

Was soll eine „Bewegte Schule“ leisten?

– Theoretische Überlegungen und empirische Befunde¹

1. Warum „Bewegte Schule“?

Die „Bewegte Schule“, also „jene Einrichtung, die Bewegung in den Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und des Lebens macht“ (BALZ/KÖSSLER/NEUMANN 2001, 2), ist hochaktuell. Das stark gestiegene Interesse an Bewegung als einem integrativen Element der pädagogischen Ausrichtung von Grundschulen kommt nicht von ungefähr. Es geht einher mit einer ganzen Reihe grundschulpädagogischer Reformmaßnahmen, die sämtlich die Risiken kindlicher Entwicklung vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels anmahnen. Im Mittelpunkt solcher Mahnungen stehen gesellschaftliche Krisendiagnosen, angefangen von der Beeinträchtigung der kindlichen Gesundheit aufgrund von Bewegungsmangel, über die zunehmende Belastung der ökologischen Umwelt bis hin zur Gefährdung durch Drogen (vgl. THIEL 1996).

Hintergrund solcher Krisendiagnosen ist die drastische Veränderung der kindlichen Lebenswelt in den letzten zwei Jahrzehnten. Bezogen auf die „Krise kindlicher Bewegungswelt“ (CACHAY/THIEL 1995) scheinen sich Probleme vor allem aus der zunehmenden Auslagerung von Bewegungswelten aus dem alltäglichen Lebenskontext der Kinder sowie aus der Zerstörung wohnungsnaher Bewegungsgelegenheiten zu ergeben. Bewegung, so der Tenor aller Mahner, sei bedeutsamer denn je für eine optimale Entwicklung des Kindes, zumal sich im Zuge einer zunehmenden Technisierung und Mediatisierung der Freizeit – parallel zu einer Veränderung der Lebenswelt – auch die Lebensgewohnheiten der Kinder extrem gewandelt hätten. Diese Argumentation steht auch im Mittelpunkt der mittlerweile etwa zehn Jahre andauernden sportspezifischen und grundschuldidaktischen Diskussion über die „Bewegte Schule“.

Nun ist das, was Theoretiker von einer „Bewegten Schule“ erwarten, nur eine Sache. Für die praktische Umsetzung wesentlich relevanter sind die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort. Zwar wird die pädagogische Diskussion um die „Bewegte Schule“ über die wissenschaftliche Lehrerbildung, die Fachliteratur sowie die institutionalisierte Lehrerbildung kontinuierlich weiter verbreitet, inwiefern sich aber die theoretisch-konzeptionellen Vorstellungen auch tatsächlich im Denken der Lehrerschaft niederschlagen, ist nicht bekannt.

Mehr über die pädagogischen Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer an die „Bewegte Schule“ herauszufinden, ist Ziel des vorliegenden Beitrags. Dabei werden wir uns zunächst in Kapitel 2 des Beitrags systematisch mit den in der wissenschaftlichen Diskussion zur „Bewegten Schule“ angeführten Argumentationsmustern auseinander setzen. Welche Erwartungen die Lehrerschaft an den Grundschulen selbst an die „Bewegte Schule“ hat und inwiefern diese Erwartungen mit den theoretischen Erwartungen der Sportpädagogik korrespondieren,

¹ Dieser Artikel ist erschienen in: Zeitschrift für Heilpädagogik (2002) 53, 8, S. 329-334.

haben wir empirisch mit einer Fragebogenuntersuchung überprüft. Die Ergebnisse dieser Analyse finden sich in Kapitel 3 des Beitrags.

2. Sportpädagogische und grundschulpädagogische Begründungen für eine „Bewegte Schule“

Betrachtet man bisherige fachdidaktische Entwürfe und wissenschaftliche Projektbegleitungen zur Idee der „Bewegten Schule“, dann blickt man in einen regelrechten „Erwartungs-Dschungel“, in welchem fast wahllos Begründungen unterschiedlichster Argumentationsrichtung angeführt werden, bei denen, so BALZ (1999, 420), bei genauerer Betrachtung eben so viel Differenz im Detail wie Übereinstimmung im Ganzen liegt.

Um differenzierte und nachvollziehbare Aussagen über pädagogische Erwartungen treffen zu können, entwickelten wir eine Systematik zur Kategorisierung der vorzufindenden Begründungsmuster. Die Vorgehensweise bei der Erstellung dieser Systematik war eine qualitativ inhaltsanalytische, die mit der Vorgehensweise bei der Auswertung qualitativer Interviews nach LAMNEK (1989, 35ff) vergleichbar ist. Dabei wurden in einem ersten Schritt die in der Literatur vorzufindenden Argumentationslinien exzerpiert und als „idealtypische Einzelbegründungen“ schriftlich festgehalten. Diese „Einzelbegründungen“ wurden in einem zweiten Schritt semantisch gebündelt. Diese Bündelung ließ drei klar unterscheidbare Oberkategorien erkennen, von denen die erste eine „entwicklungs- und lerntheoretische“, die zweite eine „medizinisch-gesundheitswissenschaftliche“ sowie die dritte eine „schulprogrammatische“ Dimension beschreibt. Um die Oberkategorien noch weiter auszudifferenzieren, wurden in einem dritten Schritt weitere semantische Bündelungen, und zwar jeweils innerhalb der einzelnen Oberkategorien, angewandt, um möglichst wenige, klar unterscheidbare Unterkategorien zu finden (zur genaueren Beschreibung der Vorgehensweise vgl. THIEL/TEUBERT/KLEINDIENST-CACHAY 2002).

Entwicklungs- und lerntheoretische Begründungsmuster	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologische Perspektive • Anthropologische Perspektive • Sozialökologische Perspektive
Medizinisch-gesundheitswissenschaftliche Begründungsmuster	<ul style="list-style-type: none"> • Medizinisch-orthopädische Perspektive • Perspektive der Unfallverhütung und Sicherheitserziehung • Gesundheitserzieherische Perspektive
Schulprogrammatische Begründungsmuster	<ul style="list-style-type: none"> • Schule als Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum • Schule als Kulturphänomen

Tab. 1: Systematisierung der in der Literatur vorhandenen Begründungsmuster für die „Bewegte Schule“

Die folgende Darstellung gibt eine *knappe* und *exemplarische* Skizzierung der Argumentationslinien wieder, durch welche die Oberkategorien und Unterkategorien gekennzeichnet sind.

2.1 Entwicklungs- und lerntheoretische Begründungsmuster

Hierbei handelt es sich um die in der Literatur am differenziertesten ausgeführten Argumentationslinien für eine „Bewegte Schule“. Allen Argumenten gemeinsam ist die Betonung der Relevanz der Bewegung für die kindliche Entwicklung und das Lernen im Kindesalter. Die Begründungen lassen sich je nach der vom Autor jeweils eingenommenen Perspektive in psychologische, anthropologische und sozialökologische Argumente unterscheiden.

Psychologische Argumentationslinie:

In diesem Zusammenhang werden einerseits zahlreiche, auf die Förderung der Lernfähigkeit der Kinder bezogene Begründungen, andererseits allgemeine entwicklungspsychologische Argumente angeführt (vgl. KLUPSCH-SAHLMANN 1995, 16; 1997, 8; 1999, 14; KOTTMANN/KÜPPERPACK 1997, 18):

- Bewegung unterstützt das Lernen mit allen Sinnen (vgl. LAGING 1993, 9).
- Wissen kann um so besser und langfristiger gespeichert werden, je mehr Kanäle für die Wahrnehmung genützt werden (vgl. ZIMMER 1996, 31; GÜNZEL 1997, 10).
- Die Integration von Bewegung in den Unterricht wirkt sich positiv auf die Lernatmosphäre aus (vgl. PÜHSE 1995, 418; REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 1999, 4-5).
- Bewegung hat eine spannungs- und aggressionsabbauende Wirkung auf die Schüler (vgl. KOLB 1995, 61).
- Die bewegungsbezogene Auseinandersetzung mit der Umwelt lässt die Kinder erst Erfahrungen über diese gewinnen (vgl. HILDEBRANDT-STRAMANN 1999, 13; AYRES 1984; ZIMMER 1996).
- Bewegung wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Selbstkonzepts der Schüler aus (vgl. KUHN 1997, 149; HEINY 1997, 48; MÜLLER 1999, 23; MÜLLER/VOLKMER 1996, 119).

Anthropologische Perspektive:

Aus dieser Perspektive wird der „Ganzheitlichkeit“ eine explizite und noch stärkere Bedeutung beigemessen als bei den vorangegangenen Argumentationen.

- Kinder benötigen Bewegung als fundamentales Medium zur Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Welt, um über das eigene Tätigsein lebensnotwendige Erfahrungen sammeln zu können (vgl. FAUST-SIEHL 1996, 96; HILDEBRANDT 1996, 509; HILDEBRANDT-STRAMANN 1999, 13; LAGING 1993, 13; KÖSSLER 1999, 84).

Sozialökologische Betrachtungsweise:

In diesem Zusammenhang wird die Lebens- und Bewegungswelt von Kindern in der heutigen Gesellschaft thematisiert, die nach Ansicht der meisten Autoren infolge zunehmender Technisierung, Technologisierung und Automatisierung einem starken Wandel unterworfen ist.

- Kindern stehen immer weniger Bewegungsräume zur Verfügung (vgl. BALZ 1992, 22).

- Der gesellschaftliche Wandel führt zu einer gesellschaftsbedingten Sozialisation in die Immobilität (vgl. PÜHSE 1995, 417), was nur durch entsprechende Bewegung ausgeglichen werden kann.
- Die „bewegungsfeindliche Lebenswelt“ hat zur Folge, dass wichtige soziale Erfahrungen nicht mehr gemacht werden können (vgl. DIENERT 1995, 34; HILDEBRANDT 1998, 93; 1999, 17; HILDEBRANDT-STRAMANN 1999; HINSCHING/LAGING 1997; HEINY 1997, 48; REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE 1999, 5).

2.2 Medizinisch-gesundheitswissenschaftliche Begründungsmuster

Diese Argumentationslinie ist im Grunde die „klassische“, und wohl deshalb auch das am häufigsten angeführte Begründungsmuster für eine „Bewegte Schule“. Ihr liegen zumeist Defizitanalysen zugrunde. Sie werden angeführt, um von der gesellschaftlichen Institution Schule zu fordern, die genannten Mängel kompensatorisch zu beheben, bzw. ihnen präventiv vorzubeugen (vgl. DANNENMANN 1997, 24). Inhaltlich lassen sich dabei eine medizinisch-orthopädische Perspektive, eine Perspektive der Unfallverhütung und Sicherheitserziehung sowie eine gesundheitserzieherische Perspektive unterscheiden.

Medizinisch-orthopädische Perspektive:

In diesem Zusammenhang wird vor allem auf die Notwendigkeit einer Kompensation sogenannter „Zivilisationskrankheiten und -beschwerden“ bei Kindern hingewiesen (vgl. BALZ 1992; ILLI, 1995; GAMP/ILLI 1995, 146; BREITHECKER, 1996; HUNDELOH, 1995).

- In den letzten Jahren sei eine deutliche Zunahme an Adipositas und Herz-Kreislauf-Beschwerden zu verzeichnen.
- Ein Großteil der bundesdeutschen Kinder leidet an Haltungsschwächen und Rückenbeschwerden.

Perspektive der Unfallverhütung und Sicherheitserziehung:

Bewegung wird hier als ein „psychomotorisches Sicherheitstraining“ (HUNDELOH 1995, 8) verstanden.

- Bewegungsmangel führt zu Koordinationsmängeln sowie zu unsicherem Verhalten und damit verbundenen Unfallrisiken.
- Schüler können in einer „Bewegten Schule“ aufgrund vielfältiger Bewegungserfahrungen eine sicherheitsbezogene Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz erwerben.

Gesundheitserzieherische Perspektive:

Die in den Schulalltag integrierte Bewegung soll die Schüler befähigen, gesunde Lebensgewohnheiten auszubilden (vgl. KLUPSCH-SAHLMANN 1995, 17; HILDEBRANDT-STRAMANN 1999, 24-28; BRODTMANN 1996).

- Bewegung in der Schule regt ein gesundheitsförderndes Bewegungsverhalten an.
- Bewegungsprogramme schulen das soziale Verhalten und schaffen über soziale Kontakte damit eine gesundheitsprotektive Ressource.
- Bewegung fördert die Entwicklung von Strategien zur Bewältigung psychischer Belastungen.

2.3 Schulprogrammatische Begründungsmuster

Hier liegt der Schwerpunkt vor allem auf Forderungen, die an die Schule als Institution gestellt werden. Dabei lässt sich zwischen der Forderung nach einem Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum sowie der Forderung nach einer Vermittlung der mit Bewegung verbundenen kulturellen Implikationen unterscheiden.

Schule als Lebens- Lern- und Erfahrungsraum:

- Bewegung in der Schule dient dazu, den Lebensraum Schule und den Lerngegenstand kindgerecht zu erschließen und ganzheitliche Lebens- und Lernerfahrungen zu ermöglichen (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1996 178; BREITHECKER 1995, 157; KLUPSCH-SAHLMANN 1999, 11; HINSCHING/LAGING 1997, 156).
- Durch die Öffnung der Schulen im Rahmen von offenen Bewegungsveranstaltungen hin zum Stadtteil oder zur Wohngemeinde wird schulisches und außerschulisches Leben miteinander verknüpft (vgl. HILDEBRANDT 1998, 89).

Schule als Kulturphänomen:

- Die Institution Schule muss Teil des kulturellen Lebens der Schüler werden (LAGING 1997).
- Die Schule muss ein Ort sein, an dem Kultur stattfinden kann, da die Gesellschaft durch einen zunehmenden Verlust an Partizipation in gesellschaftlichen und individuellen Teilbereichen gekennzeichnet ist (LAGING 1997; BRÜNDEL/HURRELMANN 1996, 192).

3. Erwartungen der Lehrerschaft an eine „Bewegte Schule“

Die folgenden Daten sind Teil einer umfassenden empirischen Analyse zum Status Quo der „Bewegten Schule“ in der Praxis (vgl. THIEL/TEUBERT/KLEINDIENST-CACHAY, 2002). Bei der Untersuchung handelt es sich um eine regionale, flächendeckende Totalerhebung aller Grundschulen einer Großstadt und einer Kleinstadt Nordrhein-Westfalens in Form einer Fragebogenerhebung. Insgesamt umfasste die Untersuchungsgruppe 57 Grundschulen. Aufgrund des hohen Rücklaufes von 91,23% kann von einer aussagekräftigen Totalerhebung für diese Region gesprochen werden.

Um die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer an die „Bewegte Schule“ überprüfen zu können, wurden in einer stichprobenhaften Voruntersuchung an exemplarischen Grundschulen (in Interviewform) mögliche Erwartungen an eine „Bewegte Schule“ erfragt. Die sich

hieraus ergebenden Erwartungsmuster wurden in aussagekräftige Sätze gefasst und durch die in der theoretischen Analyse kategorisierten Begründungsmuster ergänzt. Die endgültige I-tembatterie zur Untersuchung der Erwartungen an eine „Bewegte Schule“ legten wir den Probanden in Form von Katalogfragen vor. Dabei sollten die Befragten auf einer fünfstufigen Skala von 4 (für *in sehr hohem Maße zutreffend*) bis 0 (für *gar nicht zutreffend*) angeben, in welchem Maß die jeweiligen Begründungsmuster aus ihrer Sicht als Zielsetzungen für die Umsetzung einer „Bewegten Schule“ von Relevanz sind².

Die verwendeten empirischen Verfahren folgen dem heutigen Standard empirischer Forschung (vgl. THIEL/TEUBERT/KLEINDIENST-CACHAY 2002). Die Items wurden in drei Faktoren eingeteilt, die die drei Dimensionen:

- entwicklungs- und lerntheoretische Begründungsmuster,
- medizinisch-gesundheitswissenschaftliche Begründungsmuster und
- schulprogrammatische Begründungsmuster abbilden.

Faktor I (31,41% aufgeklärte Varianz) fasst die *Begründungen mit entwicklungs- und lerntheoretischem Inhalt* zusammen. Der theoretischen Kategorisierung entsprechend sind hier all-gemeinpsychologische, entwicklungs- und lernpsychologische, aber auch anthropologische sowie im Ansatz sozial-ökologisch basierte Forderungen an eine „Bewegte Schule“ enthalten.

<i>Bewegung in der Schule...</i>		M	s	Ladung auf Faktor I
1	...dient dem Spannungs-, und Aggressionsabbau	3,45	0,78	0.804
2	...unterstützt das Konzept des ganzheitlichen Lernens	3,20	0,89	0.765
3	...vermittelt Kindern eine positive Lebenseinstellung zu regelmäßig ausgeübtem, selbständigen Bewegungshandeln	3,00	0,96	0.760
4	...fördert die Wahrnehmungsfähigkeit	3,14	0,84	0.860
5	...soll den Kindern ein positives Selbstkonzept vermitteln	2,69	0,99	0.792
6	...ist für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung bedeutsam	3,04	0,90	0.769
7	...unterstützt das Konzept „Lernen mit allen Sinnen“	3,30	0,91	0.609

Tab. 2: Items des Faktor I: Entwicklungs- und lerntheoretische Begründungen

Betrachtet man die Werte der Einzelitems, dann weisen mit einer Ausnahme sämtliche Items hohe Mittelwerte auf. Sie werden von den Befragten somit als *in hohem bis sehr hohem Maße als zutreffend* befunden.

² Die Reliabilitätsanalyse der Skala ergab einen Cronbach Alpha-Wert von 0.813.

Die höchste Zustimmung erfährt mit $M = 3,45$ im Mittel das Item 1 „Spannungsabbau“. Bewegung in der Schule dient den Befragten zufolge in sehr hohem Maße dem Abbau von Spannungen und Aggressionen, die heute offenbar zunehmend mit der Bewältigung der entwicklungsbedingten Anforderungen in der Schule einher gehen. Als ebenfalls *in sehr hohem Maße zutreffend* ($M = 3,20$ bzw. $M = 3,30$), werden die Aussagen der Items 2 und 7 eingeschätzt, die sich beide auf das ganzheitliche Lernen beziehen. Bewegung in der Schule unterstützt also aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer das kindliche Lernen mit allen Sinnen und das Konzept des ganzheitlichen Lernens. Kaum geringere Bedeutung scheint aus der Sicht der Lehrer der Begründung, Bewegung fördere die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder, zuzukommen ($M = 3,14$). Als etwas weniger, von der Aussage her aber noch *immer in hohem Maße zutreffend*, werden die Aussagen der Items 3 und 6 bewertet ($M = 3,00$; $M = 3,04$). Bewegung in einer „Bewegten Schule“ kann nach Ansicht der Lehrer in diesem Sinne Kindern in hohem Maße eine positive Einstellung zu regelmäßig ausgeübtem, selbständigen Bewegungshandeln vermitteln und die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung fördern. Die geringste Zustimmung erfährt mit einem Mittelwert von $M = 2,69$ die Aussage des Items 5 „positives Selbstkonzept“. Von der Aussage des Mittelwertes her ist Bewegung den Angaben der befragten Lehrerinnen und Lehrer zufolge allerdings noch immer in relativ hohem Maße dazu geeignet, Kindern ein positives Selbstkonzept zu vermitteln.

Fasst man die Aussagen des Faktors 1 zusammen, dann halten Lehrerinnen und Lehrer die Konzeption der Bewegten Schule als besonders geeignet, um Voraussetzungen für optimales Lernen in der Schule zu schaffen. Die Maßnahmen der „Bewegten Schule“ sollen also nicht in erster Linie die individuelle motorische Entwicklung der Kinder fördern, sondern die maßgebliche Erwartung ist, dass die Bewegte Schule einen indirekten Beitrag zur effizienteren Realisation der schulischen Ziele, nämlich des gemeinschaftlichen Lehrens und Lernens der Kinder leistet.

Dass von einer „Bewegten Schule“ nicht nur entwicklungsfördernde, sondern eben auch lern- und aufmerksamkeitsunterstützende Wirkungen erwartet werden, ist ein Indiz für die Ambivalenz des Lehrerhandelns im schulischen Alltag. Lehrerinnen und Lehrer stehen in der Praxis der Grundschule gerade im Hinblick auf ihre Kerntätigkeit unter großem Druck, der durch hohe Erwartungshaltungen der Umwelt erzeugt wird. Vor allem die Eltern, bei denen in zunehmend stärkerem Maße eine „Pädagogisierung des kindlichen Lebenslaufs“ (POLLAK 1991) zu beobachten ist, äußern extrem hohe Ansprüche an eine möglichst effiziente, der kindlichen Entwicklung angemessene, aber gleichzeitig auch eine pädagogisch qualitativ anspruchsvolle Vermittlung der schulischen Inhalte. Diese Erwartungen zu erfüllen, ist allerdings in dem Maße schwierig, in dem Schüler tatsächlich zunehmend unruhiger und aggressiver werden, wie es viele Lehrer behaupten (vgl. FÖLLING-ALLBERS 1992), weshalb die mit einer „Bewegten Schule“ verbundene Hoffnung auf eine Optimierung des Lernprozesses bei den Lehrern nahe liegt.

Die im Faktor II enthaltenen medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Begründungen (26,70% aufgeklärte Relevanz) werden insgesamt gesehen von den befragten Lehrern als zwi-

schen *in eher hohem bis in überwiegend hohem Maße bedeutsam* bewertet. Der Faktormittelwert liegt insgesamt deutlich niedriger als im Faktor I.

<i>Bewegung in der Schule...</i>		M	s	Ladung auf Faktor II
1	...soll Haltungsschäden/-schwächen vorbeugen	2,94	0,96	0.448
2	...dient durch die Verbindung zwischen schulischen und außerschulischen Bewegungsangeboten als Partner bei der Gestaltung des sozialen Lebens	2,34	1,11	0.717
3	...dient als Vorbeugemaßnahme vor Herz-Kreislauf-Erkrankungen	2,36	1,12	0.829
4	...beugt allgemeinem Bewegungsmangel vor	3,16	0,88	0.772
5	...dient zur Verbesserung der konditionellen und koordinativen Entwicklung	3,04	0,95	0.819
6	...dient als Schutz vor Unfällen	2,37	1,04	0.803
7	...soll in die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur einführen	3,04	0,95	0.428

Tab. 3: *Items des Faktor II: Medizinisch-gesundheitswissenschaftliche Begründungen*

Betrachtet man die Items einzeln, dann erhält das Item 4 „Vorbeugung von Bewegungsmangel“ mit dem Mittelwert von $M = 3,16$ ($s = 0,88$) am meisten Zustimmung. Die Ergebnisse zum Item 1 „Haltungsschäden/-schwächen vorbeugen“ ($M = 2,94$) zeigen, dass der Grundschule als Institution zur Prävention von Bewegungsmangelerkrankungen auch in der Praxis eine hohe Bedeutung zugemessen wird, ungeachtet des Sachverhalts, dass dieser Aspekt auf politischer Ebene zunehmend in den Hintergrund der Diskussion gerät. Lehrer erkennen also durchaus die gesundheitlichen Folgen der „Krise kindlicher Bewegungswelt“ und fordern deren Bearbeitung durch in der Schule verankerte Bewegung. Diese Einschätzung hat vor dem Hintergrund der immer wieder diskutierten Forderungen nach einer Streichung von Sportstunden durchaus politische Brisanz. Dabei wird der unmittelbare Kompensations- und Präventionsaspekt aus Sicht der Lehrer nicht einmal als das bedeutendste gesundheitsbezogene Argument für eine Integration von Bewegung in die Schule erachtet. In tendenziell noch stärkerem Maße wird Schule als eine Institution angesehen, die unbedingt notwendig ist, um die Voraussetzungen zu schaffen, Bewegungsmangel vorzubeugen, sei dies durch die Vermittlung von konditionell und koordinativen Fähigkeiten oder einfach nur durch die Einführung in die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur. Entsprechend erfahren die Aussagen des Item „5 „konditionell-koordinative Entwicklung“ ($M = 3,04$) und des Items 7 „Spiel- und Sportkultur“ ($M = 3,04$) im Durchschnitt eine hohe Zustimmung.

Als deutlich weniger bedeutsam werden interessanter Weise die Items 2, 3 und 6 eingeschätzt. Die explizit auf die Prävention einer konkreten Erkrankung (die in diesem Altersbereich bei den meisten Kindern allerdings noch in relativ weiter Ferne liegt) gerichtete Funktion von Bewegung (Item 3) scheint bei Lehrern – trotz der häufigen Nennung in der sportwissenschaftlichen Diskussion – ebenso wenig im Vordergrund gesundheitsbezogener Erwartungen

zu stehen wie der Aspekt der Verhinderung von Unfällen (Item 6) oder die Stärkung gesundheitsfördernder Netzwerke (Item 2).

Der Faktor III (11,09% aufgeklärte Varianz) fasst drei *schulprogrammatische Begründungen* zusammen:

<i>Bewegung in der Schule...</i>		M	s	Ladung auf Faktor III
1	...schafft vermehrt Gelegenheiten des aktiven Austauschs mit Lernpartnern	2,17	0,97	0,856
2	...unterstützt das Konzept „Lernen mit allen Sinnen“	3,30	0,91	0,418
3	...soll in die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur einführen	2,80	1,12	0,417

Tab. 4: Items des Faktor III: Schulprogrammatische Begründungen

Betrachtet man die Mittelwerte der einzelnen Items, zeigt sich, dass es sehr starke Differenzen in der jeweiligen Wertigkeit gibt. So weist das Item 2 einen Mittelwert von $M = 3,30$ auf, was in Zusammenhang mit der Gesamtaussage des Faktors III so aufgefasst werden kann, dass ein Schulprogramm, das Bewegung zur Unterstützung des Lernens mit allen Sinnen garantiert, als *in hohem Maße bedeutsam* angesehen wird. Dies ist insofern nicht erstaunlich, als damit eine der zentralen heutigen grundschulpädagogischen Reformimpulse zum Ausdruck kommt. Als deutlich weniger bedeutsam wird die Rolle der „Bewegten Schule“ bei der Einführung in die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur eingeschätzt ($M = 2,80$). Dies scheint von den Lehrerinnen und Lehrern wohl eher dem Sportunterricht zugeschrieben zu werden. Die unter allen Begründungsmustern insgesamt geringste Bedeutung wird schließlich der Schule als einem Ort, an dem Bewegung vermehrt Gelegenheiten zum aktiven Austausch mit Lernpartnern schafft, zugemessen. Dieser Befund ist überraschend, weil der Bewegung nicht nur in der sportwissenschaftlichen Literatur, sondern auch im Allgemeinverständnis der Öffentlichkeit eine hohe Bedeutung bei der Förderung sozialer Kontakte zukommt. Dieser Befund lässt sich möglicherweise damit erklären, dass der Austausch zwischen den Schülern in einem bewegungsorientierten Rahmen vom Lehrer eher als den eigentlichen Unterricht störend wahrgenommen wird.

Zusammenfassend lässt sich aus der Analyse der Erwartungen an die „Bewegte Schule“ von Lehrerinnen und Lehrern festhalten, dass die befragte Lehrerschaft funktional orientierten, auf die kognitiv-psychologischen Lernvoraussetzungen der Schüler ausgerichtete Zielvorstellungen die meiste Bedeutung zumisst, gefolgt von den medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Begründungen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass sich Lehrerinnen und Lehrer von einer „Bewegten Schule“ zwar durchaus eine Gesundheitsförderung, vor allem aber eine Erleichterung bei der Umsetzung ihrer Unterrichtsziele in den kognitiven Unterrichtsfächern versprechen.

4. Zusammenfassung

Was erwarten Grundschullehrerinnen und -lehrer von einer „Bewegten Schule“? Sehr viel, dies zeigen zumindest unsere Analysen. Doch obwohl die Lehrer, wie Ergebnisse unserer Studie zeigen (vgl. THIEL/TEUBERT/KLEINDIENST-CACHAY 2002), in hohem Maße über die Maßnahmen und Begründungen der „Bewegten Schule“ informiert sind, erweist sich die Diskussion in der sportpädagogischen Literatur als deutlich vielschichtiger und mehrdimensionaler als das Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer. Nicht alles, was Theoretiker als bedeutsam erachten, wird aus der Perspektive der Praxis als alltagsrelevant angesehen. Entsprechend tritt eine Reihe von Argumenten, denen in der pädagogisch-theoretischen Diskussion sehr viel Bedeutung zugemessen wird, in der Praxis deutlich in den Hintergrund. In der Praxis steht die Erwartung nach Hilfen zur Bewältigung des schulischen Alltags, der aufgrund aggressiver und angespannter Schüler sowie durch hochgradig anspruchsvolle Eltern zunehmend schwieriger geworden zu sein scheint, im Vordergrund. Darüber hinaus verspricht man sich außerdem viel von den medizinisch-gesundheitsfördernden Leistungen der „Bewegten Schule“.

Was die Lehrerschaft von einer „Bewegten Schule“ dagegen keinesfalls erwartet, ist eine Optimierung der sportbezogenen Förderung oder eine Ergänzung des Sportunterrichts! Damit lassen sich Befürchtungen der Sportlehrerverbände, wonach die „Bewegte Schule“ als Sportunterrichtersatz aufgefasst werden und der Bestand des Sportunterrichts als Fach gefährdet werden könnte, weitgehend entkräften.

5. Literatur

- AYRES, A.J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin 1984.
- BALSTER, K.: Bewegungsgarantien für unsere Kinder. In: Olympische Jugend 36 (1991), 7-15.
- BALZ, E.: Spiel- und Bewegungsräume in der Stadt. In: Sportpädagogik 16 (1992) H. 4, 22-27.
- BALZ, E.: Die Bewegte Schule – Konzept und Kritik. In: Sportunterricht, 48 (1999) H. 10, 417-424.
- BALZ, E./KÖSSLER, C./NEUMANN, P.: Bewegte Schule – ein Programm auf dem Prüfstand. In: Spectrum der Sportwissenschaften 13 (2001) H.1, 41-53.
- BREITHECKER, D.: In die Schule kommt Bewegung: Haltungs- und Gesundheitsvorsorge in einem "bewegten Unterricht". Dissertation Potsdam 1996.
- BRÜNDEL, H./HURRELMANN, K.: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim 1996.
- CACHAY, K./THIEL, A.: Kindersport als Dienstleistung. Schondorf 1995.
- CACHAY, K./THIEL, A.: Soziologie des Sports. Weinheim München 2000.
- DANNENMANN, F.: Schule als Bewegungsraum. In: DANNENMANN, F./HANNING-SCHOSSER, J./ULLMANN, R. (HRSG.): Schule als Bewegungsraum. Stuttgart 1997, 19-30.
- DIENERT, M.: Naturerfahrung auf den Schulhof bringen. In: Sportpädagogik 19 (1995), H. 6, 31-34.
- FAUST-SIEHL, G./GARLICH, A./RAMSEGER, J./SCHWARZ, H./WARM, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Hamburg 1996.

- FÖLLING-ALBERS, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim und München 1992.
- FUNKE-WIENEKE, J.: Vom Sitzraum zum Bewegungsraum. In: DANNENMANN, F./HANNING-SCHOSSER, J./ULLMANN, R. (HRSG.): Schule als Bewegungsraum. Stuttgart 1997, 109-120.
- GAMPP, C.I./ILLI, U.: Aktiv-dynamisches bzw. bewegtes Sitzen. In: Sportunterricht 44 (1995), H. 10, 145-152.
- GÜNZEL, W.: Wahrnehmen und Bewegen, Sicherheit im Schulsport Heft 8. München 1997.
- HEINY, N.: Bewegung im Klassenraum. In: Grundschulzeitschrift 109, (1997) H.11, 46-49.
- HILDEBRANDT, R.: Bewegungsraum Grundschule. In: Sportunterricht 45 (1996), 508-514.
- HILDEBRANDT, R.: Bewegte Schule und Schulöffnung. In: DIETRICH, K. (HRSG.): Bewegen, Erfahren, Denken. Festschrift. Gerd Landau. Jesteburg 1998, 88-104.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R.: Bewegte Schulkultur. Butzbach-Griedel 1999.
- HUNDELOH, H.: Tägliche Bewegungszeiten als Schutz vor Unfällen. In: Sportpädagogik 19 (1995), H. 6, 8-9.
- ILLI, U.: Bewegte Schule. In: Sportunterricht 44 (1995), H. 10, 404-415.
- KLUPSCH-SAHLMANN, R.: Bewegte Schule. In: Sportpädagogik 19 (1995), H. 6, 14-22.
- KLUPSCH-SAHLMANN, R.: Bewegte Grundschule. In: Grundschulzeitschrift 109, (1997) H.11, 6-13.
- KLUPSCH-SAHLMANN, R.: Mehr Bewegung in die Schule- grundlegende Gedanken zur pädagogischen Konzeption. In: KLUPSCH-SAHLMANN, R. (HRSG.): Mehr Bewegung in der Grundschule. Berlin (1999), 7-24.
- KÖSSLER, C.: Bewegte Schule-Anspruch und Wirklichkeit. Dissertation Regensburg 1999.
- KOLB, M.: Ruhe, Konzentration und Entspannung. In: Sportpädagogik 19 (1995), H. 6, 61-66.
- KOTTMANN, L./KÜPPER, D./PACK, R.-P.: Bewegungsfreudige Schule, Band I. München 1997.
- KUHN, P.: Was Kinder bewegt- Studien zu äußeren Bewegungsanlässen und inneren Beweggründen von Grundschulkindern. In: BREHM, W./KUHN, P./LUTTER, K./WABEL, W. (RED.): Leistung im Sport – Fitness im Leben. Hamburg 1997, 149-150.
- LAGING, R.: Bewegung in die Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 7 (1993), H. 70, 8-16.
- LAGING, R.: Schulsport als bewegte Schulkultur. In: Sportpädagogik 22 (1997), H. 1, 62-65.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. München 1989.
- LUHMANN, N.: Das Kind als Medium in der Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehung 37 (1991) 1, 19-40.
- MÜLLER, C./VOLKMER, M.: Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes "Bewegte (Grund-)Schule". In: SCHMIDT, W. (HRSG.): Kindheit und Sport – gestern und heute. Hamburg 1996, 119-128.
- MÜLLER, C.: Bewegte Grundschule – Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule. Sankt Augustin 1999.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1989) 1, 1-13.
- OELKERS, J.: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Weinheim 1990.
- PÜHSE, U.: Bewegte Schule – eine bewegungspädagogische Perspektive. In: Sportunterricht 44 (1995), H. 10, 416-427.

-
- POLLAK, G.: Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87 (1991) 8, 621-636.
- REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE: Die bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. In: *Sportpädagogik* 23 (1999), H. 1,3-10.
- THIEL, F.: Die „ökologische Krise“ als pädagogisches Thema. Überlegungen zum Prozess der Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. Weinheim 1996.
- THIEL, A./TEUBERT, H./KLEINDIENST-CACHAY, C.: Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Hohengehren 2002.
- ÜBERLA, K.: *Faktorenanalyse: Eine systematische Einführung für Psychologen, Mediziner, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. Berlin 1968.
- ZIMMER, R.: Die Schule in Bewegung bringen. In: *Grundschule* 26, (1996) 10, 8.
- ZEIHER, H.: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: PERUSS-LAUSITZ, U. u.a.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim 1983.