

# Laufen im Sportunterricht

## Vorschlag eines schülerorientierten didaktisch-methodischen Modells

**Laufen wird – ebenso wie viele andere anstrengende Inhalte – oftmals nur allzu voreilig und pauschal als unbeliebtes Thema des Sportunterrichts erkannt. Diese Einschätzung wird nicht nur von Schülern, sondern häufig auch von Lehrern getroffen, die der Entscheidung für Themen, die auf den ersten Blick als weniger attraktiv scheinen, oftmals lieber aus dem Weg gehen. Folglich werden neben schweißtreibenden auch organisatorisch aufwendige Themen, vor allem aus den Inhaltsbereichen Turnen, Leichtathletik und Schwimmen, ausgespart. Im folgenden Beitrag entwirft der Autor einen Lösungsvorschlag, in dem die Interessen und Bedürfnisse der Schüler zum Ausgangspunkt einer didaktisch-methodischen Modellbildung gewählt werden.**



Kolb und Wolters (2000) haben eine Auswertung ihrer "schulpraktischen Studien" vorgenommen und führen die überaus ernüchternden Ergebnisse auf evasive Strategien des Unterrichtens zurück. Nach Einschätzung dieser beiden Fachdidaktiker neigen viele Sportlehrer dazu, Aufwand und Konflikte zu meiden und werfen statt dessen lieber gleich einen Fußball in die Halle oder lassen einfach nur ein Volleyballfeld für das freie Spielen aufbauen. Sollten solche Konfliktvermeidenden, pädagogischen Haltungen tatsächlich in der Schule vorhanden sein, dann scheint eine Thematisierung anstrengender Inhalte in der Tat sehr unwahrscheinlich. Darüber hinaus werden existierende Aversionen gegen das Laufen vielerorts auch noch durch die unglückliche Gewohnheit verstärkt, dass Laufleistungen für die Notenfindung missbraucht werden. Deshalb müssen die meisten Kinder spätestens bei den Bundesjugendspielen 800m oder 1000m bewältigen, um möglichst viele abstrakte Punkte für die Erreichung guter Noten zu sammeln.

Derart pessimistische Eindrücke stehen in einem dissonanten Verhältnis zu der Vielzahl vorhandener Praxistipps, die während der vergangenen Jahrzehnte als Lehrhilfen für die Inszenierung laufbezogener Themen veröffentlicht wurden (vgl. u.a. Medler 1985; Buschmann 1986, 92ff.). An Möglichkeiten und Ideen scheint es in diesem Feld nicht zu mangeln. Da es aber offensichtlich nicht ge-

nügt, aus der Fülle verfügbarer Praxisbeispiele einige für die Verwendung im Unterricht herauszugreifen, sollen im Folgenden Anhaltspunkte eines schülerorientierten didaktisch-methodischen Modells hergeleitet und diskutiert werden.

### Relativierung der Erwachsenenlogik

Da methodische Entwürfe und didaktische Modelle in der Regel von Erwachsenen konstruiert werden, soll der folgende Vorschlag mit der kritischen Reflexion einiger Eckpunkte der Erwachsenenlogik beginnen. Aufgrund der im Ausdauerbereich überaus deutlich spürbaren Trainingswirkungen ist es – vor allem für fach- und sachkundige Lehrer – überaus verlockend, zugrunde liegende biowissenschaftliche Befunde für die Legitimation des Laufens als Thema von Sportunterricht heranzuziehen. Das ist zwar durchaus richtig, aber für die Begründung didaktischer Entscheidungen noch nicht hinreichend. Dabei werden häufig selbst gemachte Erfahrungen, aber auch als attraktiv erachtete Herausforderungen, für die Praxis anderer verallgemeinert. Möglicherweise steht neben der Affinität zur trainingswissenschaftlichen Logik des Zusammenhangs aus Belastung und Anpassung gerade die kulturell geprägte Selbstverständlichkeit, in der Erwachsene das Phänomen „Laufen“ erfahren und kennen gelernt haben, einer schülerorientierten Modellentwicklung im Wege. In der sportdi-

daktischen Konsequenz werden Praxisempfehlungen deshalb nicht selten zuerst mit Blick auf die Biologie der Kinder, ihre adaptiven Potentiale oder sensiblen Phasen für die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten abgeleitet und begründet (vgl. u.a. Weber 1993; Kozsiewski 2001, S. 17f.).

Orientierung und Anlehnung finden solche Positionen in der vorwiegend empirisch-analytisch ausgerichteten Trainingstheorie, deren Vertreter – wie z.B. die Autoren des Handbuchs Kinder- und Jugendtraining (Martin u.a. 1999, S. 362ff.) – es sich leisten, pädagogische Bezüge auszusparen und ihre methodischen Vorschläge nahezu ausschließlich auf Datenmaterial aus dem Bereich der standardisierten Leistungsdiagnostik sowie zur Physiologie und Anthropometrie der Kinder stützen. Wenn die Argumentationslinien dieser konzeptionellen Entwürfe auf verlockende aber mechanistisch anmutende Trainingsvorstellungen beschränkt bleiben und die Autoren nicht von den Interessen, Wünschen oder Bedürfnissen der Kinder ausgehen, können derartige Vermittlungsansätze getrost als schülerfern bezeichnet werden. Einer simplen Erwachsenenlogik folgend, wird dort mehr nach dem Machbaren und weniger nach dem Reiz- und Sinnvollen gefragt. Das mag in der – von Erwachsenen angeleiteten – Praxis durchaus dazu führen, dass etwas Richtiges und aus medizinischer Sicht für notwendig erachtetes zum Thema gemacht wird,

dass in der Form aber keinen Schüler interessiert und erreicht.

Im Gegenteil, was übrig bleibt sind neben Misserfolgserlebnissen oftmals nur unangenehme Erinnerungen an anstrengende und zuweilen sogar wehtuende, Laufaufgaben. Folglich kann man es den Kindern auch nicht verübeln, wenn sie sich in ihrer Freizeit anderen Inhalten zuwenden und vielleicht erst Jahre später mit dem Laufen beginnen. Beispielsweise wenn sie es als Erwachsene von einem Arzt oder Therapeuten erneut verordnet bekommen. Spätestens an dieser Stelle wird die Brisanz des Themas und die sich daraus ergebende didaktische Herausforderung deutlich. Ein Lösungsvorschlag zu diesem Problem soll mit der kritischen Reflexion eines konstituierenden Eckpunktes der bereits oben angesprochenen Erwachsenenlogik beginnen: Es gilt die kulturell geprägte Selbstverständlichkeit, in der Erwachsene den Wert des Laufens wahrnehmen und erkennen, zu hinterfragen, um sie für eine schülerorientierte Perspektive aufzubrechen.

### Von der Selbstverständlichkeit des Laufens (...)

Die anthropologische Einsicht, dass Menschen für das Laufen ausgelegt seien, überzeugt nicht nur Naturwissenschaftler auf ganzer Linie. Schon Margarete Streicher (1959) zählte das Laufen – in Anlehnung an den schwedischen Orthopäden Haglund – unter dem Begriff

Funktion zu den sinnhaltigen, ohne weiteres deutbaren Bewegungsgestalten. Weitere eindrückliche Beispiele für die exponierte Bedeutung des Laufens können auch unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen entnommen werden. Die Buschmänner der südafrikanischen Kalahari (vgl. Lennartz 1991) absolvieren beinahe täglich lange Laufstrecken, um ihre Versorgung sicher zu stellen; oder die Tarahumara-Indianer aus Nordwest-Mexiko legen zu bestimmten rituellen Anlässen sogar bis zu 300 Kilometer lange Strecken zurück (vgl. Severance 1993). Dass der Langstreckenlauf kein Privileg der Erwachsenen ist, zeigen beispielsweise Schulkinder aus Kenia und Äthiopien, die – wie die aktuelle Weltmeisterin im Marathonlauf, Tegla Loroupe – morgens und nachmittags mehr als 10 Kilometer Schulweg zurücklegen. In der westlichen Welt laufen die Menschen heute immer noch, allerdings zumeist aus völlig anderen Gründen. Arbeit wechselt mit Freizeit ab und das Laufen wird vielerorts nur noch als freiwilliges Freizeitvergnügen betrieben. Darüber hinaus garantieren Arbeits- und industrielle Produktions- und Wirtschaftsverfahren dafür, dass kaum jemand für die Sicherung seines Lebensunterhalts laufen muss. Im Gegenteil, Laufen wird mit neuen – zivilisationsbedingten – Funktionen in Verbindung gebracht. Beispielsweise avanciert das morgendliche Lauftraining oftmals zum festen Bestandteil individueller Fitnesskonzeptionen, deren Ziele nicht selten auf die Kompensation einge-

schränkter Bewegungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz ausgerichtet sind. Langfristig zielen die meisten Sportler mit dem Einsatz solcher Läufe auf Leistungssteigerung bzw. den Erhalt der körperlichen Gesundheit ab oder betreiben sie im meditativen Sinne als besondere Möglichkeit des Ausdrucks von Lebenskunst (vgl. Schleske 1989).

### (...) zum Problem der Zukunftsorientierung

Erwachsenen Läufern gelingt es in der Regel sehr gut Ereignisse, die in der Zukunft liegen, zu planen und auch langfristig vorzubereiten. Sie können beispielsweise die notwendigen Trainingsetappen auf dem Weg zu einem Wettkampf geduldig abwarten und dabei auch unangenehme „Durststrecken“ durchhalten. Nicht zuletzt deshalb gelten beispielsweise auch die Athleten als vorbildlich, denen es gelingt, Leistungen punktgenau zu erbringen und am Tag X außergewöhnliches zu präsentieren. Spitzenleistungen werden in unserem Kulturkreis ganz selbstverständlich auf eine fundierte und stringente Vorbereitung zurückgeführt, in der wiederum asketische Eigenschaften von zentraler Bedeutung zu sein scheinen. So berichten beispielsweise Olympiasieger und deren Trainer regelmäßig von den Entbehrungen und der Geduld, die sie während der jahrelangen Vorbereitung auf dem Weg zu ihrem sportbezogenen Lebenshöhepunkt auf sich nehmen mussten (vgl. u.a. Baumann 1995). Neben Leistungssportlern demonstrieren aber auch zigtausende von Hobbysportlern, wie z.B. die zahlreichen Marathonläufer, die Fähigkeit und Bereitschaft, sich einer abstrakten und zukunftsorientierten Planungslogik zu unterwerfen und spontane Wünsche oder aktuelle Bedürfnisse zurückzustellen. Anders als Kindern fällt es Erwachsenen leicht abzuwarten, plan- und kontrollierbare Zwischenziele zu finden oder einfach nur aus Einsicht in medizinische Notwendigkeiten regelmäßig zu laufen. Diese Verhaltensmuster finden in den Vorgaben der Trainingstheorie weitere Verstärkung (vgl. u.a. Weineck 2000, 141ff.), so dass Tagesabläufe und Lebensplanung häufig gutgläubig und hoffnungsvoll den trainingstechnologischen Vorgaben für die vermeintlich optimale Entwicklung von Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit oder Ausdauer untergeordnet werden.



*Sich in einem unübersichtlichen Spielfeld zurechtzufinden und plötzlich auf eine Aufgabenstellung reagieren ist ungewohnt, herausfordernd und spannend.*

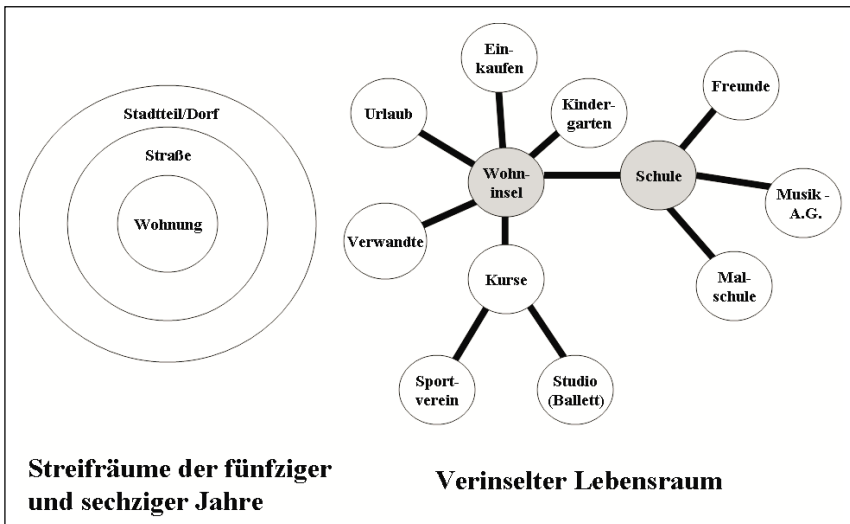


Abb. 1: Verinselung und verändertes Raumerleben (modifiziert nach SCHMIDT 1993, 24)

## Attraktionen der Gegenwart

Wenn solche Vorgaben nicht gegeben werden, finden die meisten Schüler an den Attraktionen, die sie ganz spontan in der Gegenwart erleben können, weitaus mehr Interesse. Beobachtet man Kinder in ihrem alltäglichen Bewegungen, Spielen und Sporttreiben, wird man bald feststellen, dass sie dort besonders interessante Möglichkeiten, ihr „hier und jetzt“ zu gestalten, entdecken: Wenn sie beispielsweise auf ein Ziel werfen, wollen sie in der Regel sofort das Klirren einer Scheibe oder eine andere Rückmeldung hören; wenn sie ein Hindernis erkennen, wollen sie im nächsten Moment - und nicht erst morgen - hinüber springen; wenn sie einem Partner einen Ball zupassen, fordern sie ihn auch gleich wieder zurück und wenn sie laufen, wollen sie zumeist ein attraktives Ziel erreichen und z.B. vor einem Freund dort ankommen.

Kinder wollen mit ihrem Handeln in der Regel unmittelbar spürbare und auch von anderen zu erkennende Wirkung erzielen und lernen die kulturellen Techniken des Wartens und perspektivischen Handelns erst im Laufe von Jahren von ihren Eltern, Lehrern oder anderen Erwachsenen. Der Erwerb solcher Kompetenzen trifft Kinder in westlichen Industrienationen vergleichsweise früh und überaus deutlich, denn Eltern neigen dazu, auch die Tagesabläufe ihrer Kinder sorgfältig und effizient zu verplanen. Deshalb werden die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder oftmals in Zeitfenster und institutionelle Rahmen gezwängt, die aus der Welt der Erwachsenen stammen. Pädagogen achten deshalb spätestens seit Schleiermacher (1768 - 1834) auf das Prinzip

der Gegenwartserfüllung, dass in Anbetracht zunehmender Verinselung, Verschulung und Verplanung des Kinderalltags unserer Zeit wichtiger denn je scheint.

## Verinselung der kindlichen Lebenswelt

Der zivilisationsbedingte Wandel und die daran gebundenen Errungenschaften betreffen selbstverständlich auch die kindliche Lebenswelt. Kinder werden z.B. mit Bussen zur Schule transportiert, ihre Mütter fahren sie am Nachmittag zum Musikunterricht, zum Vereinstraining oder sogar zum Spielen mit Freunden; auf Schulausflügen werden immer häufiger Bus- oder Zugreisen in Freizeitparks unternommen, auf Festen sitzt man und in der Straßenbahn steht man (...). Erwachsene haben sich für die meisten Erziehungsziele und -bereiche spezielle Einrichtungen und Institutionen mit einschlägigen Abläufen

*Orientierungslauf in der Halle.*

und kennzeichnenden Rollen und Routinen ausgedacht. Und immer wenn ein neues Bedürfnis entdeckt bzw. neue Fähigkeits- oder Kompetenzbereiche entwickelt werden sollen, dann konstruieren Erwachsene hierfür besondere Einrichtungen, in denen speziell ausgebildete Experten die entsprechenden Kompetenzen mit Hilfe spezifischer Methoden und manchmal sogar ganz spezieller Geräte auszubilden versuchen. Der Tag der Lernenden wird verplant und die Lebensbereiche verinseln zunehmend in isolierte und klar definierte Bereiche (Abb. 1).

## Perspektiven für Erziehung

Wenn Sportpädagogen es für wichtig halten, dass Kinder laufen, dann sollten sie zuerst prüfen, ob Kinder im alltäglichen Spielen und Bewegungen noch genügend Ziele finden können, zu denen sie in unterschiedlichster Weise hin laufen! Bevor also pfiffige Praxisvorschläge zum Thema „Laufen“ für den Einsatz im Sportunterricht ausgeschnitten und kopiert werden, müssen wir uns vergewissern, ob und wie die gestellten Anforderungen in der kindlichen Lebenswelt auftauchen. Da die – aus der Sicht von Kindern – notwendige Attraktivität von Zielen, zu denen man gern hin laufen



möchte, weder aus irgendwelchen verallgemeinerbaren Normen, medizinischen Indikationen noch aus verbindlichen trainingstechnischen Planungsvorgaben abgeleitet werden können, bleibt Erwachsenen zunächst nicht mehr als die Möglichkeit Routinen des Tagesablaufes kritisch zu überdenken. Wenn das Thema "Laufen" als Ausdruck der kindlichen Experimentierfreude und des zugrunde liegenden Bewegungsdranges verstanden und gefördert werden soll, dann mögen unter Umständen bereits die folgenden Fragen wichtige Konsequenzen auf den Weg bringen:

- Begleiten wir unsere Kinder beim Laufen?
- Folgen wir ihnen auch bei der Wahl ihrer „Zickzack-Laufwege“?
- Gehen wir auf die alltäglichen laufbezogenen Ziele unserer Kinder ein?
- Unterstützen wir die Laufabsichten unserer Kinder, auch wenn sie durch Pfützen, Morast oder Schlamm führen?
- Arrangieren wir Situationen, in denen attraktive Ziele erkannt werden können?
- Sind wir bereit, immer wieder neue Ziele zu suchen?
- Oder weichen wir doch lieber auf das Auto oder den Bus aus?
- (...)?

## Von organisatorischen Problemen des Schulsports (...)

Die Probleme der Verplanung und Verinselung betreffen Formen des organisierten Lehrens und Lernens in ganz besonderer Weise. Deshalb müssen auch die durchaus gutgemeinten Ansprüche didaktischer Modelle und methodischer Vorschläge, die den Schulsport betreffen, mindestens in dieser Hinsicht relativiert werden. Grenzen tun sich vor allem dann auf, wenn dem Anspruch der Schülerorientierung entsprochen werden soll. Schließlich passt der klassische 45-Minuten Takt, in den in unserem Kulturkreis Unterricht organisiert und anvisierte Lernfortschritte portioniert werden, nur bedingt zu den lebendigen Bedürfnissen der Kinder. Deshalb gelten auch methodische Vorschläge für die Gestaltung von Unterricht, die nach dem Diktum des Stundenplanes konzipiert wurden (vgl. Frey/Hildenbrandt 1995, Bd. II, S. 101ff.), als konsequente Fortsetzung der oben skizzierten Verinselung.

## (...) zu ersten Konsequenzen

Anstatt die kulturbedingte Isolierung des Laufens durch spezielle Aufgaben und



Wird der Laufweg durch Matten, Reifen oder andere Gegenstände aufgebrochen, gilt es, den Laufrhythmus und den Krafteinsatz spielerisch und situativ variabel zu gestalten. Fotos (6): Lange

Arrangements für den Sportunterricht weiter zu unterstützen, sollte vermehrt nach Möglichkeiten Ausschau gehalten werden, Kinder beim Laufen im Alltag und Spiel zu unterstützen. Laufen muss zuerst in seiner Funktion attraktiv erscheinen und alltägliche Ziele der Kinder müssen wiederentdeckt und gefördert werden. D.h. die Wege zur Schule, zum Sport, zu Freunden oder sonst wohin sollen so oft wie möglich zu Fuß erledigt werden, auch wenn dies mehr Zeit in Anspruch nehmen sollte. Schließlich können Kinder überaus engagiert und ausdauernd laufen, wenn es eilig oder ein attraktives Ziel zu erreichen ist!

## Vorschlag eines Modells für den Sportunterricht

Auch wenn die Erläuterung von Grenzen bei der Inszenierung laufbezogener Themen die Einsicht stützt, dass im Sportunterricht wohl längst nicht alles gemacht werden sollte, was aus trainingstheoretischer Sicht möglich oder vom sportmedizinischen Standpunkt aus gesehen als notwendig erscheint, müssen die vorgebrachten Bedenken keineswegs in schuldidaktischen Pessimismus münden. Im Gegenteil, es gilt den didaktischen Fokus lediglich auf das Finden attraktiver Ziele zu konzentrieren, zu denen Kinder gern hin laufen möchten. Bei diesen Zielen muss es sich nicht um konkrete Orte wie z.B. Ziellinien, -markierungen, Eisdiele oder Spielplätze handeln, sondern es können auch attraktive Aufgaben oder Körpererfahrungen damit gemeint sein. Entscheidend ist, dass eine Thematisierung des Laufens nicht als Selbstzweck

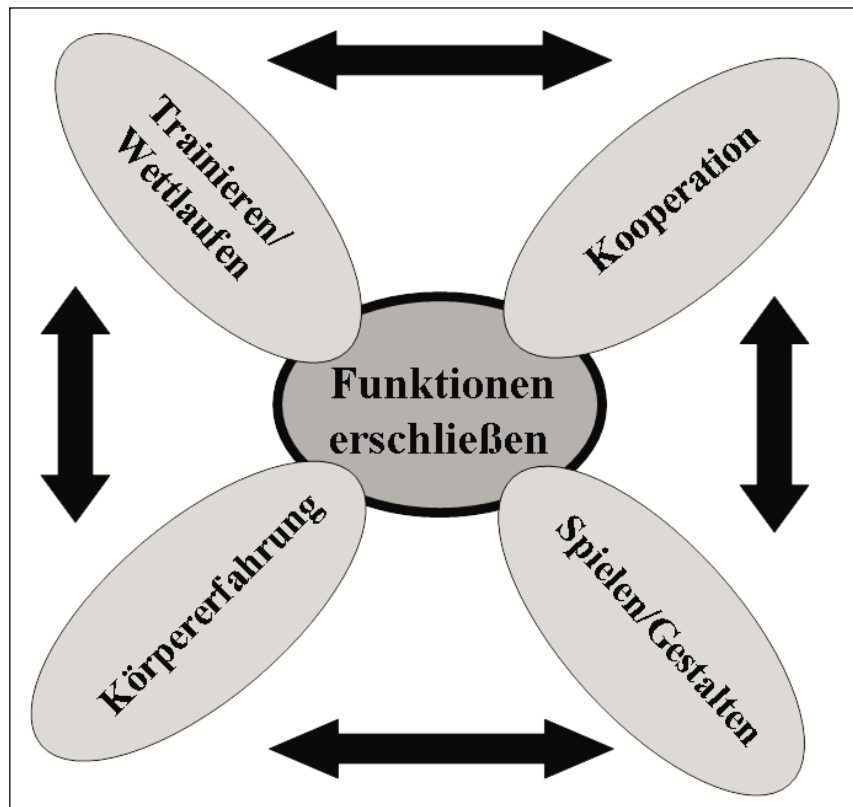


Abb. 2: Mehrperspektivisches Erschließen laufbezogener Funktionen.

oder perspektivische Therapieabsicht, sondern in Hinblick auf eine von Kindern nachvollziehbare und als attraktiv wahrnehmbare Funktion erfolgt. Auf der Inhaltsebene bieten sich neben zahlreichen Lauf- und Fangspielen auch Varianten des Orientierungslaufens (vgl. u.a. Lange 1999) oder der Geländespiele (vgl. Balz 2001) an. Aus den Anforderungen ergibt sich, dass die Schüler laufen, um ein auf der Landkarte identifiziertes Ziel bzw. den rollenden Ball noch vor einem Mitschüler zu erreichen oder um jemanden zu fangen bzw. vor jemandem davon laufen zu können. Unterricht muss so geplant werden, dass Schüler die Funktionen und einschlägigen Wirkungen in abwechslungsreichen Situationen mehrperspektivisch erfahren können. An Praxisideen, die schülerorientierten Ansprüchen genügen, mangelt es im Spektrum der bislang publizierten Vorschläge zur Thematisierung des Laufens im Sportunterricht sicherlich nicht (vgl. u.a. Lange 2000a; 2000b). Sie sollen deshalb in der folgenden Modellierung ein stückweit geordnet werden, um im Anschluss daran einige exemplarische Vorschläge für den schülerorientierten Sportunterricht abzuleiten (Abb. 2).

## Körpererfahrung

Der Zusammenhang aus Belastung und Erholung ist beim Laufen besonders deutlich spür- und auf Grundlage einschlägiger Erfahrungen auch vergleichsweise leicht dosierbar. Schüler spüren hier vor allem ihre Ermüdung, können aber auch viele physiologische Parameter ihres Körpers im Wechselspiel mit unterschiedlichen Anforderungen kennen lernen (Schwitzen, Atmen, Herzschlag, ...). Darüber hinaus gründen im Variieren der äußeren Bedingungen (barfuß, Untergrund, verbundene Augen) sowie im Ausprobieren der eignen Zeitwahrnehmung besonders differenzierte Möglichkeiten der Körpererfahrung. In diesem Zusammenhang können Schüler durchaus auch den Reiz der Langsamkeit entdecken, der durch das Konterkarieren mit intensiven Belastungen – im Sinne von Gegensatzerfahrungen – an Deutlichkeit gewinnt.

## Praxisbeispiel - Orientierungslauf

Auf dem Schulgelände oder in der Turnhalle wird ein Parcours für den Orientierungslauf abgesteckt bzw. aufgebaut. Wenn noch keine Karte existiert, soll diese von den Schülern angefertigt werden. Die Schüler legen mit Hilfe dieser Karte verschiedene Laufstrecken aus, vermerken die anzulaufenden Posten und schicken einen Freund oder eine Freundin auf die Strecke, während sie selbst mit der Karte eines Mitschülers versuchen, die von ihm ausgelegten Posten so schnell wie möglich anzulaufen.

### Variationen

- 1) Ggf. kann ein Zeitrahmen festgelegt werden. „Wie viele verschiedene Strecken schafft ihr in 5 Min (oder 10 Min)?“
- 2) Der Durchgang kann auch als Sternlauf durchgeführt werden. D.h. die Schüler rennen nach jedem Posten erst einmal zum Start zurück und suchen von dort aus den nächsten (...).
- 3) An den Posten können zusätzlich Zettel mit Zusatzaufgaben ausgelegt werden (Turnübungen, Matheaufgaben, Sätze bilden, usw.).
- 4) Orientierungslaufen kann man auch zu zweit oder in zwei Gruppen gegeneinander!

## Praxisbeispiel - Zeitschätzläufe

In den sogenannten Zeitschätzläufen können Kinder den Zusammenhang bzw. Unterschied zwischen erlebter Zeit (kairos) und gemessener Zeit (kronos) herausfinden und dabei ihr eigenes Zeitgefühl beim Laufen erfahren und entwickeln. Für den Sportunterricht genügt z.B. die Aufforderung an die Kinder 2 Minuten ohne Unterbrechung und ohne Blick zur Uhr langsam zu laufen. Wer meint die Zeit sei um bleibt einfach stehen. Der Lehrer kontrolliert das Geschehen mit einer Uhr und gibt den Kindern Rückmeldungen bezüglich der individuellen Abweichungen zur gemessenen Zeit. Solche Aufgaben sind einfach und zugleich herausfordernd, denn die Schüler werden versuchen die Differenz zwischen erlebter und gemessener Zeit auf ein Minimum zu verringern. Das gleiche Prinzip kann auch zu anderen Inhalten des Sportunterrichts angelegt werden, wenn die Kinder die Dauer ihrer Aktivität in verschiedenen Kontexten erfahren.

### Variationen

- 1) Die Schüler sollen eine vorgegebene Strecke in einer bestimmten Zeit laufen. Der Lehrer kontrolliert mit einer Uhr und gibt Rückmeldungen.
- 2) Die Schüler sollen dabei unterschiedliche Geschwindigkeiten integrieren und damit spielen (langsam/ mittel/ schnell).
- 3) Es können zusätzlich zum Laufen weitere Aufgaben gegeben werden. Die Schüler sollen herausfinden, welche Veränderungen sich für ihre Zeitwahrnehmung ergeben.
- 4) Das Schätzen und Spüren der Belastungsdauer kann auch während anderer Aktivitäten stattfinden (Spiele, Akrobatik, usw.).

## Spielen und Gestalten

Ökonomisches Geradeauslaufen, das durch biomechanisch valide Technikriterien und energieeffiziente, gleichmäßige Geschwindigkeit determiniert ist, wird man bei Kindern nur selten beobachten. Sie verstehen es weitaus besser, mit Laufwegen, -richtungen, -aufgaben, Bewegungserfindungen und Geschwindigkeiten zu experimentieren. Die verschiedenen Varianten der Laufspiele (vgl. Lange 2002) kommen diesen Voraussetzungen recht nahe. Darüber hinaus bieten aber auch kriteriengeleitete Gestaltungsaufgaben Gelegenheiten zur spielerischen Erfahrung laufbezogener Funktionen. Sie können an das Einbeziehen von Hindernissen (z.B. Bananenkartons) gebunden sein, indem Schüler verschiedene Parcours erfinden, ausprobieren und ständig verändern (vgl. Lange 2001b) oder – im Sinne von Laufexperimenten – an die variations- und abwechslungsreiche Gestaltung von Elementen des Lauf-ABCs (vgl. Lange 2001a) anknüpfen.

## Trainieren und Wettlaufen

Trainingsprozesse sind charakteristische Beispiele für zukunftsgerichtete sportbezogene Aktivitäten und da ein nach den Belastungsnormativa geplantes Lauftraining von den Trainierenden vor allem Geduld, Askese und sachlogische Planungskompetenzen abverlangt, sind die Grenzen für den Schulsport recht bald abgesteckt. Das vielerorts zu beobachtende Auflockern oder gar Verpacken derartiger Trainingselemente in ein "spielerisches Kostüm" für den Sportunterricht wird weder den einschlägigen sachorientierten Vorstellungen noch den Bedürfnissen der Kinder gerecht. Anders verhält es sich bei Wettkämpfen. Wenn Kinder "um die Wette" laufen, können sie die Funktion ihres Laufens unmittelbar erfahren, weshalb sie in der Regel schnell Interesse an laufbezogenen Wettbewerben finden. Da sich allerdings das Verlieren und Gewinnen im Sportunterricht oftmals als problematisch herausstellt, müssen immer wieder Wettbewerbsformen arrangiert werden, die es den Kindern ermöglichen, den Ausgang der Wettläufe durchaus anderen Ursachen als ihren Fähigkeiten und Talenten zuschreiben zu können (z.B. Glück, Zufall, Zusatzaufgaben, komplexe Situationen, Mannschafts- und Stafelwettbewerbe).

*Beim Handicap-Lauf kann das Gewinnen oder Verlieren auch auf Losglück- bzw. Pech zurückgeführt werden.*

## Praxisbeispiel – Atomspiel

Die Kinder bewegen sich in einem abgesprochenen Spielfeld. Der Lehrer ruft plötzlich eine Zahl (z.B. „drei“), woraufhin die Kinder sich so schnell wie möglich in Dreiergruppen zusammenschließen und für einen Moment stehen bleiben. Die hinein gerufenen Zahlen werden abgewechselt.

### Variationen

- 1) Der Lehrer kann neben der Zahl auch noch eine zusätzliche Aufgabe hinein rufen (z.B. eine bestimmte Körperhaltung oder einen Tiernahmen). Die Schüler müssen dem – nach ihrem Zusammenschluss – pantomimisch entsprechen und z.B. das entsprechende Tier spielen.
- 2) Es können auch bekannte Elemente aus dem Bereich des Lauf-ABCs verlangt werden. Die Schüler absolvieren in der Kleingruppe zu jeder genannten Koordinationsaufgabe 10 Wiederholungen.
- 3) Komplexere Gestaltungsaufgaben können vorher abgesprochen und mit einem knappen Namen versehen werden.

## Praxisbeispiel – Handicap-Rennen

Auf einer Startlinie steht eine Lostrommel. Links und rechts von der Linie sind alle fünf Meter Markierungen angebracht. Die Kinder ordnen sich entweder dem Symbol „grün“ oder „rot“ zu und lösen paarweise einen Vorsprung bzw. ein Handicap aus. In der Lostrommel befinden sich mehrere Zettel, auf denen neben einer Streckenangabe (zwischen 5m und 50m) steht, wer das Handicap bekommt (grün oder rot).

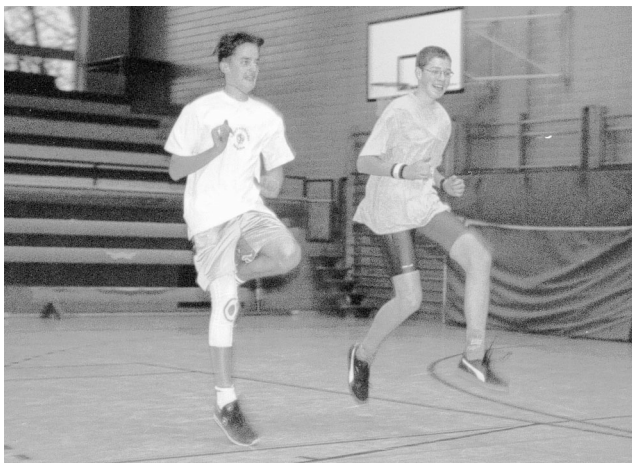
### Variation

Die Spannung wird größer, wenn auf den Losen lediglich Meterangaben stehen. Die Paare stellen sich entsprechend der auf dem Los stehenden Meterangaben auf und der Lehrer benennt erst danach den Schüler, der das Handicap bekommen hat.



## Kooperation mit anderen

Viele Funktionen, die Läufer ganz allein entdecken und ausprobieren, gewinnen durch das Kooperieren mit anderen weiteren Reiz. Beim gemeinsamen Laufen gilt es, Aufgaben und Probleme in Absprache mit einem oder mehreren Partnern zu erkennen. Dabei muss man sich gegebenenfalls auf Diskussionen einlassen können, sich verständigen und auch Lösungen ausprobieren, die man nicht selbst erdacht hat, die man aber im Anschluss mit dem Partner reflektieren und in Hinblick auf weitere Versuche (Läufe) optimieren kann. Die Rücksicht auf Interessen anderer wird selbstverständlich auch von den "Mitläufern" erwartet, die ihre Partner ebenfalls herausfordern, bestärken und gegebenenfalls in Schutz nehmen können.



*Kooperationsläufe: Beim Spiegellauf müssen nicht nur die Laufwege sondern auch die "Kunststücke" des Partners unmittelbar in den eigenen Lauf integriert werden.*

## Praxisbeispiel - „Kooperationsläufe“

Die Kooperationsperspektive ist vor allem bei Staffellaufvariationen, aber auch beim ganz normalen Dauerlauf in der Gruppe, immanent enthalten. Darüber hinaus kommt sie aber auch durch das Stellen von Partneraufgaben interessant zur Geltung.

### Variationen

- 1) Den Kindern werden beim Laufen Partner- oder Gruppenaufgaben mit auf den Weg gegeben (z.B. Einhaken, Abklatschen, usw.).
- 2) Kinder sollen beim Laufen den Laufrhythmus eines Partners übernehmen und nach einiger Zeit entweder den Partner und Rhythmus wechseln bzw. einen Rhythmus für einen anderen Mitschüler vorgeben.
- 3) Zwei Schüler absolvieren eine Langstrecke gemeinsam. Sie führen hierzu ein Fahrrad mit und wechseln sich mit dem Fahren ab. Während der eine fährt soll der zweite laufen.
- 4) Die Schüler lösen beim Laufen gemeinsam verschiedene Aufgaben (z.B. auch Schatten- oder Spiegellaufen).
- 5) Die Schüler transportieren in Kleingruppen z.B. Bananenkartons oder Teile eines Puzzles an einen bestimmten Ort, an dem sie es dann gemeinsam aufbauen.

### Anschrift des Verfassers:

**Dr. Harald Lange**

**Goethe-Universität**

**IFS - Ginnheimer Landstr. 39**

**60487 Frankfurt am Main**

**E-Mail: [Harald.Lange@sport.uni-frankfurt.de](mailto:Harald.Lange@sport.uni-frankfurt.de)**

### Literatur

- Balz, Eckart: Zur Wiederentdeckung der Geländespiele. In: Zs. Sportunterricht, 2001, Heft 4, S. 101 - 104.
- Baumann, Dieter mit Freudenreich, Josef-Otto: Ich laufe keinem hinterher. Köln 1995.
- Buschmann, Jürgen: Ausdauertraining für Kinder. Langlauf der Kinder und Jugendlichen in Schule und Verein. Aachen 1986.
- Hildenbrandt, Eberhard/ Frey, Günter: Einführung in die Trainingslehre. Teil 2: Anwendungsfelder. Schorndorf 1995
- Kolb, Michael/ Wolters, Petra: Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In: Balz, Eckart/ Neumann, Peter (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Hamburg 2000, S. 209 - 221.
- Koszewski, Dietmar: Kindgemäßes Hürdenlaufen. Kind- und Jugendgemäße Vermittlung der leichtathletischen Disziplin und Technik. In: Zs. Sportpraxis, 2000, Sonderheft „Spielerische Leichtathletik“, S. 17 - 24

- Lange, Harald: Laufspiele. Wiebelsheim 2002 (in Vorb.).
- Lange, Harald: Hürdenlaufen: Die Hindernisse nicht isolieren sondern integrieren! In: Zs. Bewegungserziehung, Heft 4, 2001b, S. 27 - 31.
- Lange, Harald: Vom Lauf-ABC zum Laufexperiment - und dann wieder zurück? In: Zs. Sportpraxis, Themenheft "Spielerische Leichtathletik", 2001a, S. 29 - 34.
- Lange, Harald: Attraktive Formen des Laufens. In: Zs. Leichtathletiktraining, Heft 6, 2000a, S. 4 - 11.
- Lange, Harald: Laufen als Thema des Sportunterrichts: Ideen für eine mehrperspektivische Vermittlung. In: Hilmer, Jürgen (Hrsg.), Lehrbogen für Bewegung, Spiel und Sport. Nr. 234, Heft 2, 2000b, S. 45 - 51.
- Lange, Harald: Laufen mal anders. Orientierungslaufen in der Turnhalle - abwechslungsreich und herausfordernd. In: Hilmer, Jürgen (Hrsg.), Lehrbogen für Bewegung, Spiel und Sport, Nr. 221, Heft 4, 1999, S. 35 - 45.
- Lennartz, Birgit: Boten und Jäger der Naturvölker. In: Sport Special/ Zs. Condition Heft 7/8, 1991, S. 52-53.

- Martin, Dietrich/ Nicolaus, Jürgen/ Ostrowski, Christine/ Rost, Klaus: Handbuch Kinder- und Jugendtraining. Schorndorf 1999.
- Medler, Michael: Ausdauerlauf in der Schule. Neumünster 1985.
- Schleske, Wolfram: Meditatives Laufen. Abenteuer der Selbstentdeckung und Welterfahrung. Stuttgart u.a. 1988.
- Schmidt, Werner: Kindheit und Sportzugang im Wandel: Konsequenzen für die Bewegungserziehung? In: Zs. Sportunterricht, 1993, Heft 1, S. 24 - 32.
- Severance, Peter: The legend of the Tarahumara. In: Zs. Runners World. Heft 12, 1993, S. 74-80.
- Streicher, Margarete: Grundriß einer Bewegungslehre (1957). In: Natürliches Turnen, Band 5, Wien 1959, S. 124 - 136.
- Weber, Rolf: Leichtathletik mit Kindern (1. Teil): Laufen. In: Zs. Magglingen, 1993, Heft 10, S. 12 - 15.
- Weineck, Jürgen: Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings. Balingen 2000.