 für zwei Versuche, usw.).</p>

Tab. 14: Untersuchungsbereiche und Messgrößen

4.2 Durchführung der Untersuchung

4.2.1. Beobachtung und beschreibende Darstellung

Die Analyse des Videomaterials in Bezug auf die Formen der nonverbalen Kommunikation von Sandra ergab folgende Werte:

	Messzeitpunkt T1 (27.09.13)	Messzeitpunkt T2 (11.10.13)	Messzeitpunkt T3 (25.10.13)	Messzeitpunkt T5 (15.11.13)	Messzeitpunkt T6 (29.11.13)	Messzeitpunkt T7 (06.12.13)	Messzeitpunkt T8 (13.12.13)
Untersuchungs bereich A	++	+	x	krank	++	-	++++
	+	+	x		+++		+++
Untersuchungs bereich B	0	0	x		0	-	3
	0	0	x		0		0
Untersuchungs bereich C	2	1	x		2	-	20
	1	1	x		4		10
Untersuchungs bereich D	1	0	x		0	-	2
	1	0	x		2		3
Untersuchungs bereich E	-	+++	-		-	++	-
		++				++++	
Untersuchungs bereich F	-	2	-		-	1	-
		2				10	
Untersuchungs bereich G	-	1	-		-	0	-
		1				1	

Tab. 15: Beobachtungsraster für Sandra's Entwicklung im Bereich der nonverbalen Kommunikation

Es wurden bei jedem Untersuchungszeitpunkt zwei Durchgänge gespielt. Diese sind in der Tabelle farbig gekennzeichnet. Die Untersuchungsbereiche unterteilen sich also pro Zeitpunkt in zwei Runden. Bei der Betrachtung des Untersuchungszeitpunktes T1 ist für die erste Runde nur das Ergebnis in den gräulichen Feldern relevant, für das Betrachten der zweiten Runde sind nur die weißen Felder von Bedeutung.

Am ersten Untersuchungszeitpunkt (27.09.2013) wurde Sandra in der ersten Runde an der Wade berührt und flüchtete. Nach kurzer Zeit wurde sie von einem anderen Ameisenbären an der Wade mit einer Hand festgehalten, worauf sie freiwillig auf den Boden ging.

In der zweiten Runde flüchtete sie erneut nach einer ersten Berührung. Danach wurde sie von ihrer Klassenlehrerin am Knöchel berührt und wollte erneut flüchten, diese wies sie jedoch darauf hin, dass sie nun gefangen sei, worauf Sandra auf die Matte gegangen ist.

An diesem Untersuchungszeitpunkt (T2 / 11.10.2013) wurden beide Spiele gespielt. Während des Schildkrötenspiels wurde Sandra in der ersten Runde von einem vorbeilaufenden Fänger berührt, lief aber als Schildkröte weiter. Das Weiterlaufen wurde nicht als Befreiungsversuch gewertet, da keine Flucht erkennbar war. Der nächste Fänger versuchte Sandra umzudrehen, worauf diese sich auf dem Boden „breit“ machte und den ersten Versuch somit abwehren konnte. Allerdings war sie beim Nachsetzen des Fängers seiner Umdreh-Technik nach zwei Sekunden unterlegen.

In der zweiten Runde wurde Sandra durch einen Fänger auf die Seite gedreht, hat sich dann aber wieder hingeworfen. Beim zweiten Versuch hat sie sich durch einen leichten Stoßimpuls von der Seite umwerfen lassen.

Am Ende dieser Einheit wurde außerdem Ameisen-Fange gespielt. In der ersten Runde wurde Sandra am Oberschenkel berührt. Im Anschluss ging sie freiwillig auf den Boden. In der zweiten Runde wurde sie von einer Mitschülerin am Knöchel berührt und hat sich auf deren Hinweis („Ich hatte dich“) auf die Matte begeben.

Am Untersuchungszeitpunkt T4 (25.10.2013) wurde Sandra beide Male durch das Verlassen der Matte „gefangen“. Es gilt die Regel, dass jeder, der die Matte verlässt, zum Ameisenbär wird. Sandra ist in dieser Stunde in beiden Runden von der Matte gegangen, um den Ameisenbären zu entweichen.

Am Untersuchungszeitpunkt T5 (15.11.2013) konnte Sandra krankheitsbedingt nicht am Judounterricht teilnehmen.

Am 29.11.2013 (Messzeitpunkt T6) ist Sandra beim ersten Kontakt (Griff an den Oberschenkel) mit Schwung auf den Boden gefallen, da sie sich in Bewegung befand.

In der zweiten Runde des Spiels konnte sie sich zwei Mal aus von einem Festhalten am Fuß

befreien und losreißen. Beim dritten Mal wurde Sandra erneut gefangen, allerdings gelang ihr das Losreißen nicht mehr. Der Ameisenbär umklammerte ihr Bein. Bei einem Fluchtversuch fiel sie auf den Boden.

Am 06.12.2013 (Messzeitpunkt T7) wurde Sandra in der ersten Runde des Schildkrötenspiel von hinten auf Anhieb umgedreht. Durch ihre instabile Lage (war nur mit einer Hand und einem Knie auf dem Boden) genügte ein leichter Impuls von der Seite.

In der zweiten Runde konnte Sandra 30 Sekunden lang einen Angriff von zwei Fängern abwenden, die beide versuchten, sie mittels Körpereinsatz umzudrehen. Anschließend flüchtete sie. Danach wurde Sandra von drei Fängern angegriffen, wehrte mehrere Umdrehversuche ab (konnte sich jedoch nicht losreißen, weswegen in der Tabelle die Zahl 1 vermerkt ist), worauf alle drei Fänger im mit der Intensität eines Bodenkampfs versuchten, Sandra umzudrehen, was ihnen letzten Endes auch gelang. Sandra konnte 10 Sekunden Widerstand leisten.

Beim letzten Untersuchungszeitpunkt am 13.12.2013 (T8) riss Sandra sich beim ersten Kontakt mit einem Ameisenbär von dessen Griff am Hosenbein los, etwas später befreite sie sich vom Angriff eines Ameisenbären, der sich an ihr Bein klammerte. Im gleichen Moment kam jedoch ein neuer Ameisenbär dazu, der sie sofort wieder am Fuß festhielt. Anschließend kam ein weiterer Ameisenbär hinzu, so dass sie nun von 2 Ameisenbären festgehalten wurde, die sie jedoch nicht auf den Boden bringen konnten. Nach kurzer Zeit kamen zwei weitere Ameisenbären hinzu und brachten sie, nachdem sie insgesamt 20 Sekunden Widerstand geleistet hatte, gemeinsam auf den Boden.

In der zweiten Runde wurde Sandra erneut von einem Ameisenbär am Fuß gepackt, wehrte sich jedoch erfolgreich. Ein zweiter Ameisenbär kam darauf hin zur Hilfe, so dass Sandra in den Kniestand knickte. Es gelang ihr jedoch, wieder aufzustehen und nach 25 Sekunden „Kampf“ mit zwei Ameisenbären zu flüchten. Im weiteren Verlauf wehrte sie einen Griff an den Knöchel ab. Danach wurde Sandra mit wieder von einem Ameisenbär am Bein umklammert. Nach 10 Sekunden Widerstand wurde sie beim Versuch, sich loszureißen, umgeworfen.

Es ist zu beobachten, dass Sandra beim Schildkrötenspiel eher intensiver in die Auseinandersetzungen gegangen ist, als beim Ameisen-Fange. Außerdem ist ein genereller Anstieg der Intensität über Zeitintervalle hinweg zu beobachten. Insbesondere bei den letzten drei

Messzeitpunkten ist der Anstieg rasant.

Das Untersuchungsraaster berücksichtigt nicht den Umstand, dass manchmal eine intensive Auseinandersetzung nicht möglich war, weil sich Sandra in Bewegung befand und deshalb leichter gefangen werden konnte, es jedoch auch manchmal der Fall war, dass sie sich mit wenig Intensität umdrehen ließ. Dies sind zwei sehr unterschiedliche Formen des Gefangen-Werdens, beide Male werden sie jedoch im Untersuchungsraaster mit der gleichen Zahl gemessen. Um diese Messungenauigkeit zu umgehen, kommt der Beschreibung der einzelnen Untersuchungszeitpunkte eine wichtige Bedeutung zu.

4.2.2. Interpretierende Darstellung der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel möchte ich nun eine Deutung der gemachten Beobachtungen vornehmen. Die Grundannahme ist, dass sich Sandra's nonverbale Kommunikation im Laufe der Zeit verändert hat, was sich im Verhalten während der beiden Spiele niederschlägt. Was hinter dieser Form der Kommunikation von Sandra steckt, darüber möchte ich anhand der gemachten Beobachtungen nun Hypothesen formulieren.

Die ersten beiden Male tastete sich Sandra vermutlich an die Materie heran, das Gefangen-werden hat ihr nichts ausgemacht. Sie war relativ passiv und akzeptierte Fremdmeinungen darüber, ab wann sie gefangen war, auch wenn sie vielleicht anderer Meinung war. Sie leistete leichten Widerstand, ergab sich aber dann schnell ihrem vermeintlichen Schicksal. Sandra empfand das Widerstand leisten vermutlich als einen Teil des Spiels, aber noch nicht als subjektiv bedeutsames Element, um im Spiel „zu überleben“. Vielleicht wollte sie mehr Widerstand leisten, hat sich aber nicht getraut und deswegen nur kurz Widerstand geleistet. Bei Messzeitpunkt 3 beginnt eine Veränderung. Sie möchte nicht gefangen werden, hat aber das Medium der körperlichen Auseinandersetzung vermutlich noch nicht als Lösungsstrategie erkannt oder das Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten war noch nicht in erforderlichem Maße vorhanden. Deswegen nutzte sie für sich die Lösung, dem Gefangen-Werden durch das Verlassen der Matte zu entkommen. Dieser Lösungsweg verschloss sich für sie aber im Laufe des Spiels.

Ab dem Messzeitpunkt T6 scheint Sandra mutiger zu werden. Sie hat vermutlich erkannt, dass sie

diejenige ist, die ihr „Schicksal“ auf der Matte in der Hand hat. Sie bestimmt nun, ab wann sie als „gefangen“ zählt (nämlich dann, wenn sie tatsächlich auf dem Boden liegt) und leistet bis zu diesem Zeitpunkt Widerstand. Dieser Trend verstärkt sich bis zum letzten Messzeitpunkt immer weiter. Dieser Sachverhalt kann dahingehend gedeutet werden, dass Sandra einen Zuwachs an Selbstbewusstsein und -vertrauen, „Wagnis-Kompetenz“, Sicherheit sowie Vertrauen in ihre eigene Fähigkeiten erlangt hat, was sich in der ständig steigenden Intensität der Auseinandersetzung und der damit verbundenen nonverbalen Kommunikation zeigt.

Zusammenfassend lassen sich folgende zentrale Hypothesen formulieren:

- Sandras nonverbale Kommunikation verändert sich dahingehend, dass sie selbstbestimmter und selbstbewusster auftritt.
- Sandras veränderte Form der nonverbalen Kommunikation lässt den Schluss zu, dass das Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gestiegen ist.
- Sandra scheint die Legitimität des körperlichen Zweikampfs im Judo verstanden zu haben und weiß um den schützenden und verlässlichen Rahmen, den das Judo bietet, was auf ihr Auftreten und die Bereitschaft etwas zu wagen Einfluss nimmt.

4.3 Zusammenfassung / Fazit

In diesem Kapitel stand eine Einzelfallstudie über eine Schülerin aus meinem Judounterricht im Mittelpunkt. Mit dem Durchführen der Studie konnte für den Einzelfall festgestellt werden, dass im zeitlichen Verlauf eine positive Veränderung sowohl in Bezug auf einige zentrale psychomotorische Kompetenzen, als auch in Bezug auf judospezifische Gesichtspunkte stattgefunden hat. Es kann demzufolge also ein weiterer Grund angeführt werden, der Judounterricht unter psychomotorischen Gesichtspunkten und somit auch an (Sonder)Schulen legitimiert.

Es konnten einige zentrale Hypothesen formuliert werden, auch wenn die Komplexität und Vielschichtigkeit der Untersuchungsmaterie noch unzählige weitere Möglichkeiten und Anlässe zur Hypothesenbildung bietet.

5. FAZIT

Nach einem grundlegenden theoretischen Teil, in dem die Themenblöcke „Judo“ und „Psychomotorik“ dargelegt wurden, konnte im weiteren Verlauf meiner Arbeit gezeigt werden, dass sich das Unterrichten der Zweikampfsportart Judo an (Sonder)Schulen durch die Verknüpfung mit Ideen und Konzepten der Psychomotorik in verschiedenen Bereichen legitimieren lässt. Nicht nur in der Theorie oder für pauschale Fälle der Gesamtsituation, sondern auch in einer ausgewählten Detailanalyse konnte festgestellt werden, dass durch das Judo psychomotorische Kompetenzen erweitert und gefestigt worden sind. So kann der eingangs beschriebenen Diskussion über den Sinn oder Unsinn, Kampfsport in der Schule zu unterrichten, aus einer neuen Perspektive ein konstruktives Argument beigefügt werden.

Bei der Vielzahl an Korrelationsmöglichkeiten von Judo und Psychomotorik bleibt jedoch auch festzuhalten, dass es Grenzen in der Korrelation gibt. So kann im Judounterricht beispielsweise das Themenfeld der materialen Erfahrung nicht in dem Maße behandelt werden, wie es in der Idee der Psychomotorik verankert ist.

In der Praxis scheint es oftmals einfacher, sich auf eine eher technikorientierte Vermittlung des Judo zu stützen. Allerdings werden den Kindern dadurch wertvolle Erfahrungen vorenthalten, weswegen eine regelmäßige Reflexion über die beabsichtigten Ziele des Judounterrichts dringend notwendig ist. Das Judo ist im schulischen Kontext Ziel und Medium gleichzeitig. So ist es ein Ziel, dass die Schüler Judo erlernen, zugleich dient das Ausüben der Sportart auch als Element der Förderung anderer Kompetenzen.

Unter dem Aspekt der materiellen Ausstattung kann in meinen Augen das psychomotorische Judo an der Schule im Gegensatz zur „klassischen“ Psychomotorik klar im Vorteil gesehen werden. So reichen Judomatten und Judo-Gürtel meist für einen gelingenden Unterricht aus. Im Gegensatz dazu wird in „klassischen“ Psychomotorikeinheiten für die Behandlung ähnlicher Themenbereiche eine Fülle an unterschiedlichen Materialien benötigt (Großgeräteparkour, etc.). Doch auch hier gilt: Beim Korrelieren zweier Themenbereiche werden immer Kompromisse geschlossen. Und egal wie groß diese ausfallen, es wird in beiden Bereichen immer inhaltliche Schwerpunkte geben, die bei einer Korrelation nicht berücksichtigt werden können.

Abschließend bleibt anzumerken, dass in der Arbeit nur ein kleiner Ausschnitt aus einem großen Themenkomplex betrachtet werden konnte, so dass im Rahmen der Arbeit nicht alle aufgeworfenen und entstandenen Fragen tatsächlich geklärt werden konnten.

6. AUSBLICK

An vielen Stellen wäre eine vertiefende und detailliertere Auseinandersetzung mit entstandenen Fragestellungen und Themen wünschenswert gewesen. Gefühlt haben einige Ausarbeitungen einen relativ pauschalen Charakter, weswegen ich in diesem abschließenden Kapitel einen Ausblick über weitere Arbeitsfelder, sowie zukünftige Themenschwerpunkte und Forschungsbereiche geben möchte.

Ein Bereich der detaillierteren Weiterarbeit läge beispielsweise darin, die Judoinhalte bis zum gelben Gürtel genauer zu analysieren und gleichzeitig die kindliche Entwicklung im Detail in den Blick zu nehmen, um weitere entwicklungsfördernde Momente herauszuarbeiten.

Im Rahmen einer weiteren Verwissenschaftlichung des Untersuchungsbereiches der psychomotorischen Legitimation von Judounterricht an Sonderschulen wäre es notwendig, die geleistete Einzelfallstudie weiter auszuarbeiten und bei den Schülerinnen und Schülern einer ganzen Klasse anzuwenden, so dass vertiefende Erkenntnisse in diesem Bereich gewonnen werden können. Außerdem kann darüber nachgedacht werden, eine Kontrollgruppe zu dieser Klasse anzulegen, so dass die tatsächlichen Auswirkungen noch genauer untersucht werden können.

In meiner Arbeit war die Psychomotorik der Rahmen, in den das Judo eingepasst wurde. Eine mögliche Weiterarbeit wäre mit dem Versuch gegeben, den gegenläufigen Weg zu wählen und das Judo als Rahmen zu nutzen, um in diesen die Psychomotorik zu integrieren.

Auch die Erfahrungen, die ich in meiner praktischen Arbeit gesammelt habe, bedürften einer weiteren Ausarbeitung. So beschäftigte beispielsweise der unrechtmäßig verschaffte Vorteil, den sich manche Schülerinnen und Schüler während einigen Spielen zunutze machten, die restlichen Kinder sehr. Der Umgang der Kinder mit diesem Sachverhalt ist überaus interessant, beachtet man,

dass der Vorteil, den sich die Schüler vermeintlich verschafften, eventuell gar kein realer Vorteil ist, sondern ganz im Gegenteil, vielleicht sogar ein Verlust an Erfahrungen sein kann. Dieses Beispiel soll nur stellvertretend für eine ganze Reihe weiterer Beobachtungen sein, deren weitergehende Bearbeitung durchaus eine Bereicherung darstellt.

Ein Bereich, der in meiner Arbeit ebenfalls nicht behandelt wurde, welchem ich aber große Bedeutung beimesse, ist der Judounterricht als Element psychomotorischer Diagnostik. So konnte ich beispielsweise in meinem Unterricht beobachten, wie einige Schülerinnen und Schüler beim Judo-Hühner-Spiel das Gleichgewicht nicht halten konnten. Gleiches gilt für das Transportieren der Geschenke-Säcke bei der Nikolausgeschichte. Außerdem offenbarten sich im Spiel auf der Judomatte viele lebensweltbezogene Themen der Kinder. Mit einem Blick durch die psychomotorische Brille ist das Judo in all diesen Fällen ein diagnostisches Instrument. Zum einen kann es sich zum Erkennen motorischer Auffälligkeiten eignen, zum anderen jedoch auch als Diagnoseinstrument in Bezug auf die Ganzheitlichkeit und Lebenswelt der Kinder.

Es kann also abschließend festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit lediglich einen Einblick in eine durchaus komplexe Thematik geben kann und viele Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte zur Weiterarbeit aufzeigt.

7. LITERATURVERZEICHNIS

Antor, Georg / Bleidick Ulrich (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik – Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Bonfranchi, Riccardo (2002): „Judo - ein erziehungstherapeutischer Weg für behinderte Kinder und Jugendliche: theoretische und praktische Aspekte bei der Planung und Durchführung von Judotraining mit behinderten Kindern und Jugendlichen“ Aachen: Meyer und Meyer Verlag

Deutscher Judo-Bund (2005): „Mitgliederzahlen des deutschen Judo-Bundes“
www.judobund.de/media/statistiken/mitglieder/mitgliederstatistik.pdf (eingesehen am 06.11.13 um 9:17)

Deutscher Judo-Bund (2010): „Kampfbregeln des Deutschen Judo-Bundes“
www.judobund.de/media/ordnungen/DJB-Kampfbregeln.pdf (eingesehen am 08.11.2013 um 10:02)

Deutscher olympischer Sportbund (2006): „Bestandserhebung 2006“
www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/downloads/bestandserhebung/DOSB_Bestandserhebung_2006.pdf
(eingesehen am 06.11. um 09:20)

Fischer, Klaus (2009): „Einführung in die Psychomotorik“ München: Ernst Reinhardt Verlag

Haep, Heinz / Worms, Lutz (1999): „Elemente des Judo als Rehabilitationssport mehrfachbehinderter Menschen: ein Buch für die Praxis“ Aachen: Meyer und Meyer Verlag

Hammer, Richard (2001): „Bewegung genügt nicht – Psychomotorik als grundlegendes Prinzip der Alltagsgestaltung“ Dortmund: Verlag modernes Lernen

Hammer, Richard / Irscher, Tilo / Wendler Michael (2000): „Psychomotorik im Wandel“ Lemgo: Verlag Aktionskreis Literatur und Medien

Hartfuß, Christian (2013): „Judogeschichten im Kontext der Pädagogik der Lernförderung und Pädagogik der Erziehungshilfe – pädagogische Vorteile des Schulsports Judo und dessen Vermittlung durch Geschichten“ (Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Zulassung für das erste Staatsexamen im Studiengang Sonderschulpädagogik an der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen)

Innenmoser, Jürgen / Janko, Wolfgang / Vögtle, Hans-Jochen (1992): „Judo als Rehasport: behindertenspezifische Aufarbeitung der Sportart Judo“ Idstein: Schulz-Kirchner Verlag

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2010): Bildungsplan 2010. Schule für Erziehungshilfe.

Knopp, Kerstin (2008): „Risikowahrnehmung, Selbstkonzept und motorischer Status - eine empirische Studie zu den Auswirkungen unterschiedlicher Trainingsbedingungen bei Kindern“ Berlin: Logos-Verlag

Lange, Harald / Sinning, Silke (2007): „Kämpfen, Ringen, Raufen im Sportunterricht“ Wiebelsheim: Limpert Verlag

Phielers, Daniel (2013): „Betrachtung von Formen des Judounterrichts mit dem Vereinsjudo unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik“ (Hausarbeit im Rahmen des Studienbereichs Leiblichkeit, Bewegung, Körperkultur im Studiengang Sonderschulpädagogik an der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen)

Pieske, Eckhard (1979): „Judo in der Schule“ Lütjensee: Paul-Albrechts-Verlag

Schäfer, Andreas (2006): „Richtig Judo“ München: BLV Buchverlag

Vetter, Martin / Kuhnen, Ulrich / Lensing-Conrady, Rudolf (2008): „RisKids – Wie Psychomotorik hilft, Risiken zu meistern“ Basel: SolArgent Media AG

Wild, Günter (2007): „Der Begriff der Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik: Eine kritische Untersuchung der Verwendungsweisen und Begründungen eines zentralen Begriffs der Profession und Disziplin der Heilpädagogik“ (Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie an der Fakultät der Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen im Fach Erziehungswissenschaften)

Zimmer, Renate (1999): „Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern“ Freiburg: Herder Verlag

Zimmer, Renate (2006): „Psychomotorische Entwicklungsförderung“ (DVD) Freiburg: Herder Verlag

Internetquellen:

<http://www.judobund.de/aktuelles/details/2200> (eingesehen am 08.11.2013 um 11:20)

8. ANHANG

Prüfungsprogramm für den weiß – gelben Gürtel

Falltechnik



Fallen rückwärts



Fallen seitwärts

Grundform der Wurftechnik



O-Goshi



oder

Uki-Goshi

(zu beiden Seiten)



O-Soto-Otoshi

(zu beiden Seiten)

Grundformen der Bodentechnik



Kuzure-Kesa-Gatame (zu beiden Seiten)

und



Mune-Gatame (zu beiden Seiten)

Anwendungsaufgabe Stand

1. Wenn der Partner schiebt oder vorkommt, werfe ich O-Goshi oder Uki-Goshi.
2. Wenn der Partner zieht oder zurückgeht, werfe ich O-Soto-Otoshi.

Anwendungsaufgabe Boden

Ich werfe meinen Partner mit zwei unterschiedlichen Techniken, nehme ihn in den Haltegriff und dann muss er sich befreien.

Randori (3-5 mal 1 min)

Wir beginnen unsere Randori im Kniestand und versuchen unsere Haltegriffe und Befreiungen auszuprobieren.

Elternbrief

Rommelsbach, 16.11.2013

Sehr geehrte Eltern der beiden ersten Klassen,

Sie haben mich ja bei dem ersten Elternabend bereits kennengelernt.

Das Judo läuft nun schon seit einigen Wochen erfolgreich. Ich möchte Ihnen mit diesem Schreiben noch eine Zusatzinformation zukommen lassen.

Ich schreibe momentan meine Wissenschaftliche Hausarbeit zum Thema

„Legitimation von Judounterricht an Schulen durch die Verknüpfung der Zweikampfsportart Judo mit Konzepten der Psychomotorik“

und werde in diese Arbeit auch Erkenntnisse integrieren, die ich aus dem Judo freitags mit Ihren Kindern gewinne. Da ich mich voll und ganz auf das Judo mit Ihren Kindern konzentrieren möchte und nicht mit irgendwelchen Zetteln und Stiften ständig Informationen mitschreiben möchte, habe ich mich dazu entschlossen eine Videokamera aufzustellen. Dies ermöglicht mir neben der vollen Konzentration auf die Stunde auch einen besseren Blick auf das ganze Geschehen.

Es wird zu keinem Zeitpunkt irgendein Bildmaterial Ihrer Kinder öffentlich gemacht. In der Arbeit tauchen lediglich solche Sätze in Bezug auf den Unterricht auf, wie zum Beispiel:

„Bei Schüler A war zu Beginn großer Respekt vor der Fallschule rückwärts zu beobachten, welcher sich aber über einen Zeitraum von 6 Wochen in große Freude verwandelte“.

Falls Ihre Kinder also einmal von einer Videokamera berichten sollten, brauchen Sie sich keine Sorgen zu machen. Das Material wird streng vertraulich behandelt. Ich hoffe, mein Vorgehen trifft auf Ihre Zustimmung.

Bei Fragen hierzu stehe ich Ihnen gern zu Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen, Christian Berger

9. VERSICHERUNG

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift