

Was verbirgt sich eigentlich hinter dem Begriff „Bewegte Schule“?

von Laura-Sabine Eckardt

Im Laufe meines Studiums an der Universität Lüneburg bin ich in einem Sportseminar durch ein Referat einiger Kommilitoninnen im Sommersemester 1998 auf ein Konzept der Bewegten Schule gestoßen. Ich war von den Inhalten dieses Vortrages so sehr bewegt, dass ich mich entschied, meine Examensarbeit über dieses Thema zu schreiben. Nach längerem Recherchieren wurde mir bedauerlicherweise bewusst, dass es die Bewegte Schule gar nicht gibt! Folglich habe ich mich in die facettenreiche Literatur eingelesen, um mir einen Überblick darüber zu verschaffen, was diese beiden neomodischen gut klingenden Worte Bewegte Schule implizieren. Vielleicht ergeht es Ihnen heute genauso wie mir damals, dass Sie gern mehr über die Bewegte Schule wissen möchten, Sie aber ein übergeordnetes Modell vermissen, welches Aufschluss über die theoretischen Ansprüche gibt.

Im Folgenden habe ich diesbezüglich versucht, die Ideen der Bewegten Schule etwas transparenter darzustellen:

In zahlreichen Veröffentlichungen in Fachzeitschriften und Büchern stößt man auf diesen Begriff. Eine allgemein gültige Definition lässt sich in der Literatur jedoch nicht finden. Ich bezeichne die Bewegte Schule (noch) als eine Art Sammelname, der für recht unterschiedliche Forderungen, die eine Änderung des Schullebens betreffen, verwendet wird. Auf den Punkt gebracht, möchte ich lediglich sagen, dass sich hinter diesem Begriff verschiedene Ideen für ein „neues“ Schulkonzept verbergen, welches Bewegung in die Schule bringen soll und eine ganzheitliche schulische Erziehung fordert. Die Bewegte Schule wurde nicht in Curriculumwerkstätten von theoretisch versierten Wissenschaftlern entwickelt und dann in den Schulen implementiert, sondern entstand an der Basis, eher im Ausprobieren als in der Anwendung theoretischer Vorgaben.

Die Ideen, die die Bewegte Schule beinhaltet, sind allerdings keine neuen. Sie wurden immer wieder von Pädagogen¹, Ärzten, Psychologen und anderen Wissenschaftlern aufgegriffen und gerieten schließlich wieder in Vergessenheit.

Seit Anfang der neunziger Jahre dieses Jahrhunderts erscheinen erneut Publikationen zu dieser Thematik. Die alten, in Vergessenheit geratenen Erziehungsaspekte, wie z. B. das Lernen mit allen Sinnen, stoßen wiederholt auf Interesse. Unter verschiedenen Überschriften wie z. B. die „Bewegungsfreudige Schule“, „Schule als Bewegungsraum“ oder die „Bewegungsfreundliche Schule“ spiegelt sich der gleiche Gedanke eines „bewegten“ Schulkonzeptes wider. Am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts besteht wieder die Chance, endlich ein „neues“ Schulkonzept zu verwirklichen.

Einer der ersten Autoren, die sich gegenwärtig mit dieser Thematik beschäftigten, ist der Schweizer Sportpädagoge Urs Illi. Bereits Mitte der achtziger Jahre veröffentlichte er Fachbeiträge zu diesem Thema und prägte den Begriff der Bewegten Schule. Sein Konzept der Bewegten Schule setzt sich aus einzelnen Aspekten, wie bewegtem Lernen, bewegtem Sitzen, beweglichem Schulmobiliar, einer wohnlichen Schulzimmergestaltung, mentaler Entspannung,

¹ Mädchen und Frauen verstehe ich bei Nennung der Maskulinen Form (Pädagogen, Lehrer, Schüler) mit einbezogen.

Entlastungsbewegungen, einer bewegten Pause und wahrnehmungsorientiertem Sportunterricht zusammen. Einzelne Elemente ergeben zusammen, ähnlich einem Mosaik, ein Konzept. Ausgehend von dem Problem, dass das Sitzen eine Belastung darstellt, entwickelte sich sein Modell im Laufe der Jahre weiter. Immer wieder nahm Illi weitere Aspekte auf, die schließlich zur Bewegung als Unterrichtsprinzip beschrieben werden können.

Das Konzept der Bewegten Schule ist immer wieder veränderbar und erweiterbar. Auf diese Weise haben sich auch bei anderen Autoren Entwürfe herausgebildet. Ausgehend von Illis Modell, werden sich die Vorschläge anderer Verfasser für eine Bewegte Schule immer ähnlicher. Andere Autoren, wie z. B. R. Klupsch-Sahlmann, R. Zimmer oder D. Breithecker, setzen lediglich andere Prioritäten bei der Zusammenstellung der einzelnen Elemente, fügen andere hinzu, lassen wiederum andere aus oder sie benennen sie anders. Die Entwürfe für die Bewegte Schule ähneln sich folglich sehr. Vielleicht gibt es aus diesem Grund weder ein einheitliches Konzept für die Bewegte Schule noch eine einheitliche praktische Verwirklichung.

Aber wie soll man schließlich bei dieser Unübersichtlichkeit einen Überblick darüber bekommen, welche Anforderungen eigentlich an eine Bewegte Schule gestellt werden?

Aus dieser Problematik heraus, werde ich nicht einzelne Modellentwürfe vorstellen, sondern werde verschiedene Aspekte, die sich meines Erachtens als übergeordnete Forderungen herauskristallisieren, zusammenstellen und inhaltlich beschreiben.

Dabei ergibt sich allerdings die Schwierigkeit der inhaltlichen Abgrenzung, weil nicht jeder Verfasser den Begriff Bewegte Schule verwendet. Aus diesem Grunde habe ich wie folgt bei der Selektion der Autoren, auf die ich mich beziehe, verfahren:

Ich habe mich auf die Autoren bezogen, die

- präzise den Begriff Bewegte Schule verwenden (z. B. Urs Illi, Uwe Pühse, Renate Zimmer, Dieter Breithecker, Rüdiger Klupsch-Sahlmann),
- Begriffe verwenden, die ich als Synonyme für die Bewegte Schule bezeichnen möchte, wie die „Bewegungsfreundliche Schule“ oder das „Bewegungsfreudige Schulprogramm“ (z. B. Reiner Hildebrandt, Hermann-Josef Omsels).

Literatur, die einzelne Aspekte der Bewegten Schule enthält, diese aber keinerlei Bezug zu der Gesamtthematik herstellt, habe ich nicht berücksichtigt.

Eine weitere Eingrenzung des Themas ist zeitlicher Fassung. Diese beläuft sich auf den Zeitraum von 1990 bis Ende 1998.

Aspekte und Inhalte einer Bewegten Schule

Annähernd alle Konzepte zur Umgestaltung des Schullebens umfassen die Bereiche „Sitzen im Unterricht“, „die Gestaltung des Schul- und Klassenraumes und des Unterrichts“, „die Pausen(hof)gestaltung“, „den Sportunterricht“ und „die Schaffung von Bewegungsangeboten“. Weil sich die verschiedenen Konzepte aber in der Anzahl ihrer Elemente und deren Benennung unterscheiden, werde ich die verschiedenen Forderungen unter den Überbegriffen „der **Klassenraum**, der **Hausflur**, der **Pausenhof** und die **Pausengestaltung**“, „das **Sitz- und Arbeitsverhalten**“, „der **Unterricht**“, „die **Bewegungspause**“, „der **Sportunterricht**“ und nach „außerunterrichtlichen **Bewegungsangeboten**“ systematisieren.

Der Klassenraum

Übergeordnetes Ziel, bei der Neuorganisation der Räume, ist die Schaffung von anregenden Bewegungsräumen, die das Sich-Bewegen herausfordern (vgl. Hildebrandt, 1996,511).

Nach Zimmer (vgl.1996, 9) müssen Räume geschaffen werden, in der sich Kinder angenommen fühlen, die sie über Bewegung entdecken und erobern können, die sie mit allen Sinnen erfahren können und Räume, die veränderbar sind, in denen sie die Wirksamkeit ihres Handelns durch eigenes Tun selbst erfahren können.

Illi (vgl.1995, 409) möchte entgegen den langweilig eingerichteten Schulzimmern, die Lernfabriken gleichen, eine wohnliche Atmosphäre schaffen. Ferner soll eine mobile Unterrichtsorganisation den Kindern Möglichkeiten bieten, sich frei im Raum zu bewegen und sich ihre Körperhaltung und ihren Lernplatz selbst zu suchen (vgl. Breithecker, 1997,108).Beispiele dafür sind mobile Sitzmöbel und eine veränderte Klassenraumaufteilung, mit Lese-, Kuschel- und Experimentierecke (vgl. Hildebrandt, 1996,511). Illi /Pühse (vgl.1997, 47f) fordern diese Einteilung in funktionsbezogene Arbeitsplätze und Lernnischen, sowohl im als auch um das Schulhaus, die der Rhythmisierung des eigenen Lernens bzw. dem Spannungsausgleich dienen sollen. Lesen und Schreiben, Tätigkeiten, die üblicherweise im Sitzen ausgeführt werden, können demnach auch stehend oder liegend erfolgen.

Breithecker (1995, 14) vertritt die Meinung, dass „bei allen begründeten Forderungen nach mehr Bewegung im Unterricht... auch in Zukunft die sitzende Arbeitshaltung das Klassenbild entscheidend prägen (wird)“. Deshalb sollen Schulmöbel nach den neusten ergonomischen Erkenntnissen zu Verfügung gestellt werden. Die Möbel müssen sich den Schülern anpassen. „Das heißt, dass neben den höhen- und neigungsverstellbaren Tischen, die höhen- und neigungsverstellbaren Stühle eine unabdingbare Forderung darstellen, ebenso wie eine optimale Bewegungsfreiheit und einfache Handhabung...“. Klupsch-Sahlmann (vgl.1997, 9) nennt zu der Ergänzung des Stuhls, der auch funktionsentfremdet

genutzt werden kann, als Sitzgelegenheit den Sitzball. Dieser kann immer mal wieder 10 oder 15 Minuten benutzt werden. Andere alternative Sitzgelegenheiten bietet ebenso Hildebrandt (1996,512): In der „Bewegungsfreundlichen Liobaschule“, einer Projektschule in Vechta, hat er bereits die Stühle durch bewegliche Sitzelemente ersetzt bzw. ergänzt. „Diese Sitzelemente sind Würfel oder Halbwalzen, die aus Styropor bestehen und mit Teppichboden überzogen sind“. Auf Grund ihrer Form und ihrer Leichtigkeit, sind diese multifunktional einsetzbar; z. B. können die Würfel zum Sinnesmaterial gemacht und als Rechenwürfel verwendet werden.

Der Hausflur, der Pausenhof und die Pausengestaltung

Auch die Ideen zu der Umgestaltung der Hausflure und der Pausenhöfe, haben den Inhalt, diese Räume, entgegen dem in der Regel heute noch vorherrschenden monotonen und bewegungsfeindlichen Umraum, bewegungs- und sinnesanimierend zu gestalten.

Breithecker (vgl.1995, 14) sieht die Schule nicht nur als einen Lernraum, sondern als einen den ganzen Menschen betreffenden Lebensraum, indem auch sinnliche und soziale Erfahrungen gemacht werden sollen.

Nach Illi/Pühse (vgl.1997, 49) sind die Unterrichtspausen u. a. zur individuellen psycho-physischen Regeneration und zur aktiven Bewegung und Gestaltung zu nutzen. Um diese Ansprüche zu gewährleisten, sind altersspezifische Interessen und Bedürfnisse der Kinder bei der Gestaltung des Pausenhofes unbedingt zu beachten (vgl.Illi, 1995,409). Hildebrandt (vgl.1996, 511) konkretisiert diesbezüglich seine Ideen. Er fordert Bewegungsräume, die freie und selbstständige Bewegungsaktivitäten und vielfältige Spiel- und Bewegungsformen zulassen. Schulhöfe sollen zum selbstständigen Bewegen einladen, z. B. durch die Ausstattung mit Sand- und Grünflächen, mit beweglichen Materialien zum Eigenbau von Wippen und Balancesstationen, mit Schaukeln, Klettergeräten, einer Ballspielfläche und einer Rollfläche für Rollgeräte und mit Nischen für Versteckspiele. Klupsch-Sahlmann (vgl.1995, 20) ergänzt diese Ideen mit der Forderung nach Ruhezeiten, in denen sich die Kinder entsprechend ihren Erholungsbedürfnissen aufhalten können.

Kretschmer (1994,37) betont, dass „neben festen und beweglichen Sport- und Spielgeräten... (, auch) Bau- und Gestaltungsmaterialien zur Verfügung stehen (sollen). Damit sind Materialien gemeint, die selbst nicht dem Bewegen dienen, sondern die Bedingungen des Bewegens verändern. Diese Funktion könnten Alltagsgeräte übernehmen, z. B. ein Eimer, der als Gefäß, Markierung oder Ziel... dienen kann, Seile und Gurte, um etwas zu befestigen, aber auch Materialien aus dem üblichen Sportgerätebestand...“.

Dienert und Coenen rücken eine weitere Idee zur Schulhofgestaltung in den Blickpunkt: Sie möchten den Schulhof derart umgestalten, dass er differenzierte primäre Sinnes- und Naturerfahrungen ermöglicht. Nach Coenen

(vgl. 1996, 19) dienen die Schulfreiflächen nicht nur der Ruhe und Erholung, der Bewegung, dem Spiel, der Kommunikation und als Lernort für den Sportunterricht, sondern darüber hinaus der Förderung der Wahrnehmung. Diese Bedeutung des Schulhofes wird sowohl bei der aktiven Umgestaltung (in einen Naturraum) als auch bei seiner späteren Nutzung deutlich.

Das Sitz- und Arbeitsverhalten

Neben dem bewegungsfreundlichen Schulraum, soll auch Einfluss auf das Sitz- und Arbeitsverhalten der Schüler genommen werden. Ein auf ganzheitlicher

Basis orientierter bewegter Unterricht soll der Tatsache entgegenwirken, dass das Lernen nur im disziplinierten Sitzen stattzufinden hat. Vor allem setzen sich Illi (1995, 412/1997,47 f) und Breithecker (1996,8ff) vehement für diesen Aspekt ein. Das in der Regel an heutigen Schulen monotone, lang andauernde und zu passiv-statische Sitzen soll durchbrochen werden und durch aktiv-dynamisches Sitzen und Alternativen zum Sitzen ersetzt werden. Dabei sollten Entlastungsbewegungen der Schüler zugelassen werden. Entlastungsbewegungen beschreibt Illi (1991,33) als eine „bewusste Unterbrechung der Monotonie der Sitzhaltung aktiver oder passiver Art bei stereotyper Überbeanspruchung (oder) Überforderung des Bewegungsapparates - speziell der Wirbelsäule“. Aktive Entlastungsbewegungen, die zum Ziel haben, mit sanften, harmonischen Gegenbewegungen, die durch die aufrechte Haltung im Sitzen einseitig monoton belasteten Strukturen des Bewegungsapparates zu entlasten, sollen ebenso durchgeführt werden. Darüber hinaus sollen passive Entlastungsstellungen, die eine „wohl tuende passive Dehnung der verspannten Rumpfmuskulatur und eine Entlastung der Bandscheiben“ erzielen, angewendet werden.

Breithecker (vgl. 1996, 23, zitiert nach Klimt, 1981,82) fordert unabdingbar einen steten dynamischen psycho-physischen Belastungswechsel. Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren können nur fünfzehn, Kinder im Alter zwischen sieben und zehn Jahren nur zwanzig Minuten still sitzen und dem Unterricht konzentriert folgen. Illi (vgl. 1997, 48) hält es daher für wichtig, dass die Schüler ihre Sitzhaltung bzw. Arbeits- und Entlastungshaltungen eigenverantwortlich wählen. In dem Bewusstsein von Lehrern und Schülern muss verankert werden, dass Veränderungen in der Sitzhaltung zur Konzentrationserhöhung oder –verlängerung beitragen können und nicht kontraproduktiv sein müssen (vgl. Dannemann, 1996,26). Gleichzeitig müssen aber Kenntnisse über das Sitz- und Arbeitsverhalten, Wissen und Verständnis für die Belastung des eigenen Körpers und Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem gesundheitsgerechten Alltagsverhalten vermittelt werden.

Die Bewegungspause

Illi/Pühse (1997,48) fordern regelmäßige Entlastungs- bzw. Bewegungspausen, die die Schüler nach rhythmischen Prinzipien möglichst eigenaktiv, nach ihren Bedürfnissen, in den Tagesablauf integrieren sollen. Ebenso müssen die Schüler ihren eigenen Rhythmus, sowie Spannung und Entspannung im Lernen gestalten. Durch ein selbst kontrolliertes Stressmanagement, bzw. durch einen selbst regulierbaren Stressausgleich, insbesondere über mentale Entspannung, soll die Lern-, Leistungs- und Lebensfähigkeit der Kinder gefördert werden. Ehni (vgl.1997, 103) weist darauf hin, dass Bewegungspausen keinesfalls „verpädagogisiert“ und demzufolge von der Lehrkraft initiiert oder verboten werden dürfen. Aber nicht alle Autoren trauen den Schülern dieses Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu. In dem Konzept von Müller (vgl.1997, 24f) werden wohl die Aspekte „Auflockerungsminuten“ und „Entspannungsphasen“ genannt, diese sollen jedoch von der Lehrkraft inszeniert werden. Den Aspekt der „Auflockerungsminuten“ füllt sie beispielsweise mit den Inhalten des Fingerspiels, kleiner Bewegungsgeschichten, der Bewegungslieder oder des darstellenden Spiels, die „Entspannungsphasen“ beispielsweise mit entspannenden Spielen, wie Stille Post oder mit Entspannungsübungen wie Atemübungen, progressiver Muskelentspannung oder Entspannungsgeschichten (vgl.1997, 176). Mathe (vgl.1997, 43f) sieht zur Auflockerung kleine gymnastische Übungen vor, die der Haltungsschulung dienen. Darunter zählen Übungen zur Dehnung und Kräftigung der Muskulatur. Auch Dannemann (vgl.1997, 26) stimmt der systematischen Abstimmung von Lern- und Erholungsphasen durch die Lehrkraft zu. Klupsch-Sahlmann (vgl.1997, 9f) möchte den Kindern eine „Stille – Pause“ einräumen, in der sie in sich kehren und sich anschließend wieder auf das konzentrieren können, was für sie wichtig ist. Die Schulglocke darf selbstverständlich nicht die Pause einläuten, sondern das tatsächliche Bewegungsbedürfnis der Schüler muss diese bestimmen, dennoch soll die Lehrkraft diese Pause arrangieren.

An diesen letzt genannten Aufzählungen wird deutlich, dass für die Kinder keine individuellen Möglichkeiten zur Entspannung und Auflockerung vorgesehen sind.

Der Unterricht

Allein die Forderungen von Illi oder auch Klupsch-Sahlmann, nach selbstbestimmten Entlastungspausen an die Bewegte Schule, setzen unabdingbar eine Öffnung des Unterrichts voraus. Lehrerzentrierter Frontalunterricht ließe keine selbstbestimmte Bewegung oder Pause zu. Die Vorschläge zur Lösung dieses Problems fallen bei der Diskussion um einen bewegten Unterricht meiner Meinung nach etwas rar aus. Hannig-Schossler (vgl.1997, 162) nennt verschiedene offene Unterrichtsmethoden, wie entdeckendes, genetisches, problemorientiertes oder erfahrungsorientiertes Lernen. Diese Konzeptionen bedürfen weiterer Erklärungen, diese werden aber an dieser Stelle nicht gegeben. Klupsch-Sahlmann (vgl.1997, 35f) äußert sich

lediglich zu den Methodenformen der Freien Arbeit und des Wochenplans, die er positiv erwähnt; aber auch er geht nicht weiter auf diesbezügliche Forderungen an die Bewegte Schule ein. Er richtet sein Augenmerk auf die Unterrichtsinhalte, die „vermehrt über Handlung, also mit Bewegung an die Schüler und Schülerinnen herangetragen werden“ müssen und bezeichnet diesen Aspekt als themenbezogenes Bewegen im Unterricht. Diesem fachübergreifenden Lernprinzip stimmt Zimmer (vgl.1996, 10) zu. Sie belässt es aber nicht bei der körperlichen Aneignung, sondern erweitert diese auf die körperlich - sinnliche Aneignung. Diese soll in den Vordergrund einer handlungsorientierten Unterrichtsmethode rücken (vgl.1995, 13). Die Autoren R. Zimmer (vgl.1996, 10), J. Mundlinger (vgl.1998, 25f), U. Illi (vgl.1995, 412) und D. Breithecker (vgl.1995,16), die im Zusammenhang mit der Bewegten Schule den Begriff „Handlungsorientierter Unterricht“ verwenden, definieren diesen nicht. Breithecker (1995,16) z. B. erklärt dieses Modell in nur einem Satz: „Unterricht, Lehren und Lernen, sollte... so oft wie möglich handlungsorientiert umgesetzt werden, d. h., Wissen sollte über vielfältige sinnliche Wahrnehmungen bewegt erfahren werden“. In einem anderen Artikel (1998,16) erweitert Breithecker seinen Begriff vom Handlungsorientierten Unterricht: „Handlungsorientierter Unterricht findet dann statt, wenn beim Lernen möglichst alle Dimensionen des Menschseins mit einbezogen werden, wenn Schule auch als Lebensraum Beachtung findet. Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Bewegen haben darin ihren Platz“. Illi (vgl.1995, 412) fordert einen Handlungsbezogenen Schulunterricht unter Einbezug des bewegten Lernens. Darunter versteht er, dass „... das Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Bewegen als ganzheitliches Handeln seine Bedeutung hat. (Und, dass) erweiterte Lehr - und Lernformen... ebenso wie bewusste Rhythmisierung durch ausgewogenen Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen integrierte Bestandteile des bewegten Unterrichts (sind)“. Pühse (vgl.1995, 418) nennt schließlich die Autoren Jank, W. und Meyer, H. (1991), die das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts vertreten. Auch Mundlingers Ausführungen (vgl.1998, 25f) zum Handlungsorientierten Unterricht, orientieren sich an Jank/Meyer². Das Kind wird folglich in seiner Ganzheit³ gesehen, in der Körper und Geist nicht von einander zu trennen sind. Die einseitige kognitive Beanspruchung der Schüler, die in der Regel heute noch immer aufzufinden ist, soll auf diesem Wege vermieden werden (vgl.Breithecker, 1995,12). Zimmer (vgl.1995a, 17f/28) fordert die Bereitstellung vielfältiger Möglichkeiten für den Einsatz und die Erprobung der Sinne. Lernen muss mit allen Sinnen erfolgen, weil ein Wahrnehmungsprozess immer ein ganzheitlicher Vorgang ist, bei dem mehrere Sinne zu einer Gesamtsinnesempfindung führen. Vor allem elementare Erfahrungen mit den vernachlässigten „körpernahen“ Sinnen (tasten, fühlen, sich bewegen) sollen den Kindern ermöglicht werden. Diese sinnlichen Erfahrungen müssen zugleich auch für das Kind sinnvolle Handlungen sein und es innerlich bewegen. Um die Welt zu verstehen und ihren Aufbau für sich selbst zu rekonstruieren, muss das Kind die Wirklichkeit spüren, Ereignisse nachvollziehen und Zusammenhänge selbst entdecken. Durch aktives

2 Um diese diversen Formulierungen zu dem Baustein Unterricht zu konkretisieren, möchte ich im folgenden die sieben Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts nach Jank/Meyer (1991, 355 ff) in einer kurzen Übersicht darstellen:

1. Handlungsorientierter Unterricht ist ganzheitlich
 - Der Schüler soll mit dem Kopf, aber auch mit dem Herzen (=den Gefühlen), den Händen und allen Sinnen angesprochen werden.
 - Die Unterrichtsinhalte werden aufgrund der Probleme und Fragestellungen ausgewählt, die sich aus dem vereinbarten Handlungsprodukt ergeben.
 - Ganzheitliche Unterrichtsmethoden
2. Handlungsorientierter Unterricht ist schüleraktiv
 - Die SchülerInnen sollen möglichst viel selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen lassen
 - Die Selbsttätigkeit ist die Voraussetzung für Selbständigkeit
3. Im Mittelpunkt des Handlungsorientierten Unterrichts steht die Herstellung eines Handlungsprodukts, mit dem gespielt und gelernt werden kann. Handlungsprodukte sind veröffentlichungsfähige materielle und geistige Ergebnisse der Unterrichtsarbeit.
4. Handlungsorientierter Unterricht bemüht sich, die subjektiven Schülerinteressen zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit zu machen.

5. Handlungsorientierter Unterricht beteiligt die SchülerInnen von Anfang an an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.

6. Handlungsorientierter Unterricht führt zu einer Öffnung der Schule.

- Öffnung nach innen: Die Förderung individueller Lernwege, die Ausweitung fächerübergreifenden Unterrichts und die Weiterentwicklung des Schullebens.

- Öffnung nach außen: Der Aufbau eines Lernorte – Netzes

7. Im Handlungsorientierten Unterricht wird versucht, Kopf- und Handarbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

- Als "Handarbeit" werden alle mit Hilfe des Körpers durchgeführten materiellen Handlungen bezeichnet.

- "Kopfarbeit" sind alle geistigen, immateriellen Handlungen gemeint

3 Zimmers Verständnis von Ganzheitlichkeit ist eng mit dem Bild vom Kind als wahrnehmendes, handelndes, denkendes, fühlendes Wesen verknüpft. Psychische und physische Aspekte der Persönlichkeit sind so miteinander verschränkt, daß jede Einwirkung auf einen Bereich der Persönlichkeit gleichzeitig Auswirkungen auf einen anderen hat. Bewegungshandlungen beeinflussen nicht nur die körperlich-motorischen Fähigkeiten von Kindern. Gleichzeitig wirken sie sich auch auf ihre Einstellung zum eigenen Körper, auf das Bild von den eigenen Fähigkeiten und auf die Wahrnehmung der eigenen Person aus (vgl. Zimmer, 1996 a, 10).

Handeln, wie Erproben, Experimentieren, soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, (primäre) Erfahrungen zu sammeln. „Diese Erfahrungsaneignungen sind im Grunde genommen nicht „lehrbar“, sondern sie entwickeln sich in Bildungsprozessen, die von außen nur angestoßen und begleitet, methodisch aber niemals stringent durchzuorganisieren sind“ (Breithecker, 1995,10).

Mit diesen Vorschlägen für ein neues Unterrichtskonzept, geht folglich gleichermaßen eine veränderte Sicht des Kindes einher: Eine Aktivität und Lernbereitschaft des Kindes, welche eigenverantwortliches Lernen möglich machen, werden von Lehrern bzw. Erziehern vorausgesetzt. Neben diesen Forderungen nach einem Spannungsausgleich, sowie sinnesaktivem und bewegtem Lernen – welche ein fachübergreifendes Lernprinzip mit sich führen – sollen verbindliche Lehrinhalte über die Körper- und Gesundheitsbildung vermittelt werden. Illi/Pühse (vgl.1997, 50) verstehen darunter, die Schüler zum selbstständigen, eigenverantwortlichen, körper- und umweltverträglichen Handeln, über den Schonraum Schule hinaus, zu erziehen. Mit vielfältigen, situationsbezogenen, personalen, sozialen und materialen Körper- und Bewegungserfahrungen kann Wohlbefinden erzeugt werden. Die so in den Alltag integrierte Bewegung würde gleichsam als Lebensprinzip erlebt. Illi sieht also von einer Gesundheitserziehung ab, die sich lediglich auf die Vermittlung von Kenntnissen beschränkt. Klupsch-Sahlmann (vgl.1995, 16) orientiert sich an dem ganzheitlichen Verständnis von Gesundheit von Brodtmann (1991, 17), welches über den rein physiologischen Aspekt hinausgeht und physische, psychische, soziale und ökologische Aspekte von Gesundheit integriert. Vor diesem Hintergrund konkretisiert Wittkowske (vgl.1997, 37f) seine Ziele, um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen:

- Förderung eines positiven Lernklimas im Klassenraum und eines guten Arbeitsklimas in der Schule;
- Gestaltung der Schule als Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum mit praktischen Angeboten zur gesunden Lebensführung;
- Förderung der Entwicklung eines positiven Selbstbildes und der Verantwortung der Schüler für ihr eigenes Leben;
- Berücksichtigung des Alltags, indem sich die Schule den Problemsituationen der Lebenswelt von Schülern öffnet;
- Entwicklung eines ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses, das körperliche, seelische und soziale Gesundheitsfaktoren im Zusammenhang sieht;
- Stärkung der Gemeinschaft Schule und Öffnung.

Diese Skizzierung spricht eindeutig gegen die herkömmliche Gesundheitserziehung im Sinne einer Didaktik der reinen Information über die medizinische Krankheitsvermeidung.

Ein weiteres Element der Bewegten Schule ist der Aspekt des Spielens mit seinen zahlreichen Funktionen. Bei vielen Entwürfen wird das Spiel nicht gesondert betrachtet, es wird selbstverständlich in einem Atemzuge mit der Bewegungserziehung genannt. Emmenecker/Polzin (vgl.1993, 22f) u. a. führen

dieses Element weiter aus. Für sie gehört das Spiel als ein selbstverständlicher Teil zum Schulleben und muss erlebt werden. Wichtig ist dabei auch die Vermittlung einer allgemeinen Spielfähigkeit. Das Spielen muss erlernt werden, um es schließlich selbstständig und selbst organisiert zu können. Dazu soll den Kindern im gesamten Tagesablauf genügend Freiraum gewährt werden. Darüber hinaus benötigen die Kinder nach Petzold (vgl. 1997, 51) oft zusätzliche Anregungen für eine wirklich vielseitige, spielerische Gestaltung der Bewegungsaktivitäten, da das Spielrepertoire der Kinder nicht sehr reichhaltig erscheint. Diese Anregungen können beispielsweise einer Spielsammlung entnommen werden, die sowohl Spielgedanken für Schulhofspiele als auch für Pausenspiele im Klassenzimmer beinhalten.

Der Sportunterricht

Bewegungsangebote in alle Unterrichtsfächer zu integrieren, nähert den Verdacht, dass der Sportunter-

richt gänzlich von anderen Fächern übernommen werden kann. Die Konzeption der Bewegten Schule stellt jedoch keine Alternative zu den vorgeschriebenen Sportstunden dar. Der Sportunterricht ist ein Element der Bewegten Schule. Dannemann (vgl. 1996, 27) bekräftigt die Forderung nach dem Erhalt eines mindestens dreistündigen Sportunterrichts, der das systematische Erlernen und Üben von Bewegungsformen, das Trainieren körperlicher Funktionen und Fähigkeiten, das Reflektieren und Einüben von (Sozial-)Verhalten und das Lernen und Einhalten von Regeln ermöglichen soll. Ehni (vgl. 1997, 103) vertritt die Meinung, dass der Sportunterricht offene Bewegungsmöglichkeiten bereitstellen muss, der die individuelle Einbeziehung der Schüler berücksichtigt. Entsprechend vertritt Hildebrandt (1993, 269) diese Meinung: Die Kinder sollen keine „Konsumenten in vorstrukturierten Lernwelten werden, sondern aktive Gestalter und Teilnehmer sein“. Bewegungserziehung beinhaltet für Hildebrandt (vgl. 1994, 196ff), neben der sportlichen Bewegungshandlung, in gleicher Weise die gestalterische und die spielerische Handlung. Diese sollen das Entdecken, Ausprobieren und Erkunden von Bewegungsideen ermöglichen. Ein sich öffnender Unterricht, schafft die Voraussetzung für das Treffen eigener Entscheidungen. Auf diese Weise können individuelle Zugänge und Sinngebungen gefunden werden. Im Vordergrund dieser Überlegungen steht dem gemäß die selbstständige Auseinandersetzung mit Körper und Bewegung. Illis Bezeichnung des Aspektes „wahrnehmungbezogener Sportunterricht“ (vgl. 1995, 410) lässt bereits auf seine inhaltliche Gewichtung schließen. Die Schwerpunkte legt er auf einen „wahrnehmungsbezogenen und sinnenbewussten, selbstständigen und partnerschaftlichen Sportunterricht“, der der Haltungsprävention und der Gesundheitsbildung dient. Über vielfältige, sinnesaktive Bewegungserfahrungen sollen die Schüler ein Bewusstsein für die körpergerechte Haltung und Bewegung erlangen und für einen verantwortungsvollen Umgang mit ihrem Körper sensibilisiert werden (Illis, 1997, 49f). Auch Breithecker (vgl. 1995, 14) fordert die verstärkte Förderung der Körperwahrnehmung unter Berücksichtigung

gesundheitsfördernder Inhalte. Laging (1993,13f) hingegen favorisiert andere Gesichtspunkte im Sportunterricht: „...die Kinder (sollen) zu einer thematisch orientierten Auseinandersetzung mit Körper und Bewegungen geführt werden“. Die Lernarrangements werden so inszeniert, dass die Kinder durch selbstständiges Tätig-Sein entdecken können, welche Bewegungsmöglichkeiten die unterschiedlichen Materialien und Geräte zulassen. „...Lösungen eines Bewegungsproblems (sollen) (nach)erfunden werden...“- es stellt sich folglich für die Schüler nicht die Frage, ob sie ein Bewegungsproblem lösen können, sondern wie etwas zu lösen ist. Statt den Erwerb von Fertigkeiten in den Vordergrund zu rücken, beruht das Interesse Lagings auf der Vermittlung grundlegender Körper- und Bewegungserfahrungen und dem Anknüpfen an die biografische Bewegungsgeschichte der Kinder. Auch für Pühse (vgl.1995, 425) ist die Bewegte Schule auf keinen Fall ein Ersatz für den Sportunterricht, vielmehr ergänzen sie sich, ohne in Konkurrenz zu treten. Das Prinzip des Bewegten Unterrichts ist, „Bewegung zum selbstverständlichen und integralen Bestandteil schulischen Lehrens und Lernens werden zu lassen,... (welches) letztendlich als Lebensprinzip zu verstehen (ist)...“. Sportunterricht hingegen muss die Mehrperspektivität des Bewegungslebens verdeutlichen und auf die vielfältigen Handlungsfelder des Sports vorbereiten. Zimmer (vgl.1996, 10f) vertritt gleichermaßen die Meinung, dass die Vielfältigkeit der Bewegungsangebote vor der Spezialisierung im Vordergrund stehen muss, wobei „erste Fertigkeiten erworben (werden) und damit auch die Grundlage für das an Sportarten ausgerichtete Sporttreiben gelegt (wird)“. Der Sportunterricht muss folglich dahingehend verändert werden, dass das Vermitteln von sportartspezifischen Fertigkeiten in den Hintergrund rückt. Bedeutsam ist auch, dass die Interessen der Kinder berücksichtigt werden, so dass ihr Bewegungsleben zu einer sinnvollen Bereicherung wird. Ebenso wichtig ist für Zimmer das Prinzip der freien Arbeit im Sportunterricht, welches individuelles Üben, das Entwickeln eigener Ideen und das Finden gemeinsamer Bewegungsspiele ermöglicht, so dass auch die körperlich - motorischen Voraussetzungen der Kinder bedacht werden. Für Kinder mit motorischen Leistungsschwächen und Entwicklungsdefiziten, sieht Zimmer spezielle ausgleichende Maßnahmen, wie den Sportförderunterricht vor. Dieser soll sich nicht nur auf den Ausgleich von Haltungsauffälligkeiten, Organleistungschwächen und Koordinationsstörungen beschränken, sondern soll diese Probleme vielmehr in ihrer Wechselwirkung mit der psychischen, geistigen und sozialen Entwicklung betrachten.

(Außer-) unterrichtliche Bewegungsangebote

Eine Bewegte Schule nimmt die unterschiedlichen Bewegungsbedürfnisse der Schüler auch dadurch wahr, dass sie ausserunterrichtliche Bewegungsangebote macht.

Für Klupsch-Sahlmann (vgl.1995, 21) beginnen diese mit der Bereitstellung der

Freiflächen im Schulgelände zum Spielen und Bewegen und zum Sporttreiben. In Arbeitsgemeinschaften sieht er eine weitere Möglichkeit, Bewegungsangebote zu schaffen. Diese können, müssen aber nicht sportartbezogen sein. In diesem Rahmen lassen sich zusätzlich aktuelle Entwicklungen der Bewegungskultur berücksichtigen, wie z. B. Roller-Skating oder Streetball (vgl. 1997, 11). Entsprechend Dannemann (vgl. 1996, 26), tragen Arbeitsgemeinschaften im Bewegungs-, Spiel- und Sportbereich zu einem bewegten Schulleben bei. Des Weiteren sollen Sporttage und Spielfeste organisiert werden, die sich mit den Themen „Bewegung, Erlebnis, Abenteuer, Wohlbefinden, Gesundheit, Wahrnehmung, Kondition und Koordination“ beschäftigen. Dabei muss im Besonderen die Interessenlage der Schüler berücksichtigt werden (vgl. Lütgeharm, 1997, 57). Darüber hinaus bieten Schulwanderungen, Schulfahrten oder Schullandheimaufenthalte ebenso vielfältige Chancen, „bewegtes Lernen“ zu initiieren (vgl. Klupsch-Sahlmann, 1995, 21).

Die Forderungen an eine Bewegte Schule sind sowohl in der Anzahl der Aspekte als auch in der Anzahl der einzelnen untergeordneten Elemente sehr facettenreich. Diese werden zum Teil auch noch, hinsichtlich der Tiefe, sehr differenziert ausformuliert. Ebenso wird deutlich, dass sich einzelne Elemente in den übergeordneten Aspekten widersprechen. Solche Gegensätzlichkeiten und die Komplexität der Forderungen erschweren natürlich die praktische Umsetzung eines bewegten Schulkonzeptes.

Wie könnte nun eine Annäherung der Schulwirklichkeit an die theoretischen Ansprüche einer Bewegten Schule stattfinden?

Im Folgenden möchte ich einige Lösungsansätze unterbreiten, die die praktische Umsetzung der Theorien nicht zwangsläufig als Utopie erscheinen lässt:

● Arbeits- und Kommunikationsstrukturen entwickeln und ausbauen

(z. B. mit Hilfe von Handreichungen, die sowohl Theorien als auch Beispiele für die praktische Umsetzung beinhalten, mit Fortbildungen oder Hinzuziehen der Berater der Bezirksregierung. Ebenso könnten vernetzte Kommunikationsstrukturen mit anderen Schulen entwickelt oder ausgebaut werden.)

● Reduzierung der Ansprüche (es drängt sich die Frage auf, welchen Aspekten und Elementen die Lehrkräfte tatsächlich gerecht werden können. Um diese Unsicherheit zu minimieren, müssen klare, realistische Ziele für die Schule formuliert werden, die der Orientierung dienen. Diese Ziele sollten individuell auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet werden. So kann jede Schule für sich, in kleinen Schritten, ein eigenes Konzept einer Bewegten Schule entwickeln, welches auf die Schule abgestimmt werden kann. Auf diese Weise wird auf die finanzielle Lage und auf die Möglichkeiten der Lehrkräfte Rücksicht genommen.)

● Konkretisierung der Ansprüche (Konkrete Umsetzungsvorschläge für die Praxis bieten den Lehrern Sicherheit und Zeitersparnis.)

Literaturverzeichnis

Breithecker, Dieter: In die Schule kommt Bewegung - sinnes- und bewegungsaktives Lehren und Lernen im Lebensraum Schule. In: Haltung und Bewegung, 15. Jahrgang, 1995

Breithecker, Dieter/Philipp, Horst/Böhmer, Dieter/Neumann, Hans.: In die Schule kommt Bewegung-Haltungs- und Gesundheitsvorsorge in einem „Bewegten Unterricht“. In: Haltung und Bewegung, 16. Jahrgang, 1996“

Breithecker, Dieter: Schuldynamik – vom statischen Sitzen zum bewegten Lernen. In: Konferenzbericht. Symposium Bewegte Grundschule.

22. Und 23. November 1997 in Dresden. Christina Müller (Hg.), Dresden 1997.

Breithecker, Dieter: Bewegte Schule. Vom statischen Sitzen zum lebendigen Lernen. Wiesbaden 1998a

Breithecker, Dieter: Handlungsorientiertes und Bewegtes Lernen. In: Haltung und Bewegung 18. Jahrgang, 1998

Brodthmann, Dieter: Gesundheitserziehung im Schulsport.

In: Sportpädagogik 15. Jahrgang (1991) 5

Coenen, Georg: Der Schulhof als Bewegungsraum. In: Grundschule 10/1996

Dannemann, Fritz: Schule als Bewegungsraum. In: Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen-Positionen-Konkretionen. Dannemann, Fritz/Hannig-Schosser, Jutta/Ullmann, Roland (Hg.). Stuttgart 1997

Dienert, Maïke: Naturerfahrungen auf den Schulhof bringen. In: Sportpädagogik, 19. Jahrgang (1995) 6

Ehni, Horst: Kindliches Bewegungsleben und schulische Bewegungserziehung.

In: Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen-Positionen-Konkretionen. Dannemann, Fritz/Hannig-Schosser, Jutta/Ullmann, Roland (Hg.). Stuttgart 1997

Emmenecker, Ingrid/Polzin, Manfred: Kinderspiele in der Schule.

In: Die Grundschulzeitschrift 70/1993

Hannig-Schosser, Jutta: Warum zappelt Philipp heute so?

Motopädagogik in der Schule. In: Schule als Bewegungsraum.

Konzeptionen-Positionen-Konkretionen. Dannemann, Fritz/Hannig-Schosser, Jutta/Ullmann, Roland (Hg.). Stuttgart 1997

Hildebrandt, Reiner: Bewegungsraum Grundschule. Welche Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten haben Schüler/innen in der Grundschule, wenn ihnen Raum dafür gegeben wird? In: Sportunterricht 45. Jahrgang (1996) 12

Illi, Urs (Hg.): Sitzen als Belastung. Aspekte des Sitzens. Lehrunterlagen.

PMSI Holding Deutschland GmbH, Ismaning, München 1991

Illi, Urs/Pühse, Uwe: Bewegte Schule-Das schweizerische Beispiel.

In: Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen-Positionen-Konkretionen. Dannemann, Fritz/Hannig-Schosser, Jutta/Ullmann, Roland (Hg.). Stuttgart 1997

Illi, Urs: Bewegte Schule. Die Bedeutung und Funktion der Bewegung als Beitrag zu einer ganzheitlichen Gesundheitsbildung im Lebensraum Schule.

In: Sportunterricht 10/1995

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991

Klusch-Sahlmann, Rüdiger: Bewegte Grundschule.

In: Die Grundschulzeitschrift 109/1997

Köberle, Rudolf: Bewegung als Unterrichtsprinzip.

In: Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen-Positionen-Konkretionen.

Dannemann, Fritz/Hannig-Schösser, Jutta/Ullmann, Roland (Hg.). Stuttgart 1997

Kretschmer, Jürgen: Bauen und Bewegen.

In: Sportpädagogik, 18. Jahrgang (1994) 4

Laging, Ralf: Bewegung in die Schule.

In: Die Grundschulzeitschrift 70/1993

Lütgeharm, Rudi: Besser lernen in einer bewegten Schule. Möglichkeiten der praktischen Umsetzung im Schulalltag. Domino Verlag Günther Brink GmbH München. 2. Auflage 1997

Mathe, Ruth: Kleine gymnastische Übungen zur Auflockerung.

In: Konferenzbericht Symposium Bewegte Schule.

22. und 23. November 1997 in Dresden

Müller, Christina (Hg.): Das pädagogische Konzept "Bewegte Grundschule" in

Sachsen- Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Konferenzbericht Symposium

Bewegte Schule. 22. und 23. November 1997 in Dresden

Omsels, Hermann-Joseph: ...auf dem Weg zum bewegungsfreudigen Schulprogramm 2000 an weiterführenden Schulen- und nicht nur dort!

In: Sportunterricht 47. Jahrgang (1998) 10

Petzold, Ralph: Zur Arbeit mit den Broschüren „Schulhofspiele“ und „Pausenspiele im Klassenzimmer“. In: Konferenzbericht Symposium Bewegte Schule.

22. und 23. November 1997 in Dresden

Wittekowske, Steffen: Spezifische Möglichkeiten der Verbindung einer fächerübergreifenden Bewegungserziehung mit neuen Konzepten der Gesundheitserziehung. In: Konferenzbericht Symposium Bewegte Schule.

22. und 23. November 1997 in Dresden

Zimmer, Renate: Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Schorndorf 1981

Zimmer, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg 1993

Zimmer, Renate: Leben braucht Bewegung – Förderung der ganzheitlichen Entwicklung durch Bewegung. In: Haltung und Bewegung, 15. Jahrgang (1995)

Zimmer, Renate: Was ist Ganzheitlichkeit? In: Schulsport. Schulsport ist Bewegung. „Bewegung ist Leben“. Bezirksregierung Düsseldorf April 1996 a

Zimmer, Renate: Bewegte Kindheit. Über den sozialen Wandel von Kindheit und die Auswirkungen auf das Bewegungs- und Körperleben. In: Olympische Jugend. 1996 (4)

Zimmer, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg 1998

Laura-Sabine Eckardt
Studentin an der
Universität Lüneburg
Oedemer Weg 76
21335 Lüneburg
Tel. 04131 / 760122