

Claus Bröckelmann

Bewegte Schule – ein Konzept für die Sekundarstufe I an Gymnasien?

Analyse der Möglichkeiten und Grenzen
aus Sicht der Lehrkräfte

A stylized illustration of a cityscape with various buildings and trees, rendered in shades of orange and red. The buildings are simplified geometric shapes with rectangular windows. In the foreground, there are silhouettes of people walking and a dog, suggesting a busy urban environment.

disserta
Verlag

Claus Bröckelmann

Bewegte Schule – ein Konzept für die Sekundarstufe I an Gymnasien? Analyse der Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht der Lehrkräfte

ISBN: 978-3-95425-119-3

Herstellung: disserta Verlag, Hamburg, 2013

Covermotiv: © laurine45 – Fotolia.com

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© disserta Verlag, ein Imprint der Diplomica Verlag GmbH
<http://www.disserta-verlag.de>, Hamburg 2013

INHALTSVERZEICHNIS

1	RELEVANZ UND PROBLEMSTELLUNG DER ARBEIT	7
2	DIE „BEWEGTE SCHULE“: THEORETISCHER ANSATZ	11
2.1	ZUR HISTORIE DER BEWEGUNG AN SCHULEN.....	11
2.2	BEGRÜNDUNGSMUSTER FÜR „BEWEGTE SCHULE“	14
2.2.1	Entwicklungs- und lerntheoretische Begründungen	15
2.2.2	Gesundheitliche Begründungen.....	18
2.2.3	Schulprogrammatische Begründungen	21
2.2.4	Zwischenfazit.....	22
2.3	MERKMALE „BEWEGTER SCHULE“	24
2.3.1	Rahmenmerkmale	24
2.3.2	Inhaltsmerkmale.....	28
2.3.3	Zwischenfazit.....	36
3	METHODIK & INSTITUTIONELLE ASPEKTE	39
3.1	QUALITATIVE INTERVIEWS.....	39
3.1.1	Design der Studie und Vorgehen	39
3.1.2	Leitfaden der Interviewfragen.....	41
3.1.3	Dokumentation, Transkription und Auswertung der Interviews	44
3.2	(BEWEGUNGS-)PORTRAITS DER SCHULEN.....	46
3.2.1	Das Gymnasium Johanneum in Wadersloh	47
3.2.2	Das Goerdeler-Gymnasium in Paderborn.....	48
4	EVALUATION	51
4.1	UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	51
4.1.1	Präventionsmaßnahmen	51
4.1.2	Interventionsmaßnahmen.....	52
4.1.3	Zwischenfazit.....	53
4.2	EMPFINDUNG DER BEWEGUNG IM KLASSENRAUM.....	54
4.2.1	Störende Bewegung	54
4.2.2	Akzeptable Bewegung	55
4.2.3	Zwischenfazit.....	55
4.3	EINSCHÄTZUNGEN ZUM KONZEPT.....	56
4.3.1	Gesamtkonzept.....	56

4.3.2	„Bewegtes Lernen“	58
4.3.3	„Bewegtes Sitzen“	60
4.3.4	Bewegungspausen.....	61
4.3.5	Schulleben: Schulhof-, Raum- und Pausengestaltung	62
4.3.6	Kooperation mit Vereinen.....	64
4.3.7	Zwischenfazit.....	65
4.4	BEWEGUNGSANGEBOTE DER LEHRKRÄFTE	68
4.4.1	Angewandte Bewegung im Unterricht.....	68
4.4.2	Schwierigkeiten, Bewegung anzubieten	71
4.4.3	Zwischenfazit.....	72
5	KONKLUSION UND AUSBLICK	73
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	77
7	ANHANG.....	87
7.1	LEITFADEN	87
7.2	INTERVIEW-TRANSKRIPTE	89
7.2.1	IPGoe1	89
7.2.2	IPGoe2	101
7.2.3	IPGoe3	109
7.2.4	IPGoe4	116
7.2.5	IPGoe5	121
7.2.6	IPJoh1	125
7.2.7	IPJoh2	129
7.2.8	IPJoh3	135
7.2.9	IPJoh4	139
7.2.10	IPJoh5	142
7.3	INFO-BLATT „BEWEGTE SCHULE“	147

1 RELEVANZ UND PROBLEMSTELLUNG DER ARBEIT

An unserer Körperlichkeit kommt keine Schule als Lern- und Lebensraum vorbei.

(Ralf Laging¹)

Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Menschen aufwachsen, sind immer fortwährenden Entwicklungen und Veränderungen unterworfen. Technisierung, Mediatisierung, Motorisierung und Urbanisierung haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ausgewirkt. Die Verbreitung von neuen elektronischen Medien nimmt einen enormen Einfluss auf die Freizeitgestaltung und durch die Veränderung der Wohn- und Verkehrssituation werden Spielfreudige in ihren Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, sowie der Befriedigung ihres Dranges nach Bewegung „an der frischen Luft“ eingeschränkt. Eine Untersuchung, welche Kretschmer und Giewald 2000 an Grundschulen im Hamburger Raum durchführten, zeigte auf, dass die Mehrheit der befragten Kinder meistens in der Wohnung spielen (Kretschmer & Giewald, 2001, S. 47). Hurrelmann (2004) spricht von einem „Trend von der ‚Entstraßlichung‘ zur ‚Verhäuslichung‘“ (S. 24, zitiert nach Zinnecker, 1990). Es herrscht ein „Mangel an Sinnes-, Bewegungs-, Spiel-, Sozial- und Eigentätigkeitserfahrungen“ (Kretschmer & Giewald, 2001, S. 44).

Weniger Zeit und Gelegenheit für körperliche Aktivität bedeutet für Heranwachsende auch zunehmende Risiken: physische und psychische Gesundheit können unter dem Mangel an Bewegung leiden. Auch ändern sich parallel andere Lebensgewohnheiten, allen voran das Ernährungsverhalten vieler Kinder.

Die Institution „Schule“ ist der Ort, welcher mit präventiven und kompensatorischen Maßnahmen in Bezug auf Bewegung alle Heranwachsenden erreichen könnte. Jedoch beschreibt Klupsch-Sahlmann (1995, S. 14), wie „guter Unterricht“ in den Augen vieler Schüler und Schülerinnen², Eltern und nicht zuletzt Lehrer auszusehen hat, wie folgt:

¹ In: Laging, 2006, S. 12

² Im Folgenden werde ich zum Zweck der besseren Lesbarkeit generell das generische Maskulinum verwenden. Bezeichnungen gelten selbstverständlich auch für Personen weiblichen Geschlechts, sofern nicht anderweitig gekennzeichnet.

Die Schule ist der Ort, wo Kinder und Jugendliche etwas für das Leben lernen sollen! Dazu ist der Unterricht da. Konzentriertes Lernen ist nur dann möglich, wenn die Lernenden frontal auf die Lehrkraft ausgerichtet, auf Bücher und Arbeitsblätter, auf Folie, Wandkarte und Tafel konzentriert sind und ruhig dem Unterricht folgen. Bewegung wird als Störung betrachtet, ebenso wie Veränderungen der Sitzhaltung, die als unschicklich gelten.

An dieser weit verbreiteten Annahme hat sich bis heute nicht viel geändert. Jedoch wurde durch Studien wie PISA in den Jahren 2000 und 2009 oder TIMSS 1999 aufgezeigt, dass es eher (mittel-)mäßig um die Schulleistungen der Schüler in Deutschland bestellt ist. Dies kann allerdings nicht allein darin begründet liegen, dass Kinder heutzutage mehr (Frei-) Zeit vor dem Computer oder Fernseher verbringen, während sie in dieser Zeit ihre Synapsen durch körperliche Aktivität ‚in Schwung bringen‘ könnten. Auch die ausgeprägte ‚Sitz- und Zuhörkultur‘ in Schulen trägt dazu bei, dass Schüler nicht optimal lernen. Körperliche Aktivität findet in vielen Schulen maximal im Sportunterricht und in AGs statt. Den umfassenden Anforderungen der Schüler an Bewegung kann dies allein aber nicht genügen, denn „das Bedürfnis nach Bewegung entsteht nicht pünktlich [...] wenn die beiden großen Pausen beginnen [...]. Und es endet auch nicht nach 45 Minuten am Ende der Sportstunde“ (Klupsch-Sahlmann, 2001, S. 75). Auswege sind daher nicht allein in außerschulischen Projekten und Konzepten oder in Vereinen zu suchen. Die Schule selbst kann durch Veränderungen dazu beitragen, dass Kinder wieder motivierter, lernbereiter und konzentrierter werden. Eine Reihe von Schulen setzt dies bereits in die Tat um und bezeichnet sich als „Bewegte Schule“: „Jene Einrichtung, die Bewegung in den Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und des Lebens macht“ (Balz, Kössler & Neumann, 2001, S. 41). In diesen Schulen werden angemessene Bewegungsangebote in die Fächer und in das Schulleben eingebracht, integriert und nachhaltig kultiviert (Aschebrock & Pack, 2008, S. 13).

Das Konzept der „Bewegten Schule“ ist überwiegend in Grundschulen anzutreffen, wobei der Einsatz von Elementen „Bewegter Schule“ für viele Lehrkräfte an dieser Schulform eine Selbstverständlichkeit darstellt. Dies wird vor allem damit begründet, dass in der Primarstufe das Lernen unter Einbezug von Bewegung häufig und erfolgreich eingesetzt werden kann, weil Kinder sich Wissen vor allem über eine handelnde

Ebene aneignen. Zudem können sich gerade jüngere Kinder weniger lange stillsitzend konzentrieren und benötigen die Bewegung, um das Sitzen auszugleichen.

Laut der Forschungsgruppe „Bewegte Schule“ in Sachsen wünschten sich fast 90% der Viertklässler, auch in der fünften Klasse „bewegt“ zu lernen (Müller & Petzold, 2006, S. 9). An weiterführenden Schulen, vor allem Gymnasien, wird „Bewegte Schule“ jedoch wenig angewandt, obwohl natürlich auch diese Schulformen gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt sind und die Schüler den Bewegungsdrang nicht einfach nach der vierten Klasse ablegen. Zudem lässt sich theoretisch jedes durch die verschiedenen Autoren vorgestellte Element zum Einsatz von Bewegung an Schulen auch an Gymnasien anwenden. Verglichen mit der „regelrechten Flut an wissenschaftlichen Veröffentlichungen“ (Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2009, S. 14) zur „Bewegten Grundschule“ fällt die Literatur zum „Bewegten Gymnasium“ allerdings mager aus. Da sich die Ideen für und Ergebnisse aus den Grundschulen nicht gänzlich auf Gymnasien übertragen ließen und auch die Durchführung an den anderen weiterführenden Schulen nur teilweise transferierbar wäre, bleibt somit der Punkt der Umsetzbarkeit des Konzeptes an dieser Schulform, wobei folgende Frage aufkommt:

- Wie lauten die fachwissenschaftlichen und -didaktischen Begründungen für „Bewegte Schule“ und welche davon gälten auch für Gymnasien?

Zudem ist der thematische Umgang der eigentlichen Adressaten der Diskussion um die „Bewegte Schule“, der Schulen selbst, von enormer Relevanz. Die praktische Umsetzung eines solchen Konzepts ist immer an die Lehrkräfte gebunden, sie bestimmen die Differenz zwischen der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit:

- In welchem Maße ist aus Sicht der Gymnasiallehrer die Möglichkeit gegeben, Bewegung in den Schulalltag der Sekundarstufe I an Gymnasien zu integrieren und welche Elemente der „Bewegten Schule“ sind für diese Lehrkräfte praktisch implementierbar?

Das Ziel dieser Arbeit gestaltet sich wie folgt: Es soll über die Betrachtung theoretischer Annahmen und die Erfassung subjektiver Einschätzungen herausgestellt werden, inwiefern das Konzept der „Bewegten Schule“ an Gymnasien durchführbar ist. Dazu sollen zum einen vorhandene Argumente für und Eigenschaften der „Bewegten Schule“

zusammengetragen und dabei Daten zur Primarstufe und Sekundarstufe I auf das Gymnasium übertragen werden. Zum anderen sollen Einschätzungen von Gymnasiallehrkräften zu Möglichkeiten gesammelt und dabei die persönlich empfundenen Chancen und Grenzen erarbeitet werden.

Im Folgenden wird im **2. Kapitel**, dem theoretischen Ansatz dieser Arbeit, zunächst der geschichtliche Hintergrund zum Einsatz von vermehrter Bewegung an Schulen beleuchtet. Des Weiteren werden die Begründungsmuster zusammengetragen und dabei herausgestellt, ob und inwiefern sich die Begründungen für Bewegung an Gymnasien von denen der anderen Schulformen unterscheiden. Es folgt die Skizzierung der Merkmale „Bewegter Schule“, auch hier wird auf mögliche Unterschiede zwischen den Schulformen hingewiesen. Anschließend wird im **3. Kapitel** die meinem Praxisteil zugrunde liegende Methodik und die institutionellen Aspekte der betreffenden Gymnasien dargelegt. Die praktischen Untersuchungen im **4. Kapitel** beziehen sich auf durch mich geführte qualitative Interviews mit Lehrkräften. Die Aussagen der Lehrer zeigen die sich bietenden Chancen für mehr Bewegung an Gymnasien auf, beleuchten aber auch die Grenzen des Konzepts. Abschließend erfolgen im **5. Kapitel** eine Zusammenfassung auf Grundlage der theoretischen Daten und der Ergebnisse aus den Interviews, sowie ein Ausblick mit Vorschlägen zu potentiellen Verbesserungen.

2 DIE „BEWEGTE SCHULE“: THEORETISCHER ANSATZ

Kaum ein Thema hat die deutsche (Sport-)Pädagogik in den letzten Jahren so beschäftigt wie das der „Bewegten Schule“. Dazu trugen vor allem die oben genannten Schulleistungsuntersuchungen bei, welche hierzulande die kognitiven Defizite der Schüler offenbarten. Wissenschaftler und Pädagogen waren und sind versucht, diesem Missstand möglichst effektiv entgegenzuwirken. Ein Blick in die Vergangenheit verdeutlicht, dass nicht erst seit kurzem dem Thema „Bewegung im Schulleben“ ein hoher Stellenwert zugemessen wird. *Historische Beispiele* von in die Schule implementierter Bewegung können trotz veränderter gesellschaftlicher Vorzeichen auch heute noch positive Erkenntnisse liefern. Es folgt die Erläuterung der *Begründungsmuster* für einen Einsatz des Konzepts, sowie die Präsentation der *Merkmale* „Bewegter Schule“.

2.1 ZUR HISTORIE DER BEWEGUNG AN SCHULEN

Die „Bewegte Schule“ hat besonders seit 1983 durch Urs Illi an Popularität gewonnen, als der Schweizerische Verband für Sport in der Schule (SVSS) eine Tagung zur Thematik der Rückenbeschwerden vieler Schüler abhielt. Bewegung in der Schule war aber schon vor den 80er Jahren ein vieldiskutiertes Thema.

Bereits Ende des 18. Jahrhunderts gab es Denkanstöße und Umsetzungen von körperlicher Aktivität in Bildungsinstitutionen: Leibesübungen, Bewegung und Spiel wurden von den philanthropischen Musterschulen in Dessau und Schnepfenthal in den Schulalltag integriert, um dem „langen Stillsitzen“ und der „fortgesetzten Anstrengung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses im Memorieren“ entgegenzuwirken, welches die Kinder „verabscheuen“ (Stibbe & Stariha, 2007, S. 49). Die philanthropischen Reformen waren der Ansicht, durch eine vernunftgeleitete, natürliche Erziehung irdische Glückseligkeit und Vollkommenheit zu erreichen, wozu es einer harmonischen Entwicklung von Körper und Geist bedürfe. Der Mensch nehme Eindrücke über seine Sinne auf, welche vom Geist verknüpft werden und das Lernen somit ermöglichen. So war es eine Idee, den Sitzzwang zu lockern, weil „alle diejenigen Handlungen des

Fleisses, welche ebenso gut im Gehen und Stehn, als auch im Stillsitzen können verrichtet werden, auf die erste Art geschehen [sollen]“ (ebd.). Zudem waren gymnastische und Leibesübungen täglich von 11-12 Uhr vorgesehen. Auch die Weiterentwicklung der Gymnastik durch GutsMuths wurde von den Philanthropen in das pädagogische Konzept eingebunden, zum Beispiel die systematische Messung und Protokollierung individueller Leistungen und der lebensvorbereitende Nutzen der Übungen.

Mitte des 19. Jahrhunderts erkannten die Herbartianer die Bedeutung des Schullebens als wichtiges Erziehungsmittel (ebd., S. 51) neben dem Unterricht. Ein Beispiel für das Schulleben ist unter anderem das Turnen, mit „seinen Spielen und Anstrengungen“ und „Festen“. An Stoys Übungsschule wurde nach dem eigentlichen Unterricht, welcher von 7-12 Uhr im Sommer, bzw. von 8-12 im Winter stattfand, ein nachmittägliches Schulleben angeboten, welches Phasen der Anspannung und Erholung bot. Rein, Pickel und Scheller setzten sich im Jahre 1903 für eine den Bedürfnissen der Schüler angemessene, also freie Spielzeit ein; erst in Mittel- und Oberstufe sollten feste Turnzeiten eingeführt werden. Auch könnte man mit den Schülern tägliche 5-minütige Gemeinübungen durchführen (ebd., S. 52).

In den „Deutschen Landerziehungsheimen“ setzte Lietz Anfang des 20sten Jahrhunderts auf der Basis der englischen Internatserziehung die „praktische Pädagogik auf dem Lande“ (ebd., S. 53) durch. Dort sollten die Kinder und Jugendlichen eine „allseitige Entwicklung“ erfahren um „an Leib und Seele gesund und stark“ zu sein. Der Tagesablauf sah einen Wechsel von wissenschaftlichen und körperlichen Tätigkeiten und von Anstrengung und Erholung voraus. Leibes-, beziehungsweise „Körperübungen“ waren täglich für zwei Stunden vorgesehen, nach dem Aufstehen, in den Schulpausen und im Nachmittag.

In den 30er Jahren band das reformpädagogische „Schulmodell Tiefensee“ Leibesübungen, Spiel und Bewegung, aber auch Arbeit in das Schulleben ein. Der Leiter der Dorfschule, Adolf Reichwein, beschrieb diese als „Schule der Tat“ (ebd., S. 55), in welcher Belehrung abgelehnt werden solle und selbsttätiges Handeln, sowie die Teilnahme aller großgeschrieben werde. Die Schüler sollten in einer „selbsttätigen Erziehungsgemeinschaft“ auf das „offene Gelände der Zukunft“ vorbereitet werden.

Arbeit im Garten, Naturbeobachtung, Teilnahme an und Vorbereitung für Feierlichkeiten: All dieses sollte die praktische Erfahrung der Schüler in einem „sozialen und kulturellen Erfahrungsraum“ fördern. Der Unterricht selbst war ganzheitlich, denn zum vormittäglichen Unterricht gesellten sich fächerübergreifende, oft freiwillige Aktivitäten, welche mit dem Unterricht an sich verbunden waren. Auch Bewegung und Leibesübungen fanden sich darin wieder, unter anderem bei Musik und Tanz, beim Theater oder der Gymnastik. Leibeserziehung wurde als wesentliches Element der Gesamterziehung angesehen, sowohl auf die Schulung des Körpers bezogen, als auch mit Ausgleichs- und „Lockerungsfunktion“.

Lehrer Karl-Heinz Trapp ließ 1952 an der Volksschule in Elmendorf einen Schulturngarten erbauen, da er verstärkt auf die spielerischen Bedürfnisse der Schüler eingehen wollte:

Jedenfalls sagten mir die Schüler: ‚Aber wir kommen nicht gerne. Was sollen wir hier? Wir können ja nirgends spielen, uns austoben.‘ ‚Gut‘, sagte ich, ‚dann hole ich euch eure Welt, eure Spielwelt, an die Schule.‘ Und da habe ich den Turngarten gebaut. (Dühlmeier, 2004, S. 360)

Zu diesem Zweck ließ Trapp in der Schule nicht nur dies Erholungs- und Bewegungsraum errichten, sondern entschied sich dazu, zum weiteren Ausgleich der Kinder eine tägliche halbstündige Turnzeit einzuführen und zudem den Turnunterricht ausschließlich draußen stattfinden zu lassen. Die kindgerechte Umgestaltung des traditionellen Schulhofs sollte den Wünschen der Schüler nachkommen. Auch hatte der Pädagoge bei vielen Kindern Haltungsschäden erkannt, weshalb Trapp eine 30-minütige Turnpause zwischen der dritten und vierten Stunde ansetzte. Darüber hinaus konnten die Schüler auch nach der vierten Stunde noch einmal für zehn Minuten in den Turngarten gehen und sich austoben, um dann „frisch in den Unterricht“ zu kommen und „aufnahmefähig wie am Morgen“ (ebd., S. 363) zu sein.

Zurück zu Urs Illi: Dieser wollte dem belastenden Sitzen Bewegung entgegensetzen und so den eher bewegungseinschränkenden Unterricht verändern. Die losgetretene Diskussion wurde vertieft und ein aktiv-dynamisches Unterrichtsprinzip mithilfe von bewegten Pausen, Entlastungsbewegungen und mentaler Entspannung gefordert. Des Weiteren sollten unter anderem Lernen in Bewegung durch bewegliches Schulmobiliar und die

wohnliche Gestaltung des Klassenraumes intensiviert werden (Thiel et al., 2009, S.13). Diese Ideen gingen konform mit der entstandenen Schulreformbewegung, welche Schule als einen „Lebens-, Lern- und Erfahrungsort von Kindern“ beschrieb. Durch Bewegung und „gesunde Schule“ sollte zudem der Krise der kindlichen Bewegungswelt entgegengewirkt werden. Folglich wurde in vielen Einzelexperimenten versucht, Bewegung mit in den Schulalltag einfließen zu lassen, was vor allem im Primarstufenbereich geschah (Thiel et al., 2009, S.14).

Auch auf dem Gebiet der Literatur gibt es, vor allem seit den 90er Jahren eine regelrechte Flut von fachdidaktischen und -wissenschaftlichen Entwürfen, welche sich im Grunde alle mit dem Einbezug von Bewegung in den Unterricht beschäftigen (Thiel et al., 2009, S.15). Viele von ihnen behandeln die Themen „aktive/bewegte Pausen“, „Anspannung und Erholung“ und die Mobiliarfrage. Zudem werden Aspekte wie die individuelle Förderung der Schüler oder sogar Teilaufhebung der Fächerung vertieft. Jedoch gibt es zu „Bewegter Schule“ bis heute keinen wirklichen Konsens, keine einheitlichen Bestimmungen und oft eher aktionistisches Verhalten. Dies liegt größtenteils in der Tatsache begründet, dass „Bewegte Schule“ ein „komplexes Vorgehen mit weitreichenden Ansprüchen“ (Thiel et al., 2009, S.18) ist. Auch sind qualitative Studien mit eindeutigen empirischen Ergebnissen Mangelware. Aus Gründen der Pragmatik gibt es meist nur Ergebnisse aus quantitativen Studien, welche diverse ausgewählte Parameter bemühen, um den positiven Einfluss von Bewegung im Schulalltag zu beschreiben. Dass es aber einer Reformierung der Institution Schule bedarf, vereint die Gedankengänge aller Autoren.

2.2 BEGRÜNDUNGSMUSTER FÜR „BEWEGTE SCHULE“

Wie bereits in der Einleitung und im historischen Kontext angedeutet wurde, existiert eine Reihe von Begründungen, warum Bewegung in der Schule – auch außerhalb des eigentlichen Sportunterrichts – für die Heranwachsenden positive Auswirkungen haben kann. Diese werden im Folgenden detailliert dargestellt. Ich orientiere mich hierbei an der Einteilung durch Thiel et. al. (2009) in entwicklungs- und lerntheoretische, gesundheitliche und schulprogrammatische Begründungen. Die einzelnen Punkte anderer

Autoren, zum Beispiel die Unterteilung in zehn Argumente für „Bewegte Schule“ durch die Regensburger Projektgruppe (2001), lassen sich hier problemlos einordnen, ohne dass dies die Übersicht beeinträchtigt. Im Praxisteil dieser Arbeit werden in den Antworten der Lehrkräfte einige dieser Begründungen für mehr Bewegung an Schulen wiederzufinden sein.

Eine Vielzahl der Begründungsmuster, vor allem in Bezug auf das Gymnasium, ist argumentativen Gedankengängen entsprungen und (noch) nicht definitiv nachgewiesen. Auf die teilweise vorhandenen empirischen Belege wird hingewiesen. Des Weiteren finden sich bei einigen Autoren auch Hinweise auf die Lehrerperspektive, wobei hierzu erwähnt werden muss, dass nur ein geringer Teil der Literatur verwertbare Hinweise hierauf liefert.

2.2.1 Entwicklungs- und lerntheoretische Begründungen

Es wird in der Fachliteratur eine Vielzahl potentieller Auswirkungen körperlicher Aktivität in der Schule auf die Entwicklung und das Lernen der Schüler diskutiert. Besonders in der Grundschule wird das Lernen unter Einbezug von Bewegung häufig und erfolgreich eingesetzt, weil Kinder sich Wissen zuerst über eine handelnde Ebene aneignen. „Kinder erkunden und erschließen sich ihre Welt vorwiegend über Bewegung und mit allen Sinnen: sie wollen ihre Umwelt ertasten, fühlen, sehen, riechen, hören, begreifen“ (Kottmann, Küpper & Pack, 2005, S. 19). Zudem ist „Wahrnehmung (...) leibgebunden, und das heißt, sie wird über alle Sinne ganzheitlich erfahren“ (Baake, 1984, S. 133). Das Wahrnehmen von Informationen soll aktiv verarbeitend geschehen, was bedeutet, dass Heranwachsende zuerst eine Vorstellung entwickeln und dieser dann eine Reaktion folgen lassen; etwas wahrnehmen und sich bewegen hängen somit zusammen. Günzel (1997, S. 10) argumentiert, dass Wahrnehmungen umso intensiver geschult würden, je vielfältiger Bewegung bei Kindern ausfiele. Diese nehmen Umwelteinflüsse weniger mit ihren geistigen Fähigkeiten, als vielmehr über Sinne und den Körper wahr. Zudem bedeutet konzentriert arbeiten nicht zwingend, still sitzen zu müssen. Im Gegenteil: „Bei sehr bewegungseingeschränkten Tätigkeiten, wie z.B. dem Sitzen, erfolgt die Energiebereitstellung auf sehr niedrigem Niveau. Der Parasympathikus als ‚Ruhenerve‘ arbeitet verstärkt. Folgen sind Ermüdung und damit verbundene

Denk- und Konzentrationsschwierigkeiten“ (Müller & Petzold, 2006, S. 16, zitiert nach Dickreiter, 1997, S. 15). Wer sich hingegen „bewegt, dem fällt das Denken leichter“ (ebd., S. 17, zitiert nach Lehl & Fischer, 1994, S. 182), denn „bereits Bewegungen mit geringer Intensität (Gehen, Aufstehen, Setzen) reichen aus, um die Sauerstoff- und Zuckerversorgung des Gehirns zu verbessern und dadurch die Informationsverarbeitung zu optimieren“ (Müller & Obier, 2003, S. 105). Die Aktivierung von Nervenzellen und Muskulatur fördert die „weitere Synapsenbildung sowie das Aussprossen der Nervenverästelungen und den Nervenstoffwechsel“ (Müller & Petzold, 2006, zitiert nach Dickreiter, 1997, S. 13). Dies konnten die Autoren in ihren Studien an weiterführenden Schulen in Sachsen (unter diesen ein Gymnasium als Versuchsschule) unter anderem an der verbesserten Konzentrationsfähigkeit (ebd., S. 234ff) und der allgemein besseren Schulleistung (ebd., S. 240ff) belegen. Die ebenfalls untersuchte Lehrersicht hierauf bestätigte dies: in Interviews wurde unter anderem von einem konzentrierten und im Vergleich zu den Kontrollschulen zielstrebigeren Arbeiten gesprochen (ebd., S. 239). Die Lehrkräfte sprachen von insgesamt sinkenden Schulleistungen an allen Schulen, aus ihrer Sicht schlossen die Versuchsschulen zum Ende der Evaluation dennoch besser ab, als die Kontrollschulen (ebd., S. 243).

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Aggressivität und Unruhe unter Heranwachsenden, unter anderem beschrieben durch Hölter (2001), kann sich Bewegung im Klassenraum auch beruhigend auswirken und eventuelle Stimmungsschwankungen der (pubertierenden) Jugendlichen ausgleichen, indem Stresshormone wie Adrenalin, Noradrenalin, Testosteron und Kortisol mithilfe von Bewegung abgebaut werden (Müller & Petzold, 2006, S. 19, 116). Die Lehrerbefragungen der Autoren unterstützen die Aussagen: sie sahen über den Zeitraum der Studie eine deutlich positive Entwicklung (ebd., S. 246). Pilz (2002, o. S.) bezeichnet Bewegungsmöglichkeiten und die Umsetzung der „Bewegten Schule“ als unverzichtbar zur Prävention von Gewalt. Da es zuhause in manchen Fällen nicht mehr gelingt, eine stressmindernde Atmosphäre zu schaffen, kann die Schule hier der negativen Entwicklung entgegenwirken. Ferner ermöglicht bewegtes Lernen eine Verbesserung der Lernatmosphäre: Bewegung ruft Emotionen hervor, welche sich positiv auf die Motivation und die Aufmerksamkeit der Schüler auswirken können (vgl. Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 19; Müller & Petzold, 2006, S. 20). Müller & Petzold (2006) bestätigten dies durch ihre Studie an

weiterführenden Schulen: sowohl die Schüler selbst, als auch die Lehrer gaben an, positive Emotionen gegenüber der Schule und dem Lernstoff seien in den Versuchsschulen vergleichsweise hoch gewesen (S. 250f). Thiel et al. (2009, S. 28) beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Pühse (1995, S. 418), welcher eine Verbesserung der Motivation vor allem im handlungsorientierten Unterricht sieht. Allerdings betonen Müller & Petzold (2006), dass „misslungene Handlungen auch negative Emotionen auslösen [können]“ (S. 18) und die Regensburger Projektgruppe (2001) weist darauf hin, dass Bewegungsangebote auch die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten der Schüler berücksichtigen müssen, da Motivationsmangel, Angst, Selbstunsicherheit oder mangelnde Bewegungserfahrung zu körperlicher Inaktivität führen (S. 76).

Aus anthropologischer Perspektive ist im Schul- und Lernzusammenhang die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer sozialen und materiellen Welt durch Bewegung bedeutsam. Mit Hilfe der durch ihre Sinne erlebten Erfahrung machen sie sich „Bilder“ von der Welt (Thiel et al., 2009, S. 30). Bietet die Schule einen auf diese „weltoffenen“ Sinne ausgerichteten Spiel- und Bewegungsraum, so kann man über die handelnde Ebene daraufhin zur bildhaften und schließlich symbolischen Ebene vorgehen (ebd., S. 31, zitiert nach Hildebrandt-Stramann, 1999, S. 14; Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 87). Dass die handelnde Ebene auch in der Sekundarstufe I noch äußerst bedeutsam sein kann, impliziert die Aussage der Regensburger Projektgruppe (ebd.), dass sie selbst in der Sekundarstufe II nicht unterschätzt werden darf: „jede Übertragung von erworbenem Wissen von einer Darstellungsebene auf eine andere [bedeutet] eine Bereicherung für den Lern- und Erfahrungsprozess“ (zitiert nach Bruner, 1974, S. 205).

Wie bereits in der Einführung angesprochen, wurde durch verschiedene Faktoren eine gewisse Immobilität der Kinder erwirkt (ebd., S. 32, zitiert nach Pühse, 1995, S. 417). Zwar muss hier relativierend betont werden, dass „mehr als die Hälfte, ja bis zu 80% aller Kinder und Jugendlichen irgendwie bewegungsaktiv ist“ (Laging & Schillack, 2007, S. 6) und „ein Ende der Straßenkindheit noch nicht gekommen ist“ (Fuhs, 1996, S. 152). Allerdings geht die Tendenz eindeutig in Richtung des organisierten Sports mit festen Terminen (ebd., S. 131). Die Möglichkeiten für Bewegung außerhalb der fest installierten Anlagen sind eingeschränkt, da in vielen Fällen, gerade in städtischen Gegenden, nicht jene Bewegungsräume angeboten werden (können), welche aus