

Bewegte Schule – Hintergründe, Konzepte und Perspektiven  
für mehr Bewegung in der Schule

**Diplomarbeit**

zur Erlangung des Magistergrades

am Interfakultären Fachbereich  
Sport- und Bewegungswissenschaft/USI  
der Universität Salzburg



eingereicht von

**Sebastian Lebwohl**

Gutachter: Ao. Univ. Prof. Dr. Rudolf Stadler

Salzburg, Mai 2012

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Es wurden keine anderen außer den angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen wurden als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt.

Sebastian Lebwohl

## **Vorwort**

Hiermit möchte ich all jenen Personen großen Dank aussprechen, die mich bei dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Zuerst möchte ich mich bei Herrn Ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Rudolf Stadler für die Hilfe bei der Themenfindung und Betreuung meiner Arbeit ganz herzlich bedanken. Mein größter Dank gilt natürlich meinen Eltern, die mich schon von Kindheit an ermutigten Sport zu betreiben und mein Studium und diese Arbeit erst ermöglicht haben. Sie standen während dieser Zeit immer hinter mir und haben mich in jeder Hinsicht unterstützt.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung .....</b>	<b>6</b>
<b>2 Bedeutung von Bewegung und Sport im Kindes- und Jugendalter.....</b>	<b>8</b>
2.1 Körperlich-motorische und emotional-intellektuelle Entwicklung .....	8
2.2 Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen .....	10
2.3 Veränderungen in der kindlichen Lebens- und Bewegungswelt .....	11
2.4 Bewegung und kognitive Entwicklung .....	14
2.5 Bewegung und Exekutive Funktionen .....	18
2.6 Wirkung von Bewegung auf unterschiedliche Gesundheitsfaktoren.....	20
<b>3 Sport und Bewegung im Rahmen der Schule.....</b>	<b>22</b>
3.1 Charakteristika der Sport- und Bewegungserziehung in den verschiedenen Schulstufen .....	22
3.2 Außerunterrichtlicher Schulsport .....	24
3.3 Kooperationen zwischen Schulen und Sportvereinen .....	25
3.4 Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule .....	27
<b>4 Konzept der Bewegten Schule .....</b>	<b>30</b>
4.1 Definition der bewegten Schule.....	30
4.2 Denkrichtungen und fachdidaktische Ansätze.....	30
4.2.1 Ansatz der kompensierenden Gesundheitserziehung .....	30
4.2.2 Ansatz der sportergänzenden Bewegungserziehung .....	32
4.2.3 Ansatz der Schulprogrammarbeit.....	34
4.2.4 Ansatz der bewegungsorientierten Schulkultur .....	35
4.3 Argumente für die bewegte Schule .....	39
4.3.1 Ergonomisches Argument.....	40
4.3.2 Physiologisches und gesundheitspädagogisches Argument .....	41
4.3.3 Sicherheitserzieherisches Argument.....	43
4.3.4 Anthropologisches und entwicklungspsychologisches Argument .....	44
4.3.5 Lernpsychologisches Argument .....	45
4.3.6 Sozialökologisches Argument .....	45
4.4 Elemente der bewegten Schule.....	46
4.4.1 Schulprogramm .....	49
4.4.2 Einbindung aller Beteiligten .....	50
4.4.3 Bewegter Schulraum .....	50
4.4.4 Bewegte Pausen .....	52



4.4.5 Bewegungspausen .....	53
4.4.6 Bewegtes Lernen und bewegter Unterricht .....	53
4.4.7 Bewegtes Sitzen und ergonomisches Schulmobiliar .....	54
4.4.8 Bewegungsangebote im außerunterrichtlichen Schulsport und Kooperationen.....	55
<b>5 Bewegte Schule in der Praxis .....</b>	<b>56</b>
5.1 Strukturmerkmale von Bewegten Schulen .....	56
5.2 Umsetzung von Elementen der Bewegten Schule .....	57
5.3 Wirkungen der Bewegten Schule .....	58
5.3.1 Wirkungen einer täglichen Sportstunde an Grundschulen.....	58
5.3.2 Wirkungen von Bewegtem Lernen und Bewegten Pausen.....	60
5.3.3 Wirkungen von Bewegungspausen.....	61
5.3.4 Wirkungen des dynamischen Sitzens .....	62
5.4 Vorstellungen zur Bewegten Schule von Kindern.....	62
5.5 Bewegte Schule in Österreich .....	63
<b>6 Bewegte Schule in der Sekundarstufe .....</b>	<b>65</b>
<b>7 Bewegte Schule in der Ganztagschule.....</b>	<b>71</b>
7.1 Organisation von Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag.....	72
7.2 Forschungsergebnisse zur Kooperation von Schule und Sportvereinen .....	74
7.3 Probleme und Chancen in der Kooperation .....	76
<b>8 Zusammenfassung und Ausblick .....</b>	<b>80</b>
<b>9 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>82</b>
<b>10 Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>90</b>

## 1 Einleitung

Die Frage nach der zukünftigen Finanzierung unseres Gesundheitssystems ist ein regelmäßig auftauchendes Thema in den Medien. In den Industrieländern wird der Gesundheitszustand trotz Überversorgung bei einem Großteil der Bevölkerung immer schlechter und lässt die Behandlungskosten explodieren. In einem hohen Maße schuld daran ist ein zunehmender Bewegungsmangel der Bevölkerung, und dieser beginnt heutzutage durch die gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen bereits in recht frühen Jahren. Durch die Kürzung der Sportstunden vor einigen Jahren kann auch der Sportunterricht in der Schule im präventiven Sinne nicht viel dagegen ausrichten. Durch fehlende Bewegungserfahrungen in jungen Jahren oder mangelnde Fitness sind auch viele Inhalte im Sportunterricht nicht mehr in diesem Maße umsetzbar wie früher. Theoretisch sollen die Heranwachsenden eine breite Einführung in die Sport- und Bewegungskultur und eine motorische Handlungsfähigkeit vermittelt bekommen, praktisch muss oder müsste der Sport in der Schule aber angesichts der zunehmenden gesundheitlichen Probleme eine Präventionsfunktion übernehmen und zu lebenslangem Sporttreiben animieren. Einfach gesagt kommen Bewegungs- und Sportmöglichkeiten im Leben der heutigen Kinder und Jugendlichen auch in der Institution Schule immer öfter zu kurz. Jedoch zeigen viele Studien, wie wichtig Bewegung im Kindes- und Jugendalter für die Entwicklung ist. Die Berücksichtigung von Bewegung im Schulleben und die Erfahrung der Umwelt über den Körper stellen wesentliche Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar, nicht nur auf der körperlichen, sondern auch auf der sozialen Ebene. Außerdem kann in der Schulzeit die Einstellung zum Sporttreiben für das weitere Leben geprägt und die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten durch die körperliche Aktivität unterstützt oder verbessert werden. Schon aus diesen Gründen heraus sollte es unbedingt zu einer systematischen Einbindung von Sport, Spiel und Bewegung in den Schulalltag kommen. Doch der derzeitige Schulalltag wirkt mit den vielen täglichen Stunden in sitzender Position dem Bewegungsmangel nicht unbedingt entgegen.

Deshalb wird immer öfters die Idee einer Bewegten Schule aufgegriffen, bei der in unterschiedlicher Art und Weise versucht wird, mehr Bewegung in den Schulalltag zu bringen. Seit knapp zwei Jahrzehnten ist die Bewegte Schule nun ein zentrales Thema der sportpädagogischen Diskussion im deutschsprachigen Raum. Aus theoretischer Sichtweise gibt es genügend Argumente, die für eine Bewegte Schule sprechen und auch genügend Ideen für die Umsetzung, bei der Ausgestaltung in der Praxis zeigen sich jedoch häufig Schwierigkeiten. In der folgenden Arbeit sollen die Bedeutung der Bewegung im Kindes- und Jugendalter sowie das Konzept der Bewegten Schule im Schulkontext auf theoretischer und praktischer Ebene näher beleuchtet werden. Dabei soll aufgezeigt werden, welche

Möglichkeiten es gibt, Bewegung in den Schultag zu integrieren und wie dies in den verschiedenen Schulstufen und Schulsystemen bereits umgesetzt wird oder in Zukunft gestaltet werden könnte.

## 2 Bedeutung von Bewegung und Sport im Kindes- und Jugendalter

### 2.1 Körperlich-motorische und emotional-intellektuelle Entwicklung

In dieser Arbeit soll unter anderem auf die Wichtigkeit von Bewegung im Kindes- und Jugendalter eingegangen werden, deshalb sollen die entwicklungsgemäßen Besonderheiten in diesen Lebensphasen näher betrachtet werden. Dabei soll vor allem auf die motorische, emotionale und intellektuelle Entwicklung eingegangen werden, die durch eine vermehrte Bewegungsaktivität unterstützt werden kann.

In der Entwicklung eines Kindes werden verschiedene Altersabschnitte unterschieden: Die folgende Aufteilung in Abbildung 1 soll einen Überblick geben, welche Entwicklungsphasen in der Schulzeit eines Kindes oder Jugendlichen durchlaufen werden, und sollen als Orientierung dienen, auch um zu wissen, in welcher Phase zum Beispiel ein großer Bewegungsdrang herrscht, und wann dieser eher abnehmend ist. In Bezug auf mein Thema interessiert mich hier vor allem die Entwicklung ab dem frühen Schulkindalter über das späte Schulkindalter hin zur Pubertät und Adoleszenz.

Säuglingsalter (1. Lebensjahr)	Neugeborenenperiode (1. - 28. Lebenstag)
Kleinkindalter (2. - 6/7. Lebensalter)	Vorschulalter (3. – 6/7. Lebensjahr)
Schulkindalter (7. Lebensalter - Pubertät)	- Frühes Schulkindalter (7. - 10. Lebensjahr) - Spätes Schulkindalter (10. Lebensjahr - Pubertät)
Pubertät (1. Puberale Phase)	- Mädchen 11/12. - 13/14. Lebensjahr - Jungen 12/13. - 14/15. Lebensjahr
Adoleszenz (2. Puberale Phase)	- Beginn Mädchen 14/15. - 16/17. Lebensjahr - Beginn Jungen 15/16. - 17/18. Lebensjahr

Abbildung 1: Überblick über Entwicklungsphasen (Reck & Dickhuth, 2010)

Entsprechend den Veränderungen in der körperlichen Entwicklung in den verschiedenen Phasen haben diese auch Einfluss auf die Entwicklung der motorischen und intellektuellen Fähigkeiten sowie auf die emotionale Differenzierung.

Bereits im Säuglingsalter werden erste koordinative Erfahrungen gemacht, die im Kleinkindalter zu vielfältigen elementaren Bewegungsmustern ausgebaut werden. Im Vorschulalter werden grundlegende motorische Fertigkeiten wie Gehen, Laufen und Fangen erlernt und verbessert. Mit dem freien Gehen beginnt das Kind sich seine Umwelt und den Raum zu erschließen. Es werden in der Folge alle Bewegungsmöglichkeiten ausprobiert, die

geboden werden, und das Kind versucht selbstständig Bewegungsaufgaben zu lösen. Im Kindergarten werden Kontakte zu anderen Kindern geknüpft und es wird in vielfältiger Weise gespielt. Mit der Vollendung des 6. Lebensjahres erfolgt dann der Übergang in das frühe Schulkindalter (Reck & Dickhuth, 2010). Aus der Sicht der Entwicklungspsychologie sind die markanten Entwicklungskennzeichen dieser Phase zwischen 7 und 10 Jahren der hohe Bewegungsdrang und ein gestärktes Selbstwertgefühl (Pühse, 2004, S. 199).

Der Entwicklungsstand des Nervensystems ermöglicht eine intensive Schulung der koordinativen Fähigkeiten, neue Bewegungsabläufe werden leicht und spielerisch erlernt, zudem stehen Gemeinschaftsspiele in diesem Alter im Vordergrund. Unterstützt wird die Entwicklung in dieser Phase durch günstige Kraft- und Hebelverhältnisse, eine verbesserte intellektuelle Informationsverarbeitung, die Fähigkeit zu abstraktem Denken und die wachsende psychischen Stabilität. Bewegungsabläufe werden aber erst nach oftmaligem Wiederholen und meist nur in Grobform stabilisiert. Dies ändert sich aber im späten Schulkindalter bis hin zum Eintritt in die Pubertät. In dieser Phase verfügen die Heranwachsenden über eine erhöhte Plastizität des Gehirns, weshalb diese Zeit auch oft als das goldene oder beste Lernalter bezeichnet wird. Die weiterhin harmonisch verlaufende Entwicklung und die hohe Aufnahmefähigkeit des Gehirns erlauben das Erlernen von hochkomplexen Bewegungsabläufen in sehr kurzer Zeit. Dies wird durch eine verbesserte Funktion des sensorischen Systems unterstützt, wodurch sich nach und nach stabile Bewegungsprogramme herausbilden. Trotzdem kann auch in dieser Phase die Aufmerksamkeit nur über eine bestimmte Zeitspanne gehalten werden, was im Unterricht beachtet werden sollte (Reck & Dickhuth, 2010).

Der Eintritt in die Pubertät beginnt bei Mädchen mit 10 bis 11 Jahren und bei Jungen mit 13 bis 14 Jahren und dauert circa zwei bis drei Jahre. In dieser Phase kommt es zu großen körperlichen und psychischen Veränderungen. Bei den Mädchen entwickeln sich unter dem Einfluss der Östrogene die Geschlechtsorgane und die typisch weiblichen Körperproportionen. Bei den Jungen kommt es ebenfalls zum Wachstum der Geschlechtsorgane, die Testosteronproduktion steigt und es entwickeln sich männliche Geschlechtsmerkmale wie der Bartwuchs. Ebenso kommt es zu einem verstärkten Körperwachstum und der Ausprägung von Muskelgruppen. Durch die starken körperlichen Veränderungen werden Bewegungen nicht mehr so leicht erlernt, dafür verbessern sich bei Jungen vor allem die Fähigkeiten im Kraftbereich. Mit dem äußeren Gestaltwandel verändert sich dann auch die Psyche. Es kommt zum vermehrten Interesse am anderen Geschlecht, zu einer vermehrten Ablösung vom Elternhaus und es ist eine erhöhte psychische Instabilität gegeben. Ebenso sind oft vermehrte Konzentrationsschwierigkeiten zu beobachten. Es kommt in dieser Phase auch zu einer deutlichen Interessensverschiebung und die

körperliche und sportliche Aktivität wird neu definiert. Hierbei ist auf das geänderte Bewegungsverhalten des weiblichen Geschlechts in der Pubertät hinzuweisen. Mädchen haben meist mehr mit ihren veränderten Körpern zu kämpfen und bewegen sich weniger. Beim männlichen Geschlecht wirkt sich die Kraftzunahme positiv auf den körperlichen und sportlichen Fähigkeiten aus und Jungen definieren sich in dieser Phase vermehrt durch den Sport. In der Adoleszenz, die der Pubertät folgt, bei Mädchen bis zum 16. Lebensjahr und bei Jungen bis zum 18. Lebensjahr dauert, kommt es wieder zu einer zunehmenden Harmonisierung des Körpers. Das Wachstum ist in vielen Bereichen abgeschlossen und die Körperproportionen sind wieder stabiler. Dadurch verbessert sich auch wieder die koordinative Leistungsfähigkeit und Bewegungen können wieder leichter erlernt werden (Reck & Dickhuth, 2010).

## 2.2 Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen

Der angeblich immer schlechter werdende Gesundheitszustand der heutigen jungen Generationen verbunden mit einem Rückgang in der motorischen Leistungsfähigkeit ist ein heiß diskutiertes Thema in der sportwissenschaftlichen Literatur. Während die einen von einem körperlichen Verfall sprechen, so gibt es auf der anderen Seite Untersuchungen, die zeigen, dass sich das Ausmaß der körperlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu früher nicht großartig verändert hat. Außerdem werden oft motorische Leistungsfähigkeit, Gesundheitszustand und körperliche Aktivität in Diskussionen gleichgesetzt, obwohl diese Faktoren nicht immer direkt zusammenhängen.

In Bezug auf die Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit ist zu sagen, dass es erst seit wenigen Jahren verlässliche Daten von Untersuchungen mit größeren Stichproben gibt, und der Vergleich mit früheren Studien aufgrund der Verwendung unterschiedlicher motorischer Testbatterien oft schwer fällt. Außerdem besteht immer das Problem, auf welche Vergleichswerte man sich beziehen soll – nimmt man die Mittelwerte als Orientierung, oder doch den Anteil jener Personen, die in den unterschiedlichen Testverfahren unterdurchschnittlich abschneiden?

Trotz dieser Problematiken weist die Mehrzahl an Studien auf einen zunehmenden Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit zumindest in einzelnen Teilbereichen hin. So untersuchte zum Beispiel Raczek (2002) über einen Zeitraum von 30 Jahren über 10.000 Kinder und Jugendliche und konnte einen hochsignifikanten Leistungsrückgang über die untersuchten Kohorten hinweg vor allem im energetisch-konditionellen Bereich feststellen. Er führte dies vor allem auf die zunehmende Bewegungsarmut im Alltag zurück, der Schule und Freizeitsport nicht ausreichend entgegenwirken können. Bös (2006) fasste die Daten von 54 Untersuchungen aus 25 Jahren zusammen und kam zu dem Ergebnis, dass die motorische

Leistungsfähigkeit um durchschnittlich mehr als 10% abgenommen hat. Besonders deutliche Unterschiede zeigten sich bei der Laufausdauer und der Beweglichkeit, geringere Veränderungen bei der Aktionsschnelligkeit und der Schnellkraft. Auch für ihn steht dieses Ergebnis im Widerspruch zu einem starken Sportengagement der heutigen Kinder und Jugendlichen, doch es scheint, als könnten moderne Trendsportarten und frühe Mitgliedschaften im Sportverein den Bewegungsmangel im Alltag nicht gänzlich kompensieren (Bös, 2006, S. 106).

Eine allgemein leicht reduzierte motorische Leistungsfähigkeit ist aber aus meiner Sicht wahrscheinlich gar nicht das größte Problem, wohl aber die Streubreite der Leistungen, die ebenso immer größer zu werden scheint. Es gibt einerseits Kinder, die gefördert werden, in ihrem Umfeld Bewegungs- und Spielmöglichkeiten vorfinden und sich so motorisch gut entwickeln, andererseits gibt es Gruppen von Kindern, denen der Zugang zu Sportmöglichkeiten aus vielerlei Gründen versperrt ist und die sich so nicht ausreichend gut entwickeln können. Ebenso nimmt nach meinen Beobachtungen und Empfinden aufgrund eines veränderten Ernährungsverhaltens die Zahl der übergewichtigen Kinder verstärkt zu, was sich in vielen Fällen auch auf die sportlichen Leistungsmöglichkeiten niederschlägt.

### 2.3 Veränderungen in der kindlichen Lebens- und Bewegungswelt

Einen möglichen Grund für den Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit sehen Experten immer wieder in der veränderten Lebens- und Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Gesellschaftliche Veränderungen führen zum Entstehen neuer sozial-räumlicher Bedingungen des Aufwachsens (Setting), die das Leben von Heranwachsenden in hohem Maße beeinflussen (Pühse, 2004a, S. 15). Vor allem der hohe Lebensstandard und das Freizeit- und Konsumverhalten haben zu einem rasanten Wandel der kindlichen Lebenswelten beigetragen (Stange, 2006). Während im Garten, auf öffentlichen Straßen oder in Parks spielende Kinder früher ganz normal waren, so hat sich der Spielbereich von Kindern heutzutage stark verändert. Durch das große Angebot und die Nutzung neuer Medien wie Computer, sowie durch die verstärkte Trennung von Wohn- und Spielort im Sinne von Funktionsräumen ist heutzutage eine Verhäuslichung und Verinselung der kindlichen Bewegungswelt anzutreffen. So wird die Kindheit scheinbar immer passiver, obwohl das Freizeitangebot so hoch wie nie zuvor ist. Einerseits sorgen fehlende Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld für Bewegungsarmut, andererseits sind die Bindungsraten von Kindern in Sportvereinen recht hoch (Stange, 2006).

Zeiger und Zeiger (1994) nennen unter anderem folgende Gründe für die rasanten Veränderungen:

### Veränderungen des Wohnraums:

Im Zuge einer verstärkten Bebauung und Zunahme des Straßenverkehrs gehen die freien Flächen immer mehr zurück. Demnach müssen sich Kinder in das Wohnungsumfeld oder spezielle Bewegungsinselformen wie Sportplätze, Skateranlagen oder Spielplätze zurückziehen. Glück haben noch jene, die eher im ländlichen Raum oder in Wohnanlagen mit guter infrastruktureller Ausstattung für Kinder leben. Für jene, die das nicht haben, bleibt vielfach nur mehr die Wohnung oder das Haus, wo Kinder und Jugendliche einfach mehr Zeit verbringen als früher. Denn dort haben sie ein eigenes Zimmer, das mit viel Spielzeug und Multimedialechnik ausgestattet ist. Wenn Kinder doch Sport in einem Verein treiben wollen, so müssen sie oft erst mühevoll hingebacht und abgeholt werden. Hier kommt schon das nächste Problem zum Vorschein – die Kinder von heute müssen sich vielfach nicht mehr selbst bewegen, um von einem Ort zum anderen zu kommen – aufgrund des hohen Wohlstandes werden sie oft von ihren Eltern mit dem Auto gebracht. Sie haben also oft gar nicht die Chance auf dem Weg zur Schule mit Freunden zu spielen und zu wetteifern (Zeiber & Zeiber, 1994). Es ist im Laufe der Zeit immer mehr zu einer Funktionsentflechtung und der Entstehung von spezialisierten Räumen gekommen, sodass Bewegungsraum für Kinder nur mehr in inselhafter Form vorhanden ist. Weiters werden die Lebensräume der Kinder vielfach von Erwachsenen bestimmt und die Sozialkontakte mit Gleichaltrigen werden eingeschränkt (Pühse, 2004a).

### Verändertes Zeiterleben:

Für viele Kinder hat sich auch einfach der Tagesablauf verändert. Obwohl sich alle Lebensvorgänge beschleunigt haben, so kommt es trotzdem zu einer Art Zeitknappheit. Jedes Kind hat eine Art fixen Tagesplan – wenn man von der Schule kommt, wird gegessen, dann Hausaufgaben gemacht, dann vielleicht eine Musikstunde etc. Sport wird meist nicht aus Eigen- sondern aus Fremdinitiative, meist von Seiten der Eltern gemacht. Früher kamen die Kinder von der Schule und hatten den ganzen Nachmittag für sich alleine. Sie hatten keinen Zeitplan und vertrieben sich ihre Zeit meist mit Spielereinen unter Freunden (Zeiber & Zeiber, 1994).

### Veränderte Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen:

Während es früher meist mehrere Kinder in der Nähe des Wohnorts gab oder man in einem Internat ständig unter Leuten war, so ist dies heute ein wenig anders. Vielfach beschränkt sich der Kontakt zu Gleichaltrigen auf die Schule, wo Freundschaften geschlossen werden. Mit dem Ende der Schule sind viele Kinder aber wieder alleine, und alleine Bewegung zu machen oder die Umgebung zu erkunden macht auch keinen Spaß (Zeiber & Zeiber 1994). Zwar ist über die neuen Medien wie Computer und Handy die Kommunikation viel leichter



geworden, jedoch müssen sich Kinder um zu spielen oder zu tratschen, nicht mehr an einem Ort treffen, sie kommunizieren indirekt.

#### Veränderte Medien- und Elektroniknutzung:

Die wohl bedeutendsten Veränderungen haben sich sicherlich im Bereich der elektronischen Geräte vollzogen. Erfahrungen, die vormals im direkten Kontakt mit der Umwelt gemacht wurden, werden heute über Computerspiele und Fernsehen erreicht. In der virtuellen Welt braucht man sich nicht mehr bewegen, es ist nicht anstrengend, macht aber auch Spaß. Insofern ist die Versuchung groß, alleine zuhause vorm Bildschirm zu sitzen und höchstens passiv Sport zu betreiben. Während so der Medienkonsum zunimmt, geht die Zeit des ursprünglichen Spielens zurück.

Im Mittelpunkt der angesprochenen Aspekte stehen die fehlenden Möglichkeiten zum Ausgleich des kindlichen Bewegungsdranges und die fehlenden Primärerlebnisse in natürlichen Spielräumen, die dafür verantwortlich gemacht werden, dass ein Ungleichgewicht zwischen der motorischen, kognitiven und sozialen Entwicklung entstanden ist (Pühse, 2004a, S. 17). In Folge dieser mangelnden Bewegungserfahrungen beherrschen viele Kinder nicht mehr Grundfertigkeiten wie hüpfen, klettern, fallen oder balancieren und verlieren ihr Körpergefühl. Die in diesem Kapitel dargelegten Aussagen zur den schlechten Sozialisations- und Bewegungsbedingungen treffen natürlich nicht für die gesamte Kindheit zu, da sie unterschiedlichen empirischen Studien und Wahrnehmungen entspringen, jedoch zeigen sie Veränderungstendenzen auf, von denen immer mehr Kinder betroffen sind. Vielfach ist auch nicht genau nachgewiesen, welche Faktoren der Lebens- und Bewegungswelt einen Einfluss auf das motorische Niveau haben.

Kretschmer (2004) führte dazu eine Untersuchung zum Zusammenhang von motorischer Leistungsfähigkeit und Variablen der familialen Lebenswelt und Bewegungswelt von Grundschulern durch. Dabei stellten sich Variablen der familialen Lebenswelt wie die Berufstätigkeit der Eltern als nicht hinderlich für die motorischen Entwicklung der Kinder heraus. In Bezug auf die Wohnverhältnisse wurde festgestellt, dass Kinder, die in Einfamilienhäusern leben und ein eigenes Kinderzimmer haben auch zu der Gruppe der motorisch Leistungsfähigeren gehörten. Die Variablen der Bewegungswelt zeigten einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Heranwachsenden. Kinder mit besseren motorischen Fähigkeiten bewegten sich hinsichtlich ihrer Spielorte mehr im Garten, auf der Straße oder am Sportplatz, während motorische schwächere Kinder eher in der Wohnung oder auf dem Spielplatz zu finden waren. Weiters waren jene Kinder, die an Nachmittagaktivitäten wie Sportverein oder Musikschule teilnahmen, motorisch fitter. In Bezug auf die Mediennutzung waren die Ergebnisse unterschiedlich – so konnte ein Zusammenhang zwischen Fernsehdauer und motorischer Leistungsfähigkeit festgestellt

werden, nicht aber bei Computeraktivitäten. Allerdings schreitet der Wandel im Multimediasektor immer schneller voran, so könnte sich auch diese Tatsache in den letzten zehn Jahren seit dieser Studie verändert haben. Allgemein kann man sagen, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern nicht unbedingt auf die Bewegungswelt selbst zurückzuführen sind, sondern stark von der Art und Weise und dem Grad der Aktivität abhängen, wie die Kinder diese nutzen (Kretschmer, 2004, S. 435).

Nun stellt sich die Frage, was gegen die oft diskutierte zunehmende Bewegungsarmut bei Kindern getan werden kann. Ein Rückgang der Verbauung und eine Zunahme an natürlichen Räumen scheint eher unwahrscheinlich, deswegen werden wahrscheinlich auch in Zukunft, wie bereits heute vorhanden, immer mehr künstliche Bewegungsräume geschaffen werden. Oder aber man nutzt die vorhandenen Räume, und gestaltet sie zu Bewegungsräumen um. In diesem Sinne bietet die Bewegte Schule mit zusätzlichen Angeboten und möglicher Nachmittagsbetreuung vielleicht die Möglichkeit die Lebenswelt der Kinder wieder konstruktiver und bewegter zu gestalten (Laging, 2007c).

## 2.4 Bewegung und kognitive Entwicklung

Bewegung und körperliche Aktivität spielen nicht nur mehr in Bezug auf die körperliche und motorische Leistungsfähigkeit eine Rolle, es besteht kein Zweifel daran, dass sich regelmäßige und richtig dosierte Bewegung auch förderlich auf die menschliche Entwicklung auswirken, das psychische Wohlbefinden steigern und psychosoziale Prozess auslösen kann (Pühse, 2004b, S. 194). Ebenso beschäftigt man sich in jüngster Vergangenheit mit der Frage nach einem möglichen positiven Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung, was vor allem in der Schulsportforschung von weitreichendem Interesse wäre. Eine aktuelle Bedeutung findet das Thema jedoch auch durch die unterschiedlichen Berichte über Bewegungsarmut von Kindern und Jugendlichen und die Auswirkungen auf ihre Entwicklung in anderen Persönlichkeitsbereichen (Fleig, 2008). Deshalb stellt sich im Zusammenhang mit einer Legitimierung von mehr Bewegung in der Schule die Frage, ob Bewegung und Sport auch Einfluss auf die geistige Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen haben?

Dazu soll vorab einmal erklärt werden, was Bewegung in unserem Gehirn überhaupt bewirkt. Auf der physiologischen Ebene kommt es durch körperliche Aktivität nach Fischer, Dickreiter und Mosmann (1999, S. 134) zu folgenden Vorgängen im Gehirn:

- Bessere Durchblutung (25 Watt Belastung erhöhen die Hirndurchblutung um 13,5%, 100 Watt um 24,7%)
- Ausschüttung von Hormonen, die das Wohlbefinden steigern
- Aktivierung bestimmter Hirnregionen

- Vermehrung von Synapsen in bestimmten Hirnregionen
- Optimierung der Funktion von Gehirnzellen

Weiters kann Bewegung zur Neubildung von Nervenzellen im Gehirn führen und die Konzentration von Botenstoffen erhöhen (Walk, 2011). Die geistige Leistungsfähigkeit des Gehirns hängt vom optimalen Aktivierungsniveau des Gehirns ab. Ist die Aktivierung zu niedrig, so wird der Mensch schläfrig, ist sie zu hoch, so wird der Mensch aufgeregt. Bewegung muss in diesem Sinne auch als Aktivationsoptimierer angesehen werden. Sie aktiviert bei einem zu niedrigen Aktivierungszustand und deaktiviert bei einem zu hohen Aktivierungszustand. (Fischer, Dickreiter und Mosmann, 1999, S. 134)

Die Leistungsfähigkeit unseres Gehirns kann auch mit dem Begriff der Kognition beschrieben werden. Kognition ist ein Sammelbegriff für alle Prozesse und Strukturen, die mit dem Wahrnehmen und Erkennen zusammenhängen (Denken, Erinnern, Vorstellen, Gedächtnis, Lernen, Planen u.a.) (Brockhaus Band 8, 1998, S. 151). Die folgende Abbildung soll verdeutlichen, wie ein kognitiver Kreislauf aussieht und welche Komponenten er beinhaltet:

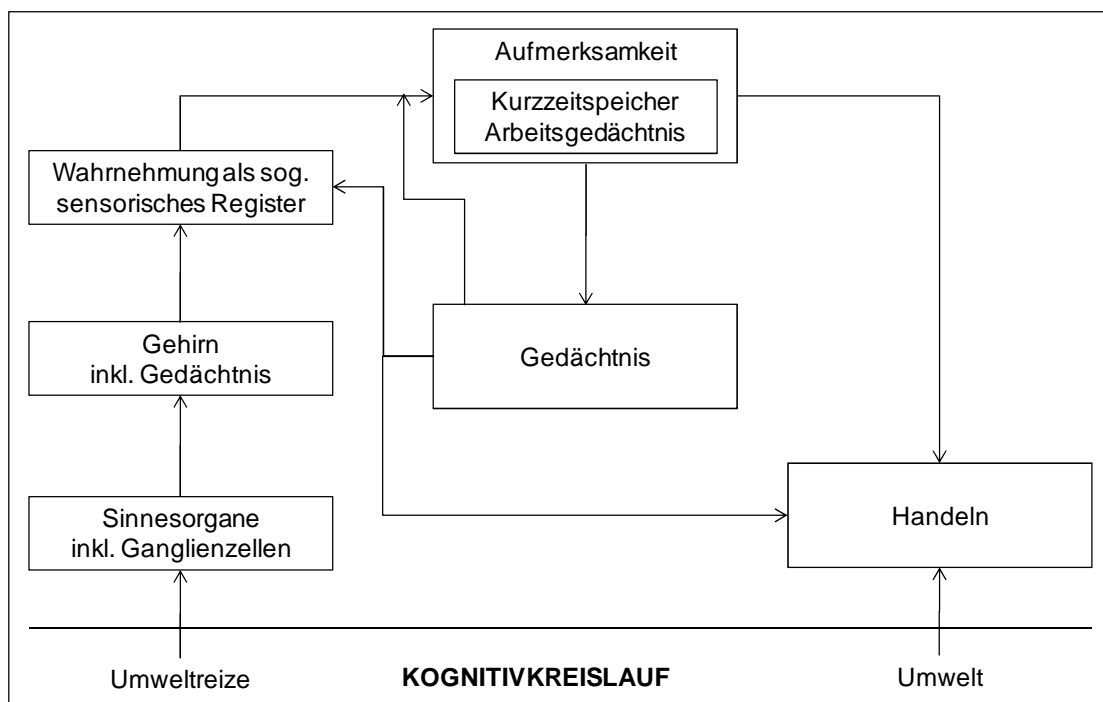


Abbildung 2: Kognitionskreislauf (Fischer, Dickreiter & Mosmann, 1999, S. 132)

In diesem Schema meint Kognition all jene Prozesse, durch die der sensorische Input gespeichert, verarbeitet, neu strukturiert, wieder hervorgeholt und benutzt wird. Allgemein kann Kognition also als der gesamte Vorgang von der Aufnahme von Umweltreizen bis zur deren Anwendung im eigenen Handeln beschrieben werden. Als weiterführende Komponenten der Kognition gelten Sinnesorgane, Gedächtnis, Wahrnehmung, selektive

Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis und Handeln (Fischer, Dickreiter & Moosmann, 1999, S. 132f). Das Gehirn kann als ein sehr dynamisches System angesehen werden, das sich in seiner Art und Weise so entwickelt, wie es genutzt wird. Lernen basiert auf einer plastischen Verformbarkeit des Gehirns, alle Erfahrungen, die wir machen, schlagen sich in unseren neuronalen Verbindungen nieder und werden gespeichert. Diese Neuroplastizität ist in der Kindheit am größten. Das heißt, je mehr lernwirksamen Reizen man in seiner Kindheit ausgesetzt wird, desto besser kann sich das Gehirn entwickeln (Pühse, 2004b). Für eine optimale Entwicklung ist das Gehirn also auf unterschiedlichste Informationen aus der Umwelt angewiesen (Singer, 2002 in Pühse, 2004b). Auf der anderen Seite kann das Gehirn durch das Fehlen von Reizen und Anregungen seine Kapazitäten nur unvollkommen ausnutzen. Da wir also in jungen Jahren vor allem aus Erfahrungswerten lernen, müssen Möglichkeiten für das Sammeln solcher Erfahrungen in der Institution Schule angeboten werden. Nur wenn Kinder von Anfang an vielfältige Erfahrungswerte sammeln können, kann sich ihr Gehirn auch optimal entwickeln und es können viele neuronale Verbindungen ausgeprägt werden. Dabei ist es vor allem wichtig, dass sich Kinder selbstwirksam und aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Selbermachen und Ausprobieren bringen also viel mehr, als etwas präsentiert zu bekommen (Singer, 2002, S. 87 in Pühse, 2004b, S. 198). Diese aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt auch durch Bewegung kann vor allem im Kindergarten und in der Grundschule gut gefördert werden, indem die richtigen Unterrichtsmethoden angewandt werden, die ein spielerisches und handlungsorientiertes Lernen zulassen.

Mit Fortlauf der Schulkarriere nimmt dann die „Kopflastigkeit“ des Unterrichts immer mehr zu, hier müssen also geeignete Möglichkeiten gefunden werden, die wieder mehr Bewegung und eine aktive Auseinandersetzung des Körpers mit der Umwelt möglich machen (Pühse, 2004b, S. 198). Fehlende Erfahrungen insbesondere auch motorischer Art können sich negativ auf die Hirnentwicklung auswirken. Die veränderte Lebenswelt mit ungesunder Ernährung, Überversorgung und Stress kann bei manchen Kindern dazu führen, das ein Ungleichgewicht der kognitiven, motorischen und sozialen Entwicklung entsteht, was heute oft in den viel diskutierten Zivilisationskrankheiten enden kann. Fernsehen und Computer zeigen, wie die Welt funktioniert und die Kinder verzichten auf bewegungs- und erfahrungsintensive Erlebnisse. So können Sprachstörungen auch mit motorischen Störungen oder motorischer Unterentwicklung zusammenhängen (Pühse, 2004b, S. 200).

Doch welche empirischen Untersuchungen liegen vor, die den Zusammenhang von Bewegungsaktivität und kognitiver Entwicklung belegen können?

In Bezug auf die positive Wirkung von körperlicher Aktivität auf die Gehirnfunktionen findet man vor allem viele Studien, bei denen Erwachsene oder ältere Menschen untersucht

wurden, bei denen das Gehirn vollständig entwickelt ist. Viele medizinische Untersuchungen konzentrieren sich vor allem auf diesen Teil der Bevölkerung, da mit erhöhtem Alter das Risiko kognitiver Erkrankungen oder Störungen allgemein zunimmt, und die Erhaltung der kognitiven Leistungsfähigkeit mit zunehmendem Alter eine wichtige Rolle einnimmt. Die überwiegende Zahl der Studien zeigt dabei positive Effekte der körperlichen Aktivität auf die kognitive Leistungsfähigkeit sowohl bei chronischer als auch akuter körperlicher Aktivität. Einheitliche Ergebnisse oder Aussagen können aber nur sehr beschränkt gegeben werden, da sich die verschiedenen Untersuchungen in der angewandten Art und Weise der körperlichen Aktivität, dem getesteten Bereich der kognitiven Leistungsfähigkeit und dem Verhältnis von Intensität und Effekt unterscheiden (Moser, 2010, S. 38ff). Da es in dieser Arbeit jedoch um Kinder und Jugendliche geht, werden folgend nur Studien und Erkenntnisse erläutert, die sich auf Personen im schulfähigen Alter beziehen.

Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des kindlichen und jugendlichen Gehirns ist weit weniger erforscht als in Bezug auf Erwachsene. Die meisten Studien zu dieser Thematik erschienen erst in den letzten 20 Jahren, doch bereits 1956 verwies Piaget auf den günstigen Einfluss des psychomotorischen Lernens auf die intellektuellen Funktionen (Piaget, 1956 in BASPO, 1999).

Shepard (1997) untersuchte 500 Primarschüler und überprüfte den Einfluss von fünf zusätzlichen Sportstunden gegenüber einer genauso großen Vergleichsgruppe, die nur 40 Minuten Turnunterricht pro Woche hatte. Das Ergebnis war eine bessere oder zumindest gleich bleibende Leistung in den Fächern Französisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Religion, obwohl deren Stundenzahl um 15% reduziert wurde. Eine reduzierte Stundenzahl in akademischen Fächern hatte also keinen nachteiligen Effekt auf die schulische Leistung.

Recht ähnliche Resultate zeigte eine Studie von Sallis et al. (1999), wo Kinder nach einem speziellen Aktivitätsprogramm unterrichtet wurden, wobei sie viel Zeit außerhalb der Klasse verbrachten, und dennoch gleiche oder bessere akademische Leistungen als die Vergleichsgruppe einer normalen Klasse aufwiesen.

Graf, Koch & Dordel (2003) untersuchten im Rahmen des Children's Health Interventional-Trial Projektes (CHILT) unter anderem den möglichen Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und Konzentrationsfähigkeit. Als Stichprobe dienten dabei 668 Grundschul Kinder, die einen Koordinations- und Ausdauer test sowie einen Konzentrationstest durchführten. Jene Kinder, die die höchsten Werte beim Konzentrationstest hatten, wiesen auch die beste Gesamtkörperkoordination auf, jedoch gab es keinen Zusammenhang mit der Ausdauerleistung.

Sibley & Etnier (2003) führten eine Meta-Analyse mit 44 Studien und 125 Vergleichsanalysen zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Kognition bei Schulkindern im Alter von 4 bis 18 Jahren durch. Dabei wurden die Schüler und Schülerinnen unter anderem auf Wahrnehmungsfähigkeiten, Intelligenzquotienten, Schulleistung, Spracherwerb, Mathematik und Entwicklungsstand untersucht, in allen Kategorien wirkte sich die körperliche Aktivität positiv aus. Allerdings schienen nach Meinung der Autoren einige Studien fragwürdig. Insgesamt konnte eine Effektgröße von  $ES=0,32$  für den Zusammenhang zwischen motorischen und kognitiven Fähigkeiten festgestellt werden, wobei diese bei Schüler und Schülerinnen der Grundstufe und Sekundarstufe 1 am höchsten ( $ES=0,40$ ) ausfiel. Zusätzlich schien die positive Wirkung unabhängig von der Art der körperlichen Aktivität zu sein.

Zwar gibt es natürlich Unterschiede in der Methodik der Studien, dennoch spricht einiges für einen konkreten Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Leistungsfähigkeit. Dieses Thema wird auch weiterhin stark erforscht, da es in Bezug auf die Schulpraxis von großer Bedeutung ist.

## 2.5 Bewegung und Exekutive Funktionen

Die Bedeutung der exekutiven Funktionen für die kognitive Leistungs- und Lernfähigkeit wird erst seit einigen Jahren verstärkt erforscht. Exekutive Funktionen dienen der kognitiven Kontrolle und steuern unser Denken und Verhalten. Sie sind vor allem in komplexen Situationen gefordert, für deren Bewältigung verschiedene kognitive Prozesse benötigt werden (Robbins, 2003 in Kubesch, 2005, S. 15). „Exekutive Funktionen ermöglichen es uns, Entscheidungen zu treffen, planvoll und zielgerichtet, aber auch flexibel vorzugehen, das eigene Handeln zu reflektieren und es gegebenenfalls zu korrigieren“ (Walk, 2011, S. 28). Die Entwicklung der exekutiven Funktionen beginnt in der Kindheit und hält bis ins Erwachsenenalter an.

Die Leistungsfähigkeit der exekutiven Funktionen ist zwar auch genetisch festgelegt, kann aber sowohl durch kognitives als auch körperliches Training verbessert werden. Für die Ausprägung der exekutiven Funktionen spielen verschiedene Bereiche oder Fähigkeiten eine Rolle: Erstens das Arbeitsgedächtnis, welches der kurzzeitigen Speicherung und Bearbeitung aufgabenrelevanter Informationen dient. Zweitens die Inhibition oder Hemmung von Handlungen und Aufmerksamkeit als automatische Reaktionen, wodurch es möglich ist, Handlungsimpulsen oder Störungen zu widerstehen und unbeeinflusst davon weiterarbeiten zu können, was eine Art der Selbstkontrolle bedeutet. Und drittens die kognitive Flexibilität, die es ermöglicht, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationsquellen zu fokussieren oder die Richtung der Aufmerksamkeit zu wechseln und Verhaltensänderungen zu

vollziehen. Für eine erfolgreiche Selbststeuerung des Menschen müssen die genannten Bereiche natürlich alle zusammenspielen, das Arbeitsgedächtnis kann sich an unangemessene, vielleicht frühere Reaktionen erinnern, und weiß aber, welches übergeordnete Ziel verfolgt werden soll. Handlungen können in der Folge gehemmt werden und andere Handlungen durch die kognitive Flexibilität eingeleitet werden. Die exekutiven Funktionen bilden also die Grundlage für die Fähigkeit, etwas zu planen und Entscheidungen zu treffen, und haben großen Einfluss auf die selektive Aufmerksamkeit, Fehlerverarbeitung und Problemlöse- und Handlungskompetenz, außerdem spielen sie vor allem bei neuen, komplexen und sich verändernden Situationen eine wichtige Rolle (Walk, 2011, S. 28). Dies alles sind auch Fähigkeiten die auf den schulischen Lernerfolg wirken, und deshalb von hoher Bedeutung sind. So können das Arbeitsgedächtnis und die Inhibition die mathematische und Leseleistung voraussagen (Diamond, 2007 in Walk, 2008), und korrelieren außerdem mit sprachlichen und naturwissenschaftlichen Lernleistungen (Clair-Thomson & Gathercole, 2006 in Walk, 2008) Außerdem bildet „eine gute Selbstregulation gleichzeitig die Voraussetzung für Impulskontrolle, Frustrationstoleranz und Emotionsregulation und ist damit entscheidend für das menschliche Sozialverhalten (Walk, 2011, S. 29).

Einige Studien beschäftigten sich in der jüngeren Vergangenheit mit der Bedeutung von exekutiven Gehirnfunktionen für Schulleistungen, und der Frage, ob diese durch körperliche Aktivität verbessert werden können. Die Ergebnisse verweisen auf die bedeutend Rolle der Bewegung für die Förderung dieser Funktionen.

So zeigten Hillmann et al. (2009) dass sich die exekutiven Funktionen von Kindern und Jugendlichen durch ein Ausdauertraining positiv beeinflussen lassen. Außerdem konnten sich Schüler und Schülerinnen in einer Studie von Kubesch et al. (2009) nach einer dreißigminütigen Sparteinheit besser konzentrieren und Störreize länger ausblenden. Eine Untersuchung von Hillman, Castelli und Buck (2005) zeigte Unterschiede in den exekutiven Funktionen hinsichtlich der kognitiven Verarbeitungsgeschwindigkeit und Aufmerksamkeit zwischen fitten und weniger fitten Kindern. Viel bedeutsamer als ein einzelner Belastungsreiz könnte also auch der Fitnesszustand von Kinder und Jugendlichen an sich sein (Kubesch & Walk, 2009 in Walk, 2011, S. 29). Diese dargestellten Ergebnisse zeigen also, dass sowohl ein einzelner Belastungsreiz als auch der Fitnesszustand allgemein Einfluss auf die exekutiven Funktionen haben und diese verbessern können. In der Schulpraxis wäre es also sinnvoll vor jenen Stunden, wo erhöhte Konzentration und Verarbeitungsvermögen von Unterrichtsinhalten verlangt werden, eine Sparteinheit zu haben oder beziehungsweise zumindest eine kurze Bewegungsaufgabe zu stellen, wo die Schüler und Schülerinnen auch ihre exekutiven Funktionen einsetzen müssen. Dies wurde durch die Studie von Moser

(2010) bestätigt, die in ihrer Untersuchung eine verbesserte Konzentration nach Sportstunden im Vergleich mit anderen Stunden vorfand und ebenfalls folgerte, dass eine Sporteinheit vor einem schulischen Hauptfach nicht schaden, sondern vielmehr die Aufmerksamkeitsleistung der Schüler und Schülerinnen steigern könnte. Es gibt allerdings noch nicht genügend Klarheit über die Auswirkungen unterschiedlicher Intensitäten auf die kognitive Leistungsfähigkeit sowie über die Art der körperlichen Aktivität und den Effekt auf unterschiedliche Bereiche der kognitiven Leistungsfähigkeit (Moser 2010, S. 62).

Die folgende Abbildung zeigt ansatzweise, wie ein Training der exekutiven Funktionen im Sportunterricht gestaltet werden könnte, beziehungsweise durch welche Faktoren es beeinflusst werden könnte:

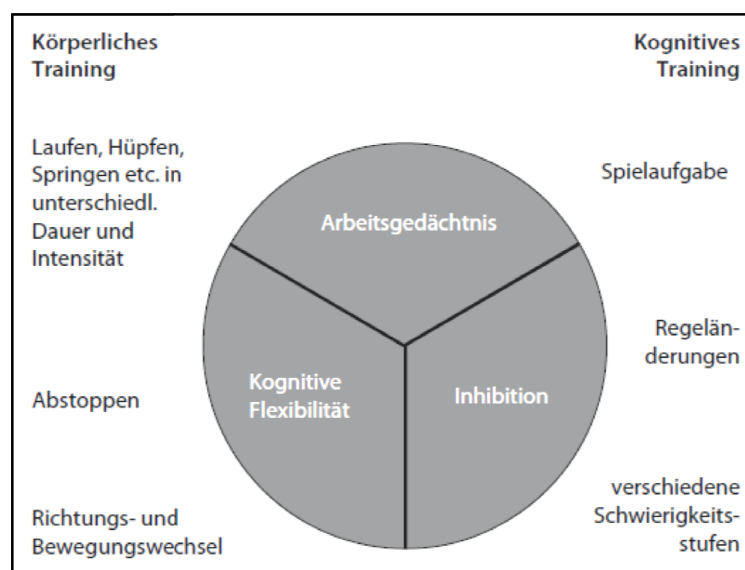


Abbildung 3: Kombiniert kognitiv-körperliches Training der exekutiven Funktionen (Kupesch & Walk, 2009, S. 314)

## 2.6 Wirkung von Bewegung auf unterschiedliche Gesundheitsfaktoren

Die gesundheitsfördernde Wirkung von Bewegung und Sport ist sehr weitreichend – folgend sollen einige dieser positiven Wirkungen näher betrachtet werden:

Neben der Bedeutung der Bewegung für die kognitiven Funktionen zeigt sich ebenfalls eine positive Wirkung auf die psychosoziale Gesundheit und das Wohlbefinden. In einer Längsschnittstudie konnten Röthlisberger, Calmonte und Seiler (1997) in einer Stichprobe von über 300 Gymnasiasten und Lehrlingen Effekte von sportlicher Aktivität auf die psychische Gesundheit nachweisen. Jugendliche, die regelmäßig Sport trieben, waren psychisch gesünder als jene ohne Bewegungsaktivitäten. In Bezug auf die Auswirkungen von Sport auf die Befindlichkeit untersuchte Birrer (1999) Berufsschüler im Alter von 16 bis 22 Jahren. Dabei stellte er signifikant positive Stimmungsveränderungen nach dem



Sportunterricht fest, die Art des ausgeübten Sports war dabei zweitrangig. Neben einer erhöhten Aktivierung wurden auch Deprimiertheit und Ärger reduziert (Birrner, 1999 in BASPO, 1999).

Ebenso scheint die Bewegungsaktivität Auswirkungen auf die verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts zu haben. Zwar konnte dies für Kinder im jüngeren Alter noch nicht gänzlich nachgewiesen werden, jedoch scheinen sich die Effekte der Bewegung diesbezüglich mit zunehmendem Alter zu verändern. So wiesen nach einer Studie von Späth und Schlicht (2000) sportlich aktive Jugendliche höhere Werte in allen Teilen des Selbstkonzeptes auf als sportlich wenig oder kaum aktive Jugendliche.

Ebenso stellt sich die Frage, ob die sportliche Aktivität in der Kindes- und Jugendzeit Einfluss auf das Sporttreiben im Erwachsenenalter hat. Hier ist anzumerken, dass es fast keine verwertbaren Studien gibt, da diese normal von recht langer Dauer sein müssen, und es viele unterschiedliche Einflussfaktoren gibt (BASPO, 1999). Die Auswertung der Trois-Rivieres-Studie (Trudeau, Laurencelle, Tremblay, Rajic & Shepard, 1999) brachte Anhaltspunkte für einen Effekt des täglichen Schulsportunterrichts auf die spätere sportliche Aktivität bei Frauen und das Nichtrauchen bei Männern. Allgemein ist zu sagen, dass die Einstellung zu Sport im Erwachsenenalter wahrscheinlich davon abhängt, wie der Sport im Kindes- und Jugendalter unabhängig von Schule oder Verein erlebt wird.

### **3 Sport und Bewegung im Rahmen der Schule**

#### **3.1 Charakteristika der Sport- und Bewegungserziehung in den verschiedenen Schulstufen**

Da sich Kinder im Alter von 6-10 Jahren in einem guten motorischen Lernalter befinden und allgemein ein hoher Bewegungsdrang gegeben ist, muss dem Sportunterricht in der Grundschule oder Volksschule große Wichtigkeit zugeordnet werden. In diesem Alter sollte aber vor allem der Spaß am Sport und der Bewegung im Vordergrund stehen, und die Kinder in vielfältigster Weise gefördert werden. Je besser die motorischen Bewegungsfertigkeiten und Grundfertigkeiten wie Fangen, Laufen, Springen in der Grundschule ausgebildet werden, desto mehr Spaß macht der Sportunterricht auch dann in der Sekundarstufe, wenn spezielle Bewegungstechniken erlernt werden sollen. Außerdem wird die Einstellung zum Sporttreiben nachhaltig geprägt. Es gibt viele unterschiedliche fachdidaktische Konzepte für den Sportunterricht an der Grundschule, dennoch gibt es kein wirkliches Einvernehmen darüber, wie kindgerechter Sportunterricht auszusehen hat (Neuber, 2010). Hier ist auch die Frage nach dem Gegenstandsverständnis von zentraler Bedeutung. Anhänger der „Bewegungsorientierung“ plädieren eher für offene Formen des Sich-Bewegens im Sinne der Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung. Auf der anderen Seite stehen die Vertreter der Sportorientierung, die auf die Allgegenwärtigkeit sportiver Lebensstile verweisen und sich für eine Einführung in die Spiel- und Sportkultur einsetzen (Köppe, 2003 in Neuber, 2010, S. 285). Aber unabhängig vom Ansatz ist es immer noch am wichtigsten, dass unsere Kinder in der heutigen Welt überhaupt Bewegung machen. Am besten dafür eignen sich wohl Teile aus beiden Ansätzen.

Kinder brauchen einfach vielfältige Erfahrungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, sowohl im freien Bewegungsspiel, als auch im normierten Sport. Sie brauchen individuell passende Entwicklungsreize in Bezug auf die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur um die allgemeine Entwicklung zu fördern (Neuber, 2010, S. 286).

Während die Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen in der Grundstufe noch relativ klein sind, so nimmt die Heterogenität mit dem Übertritt in die Sekundarstufe 1 oder Unterstufe zu. Aufgrund der in einem vorigen Kapitel angesprochenen gesellschaftlich-kulturellen sowie familiären Veränderungen weisen die Kinder und Jugendlichen ein großes Spektrum an körperlichen, motorischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Voraussetzungen und Entwicklungspotentialen auf. Mit fortschreitender Entwicklung und vor allem in der Pubertät ändert sich dann auch zumindest vorübergehend die Einstellung zu Sport und Bewegung, was natürlich im Zusammenhang mit der großen Heterogenität die passende Gestaltung des Sportunterrichts zu einer Herausforderung macht. Allgemein steht

der Sport in der Sekundarstufe 1 in seiner inhaltlichen Ebene eine Stufe höher als noch in der Grundstufe. Die Lehrinhalte sind vielfältig und neben traditionellen Sportarten, kommt es auch zu einer zunehmenden theoretischen Auseinandersetzung und Einführung in alternative Bewegungsfelder (Neumann, 2010, S. 293).

Weiters gibt es in der Sekundarstufe 1 auch ein breiteres Angebot an Sportmöglichkeiten. Neben dem normalen Sportunterricht gibt es auch die Möglichkeit sich an Schulsportwettkämpfen, Sportfesten und Exkursionen mit sportlichen Schwerpunkten zu beteiligen (Prohl & Krick, 2006, S. 41). Ebenso gibt es unterschiedliche Organisationsformen der Schule in der Sekundarstufe, die auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Sportangebotes in der Schule haben können. Hier kann einerseits die Halbtagsschule genannt werden, wo der Sportunterricht besonders in höheren Klassen oft in den Randstunden und mitunter auch nachmittags stattfindet und andererseits die forcierte Form der offenen oder gebundenen Ganztagschule, die neue Freiräume bietet, die der Sportunterricht konstruktiv nutzen kann (Neuber 2008a). Welche Ziele unter welchem fachdidaktischen Hintergrund im Sportunterricht der Sekundarstufe 1 verfolgt werden sollen, darüber gibt recht unterschiedliche Meinungen. Neumann (2010, S. 301) nennt unter anderem folgende Bezugspunkte, die das schulstufenspezifische Grundgerüst bauen sollen: Einerseits sollte die Idee der Handlungsfähigkeit im Vordergrund stehen, also die erfahrungsgestützte und sinngeladene Befähigung der Lernenden zu einer selbstbestimmten Teilhabe an unterschiedlichen sportlichen Betätigungsfeldern in vielfältigen Handlungskontexten. Inhaltlich sollte der Sportunterricht breit gestreut sein, und individuelle Bewegungsmöglichkeiten der Heranwachsenden zulassen. Dennoch wird auch eine sportbezogene Qualifizierung und Vertiefung gefordert und auch die mitverantwortliche interessensgeleitete Gestaltung des Sportunterrichts durch die Schüler und Schülerinnen selbst (ebd).

Während die Sekundarstufe 1 noch von fast allen Jugendlichen durchlaufen wird, so steigt nur mehr ein kleinerer Anteil jener auch in die Oberstufe oder Sekundarstufe 2 auf. Allgemein dient diese weiterführende Schulform der Hinführung zur Reifeprüfung, die auch im Fach Sport abgelegt werden kann, sofern dies von den Schüler und Schülerinnen gewünscht wird. Dabei treten in diesem Falle aber vor allem theoretische und wissenschaftliche Aspekte der Sport- und Bewegungskultur in den Vordergrund, in Deutschland unter dem Namen „Wahlfach Sport“, in Österreich als Wahlpflichtfach unter dem Namen „Theorie des Sports und der Bewegungskultur“. Auf der anderen Seite steht aber immer noch der normale Sportunterricht, der aber dem breiten Fächerkanon mitunter zu Opfer fällt und vor allem in berufsbildenden Schulen in den Hintergrund rückt. Sport in der Oberstufe soll weiterhin die grundlegenden Aufgaben von Schule erfüllen, nämlich die

Erziehungs- und Qualifikationsfunktion. Einerseits findet der Sportunterricht seine Einzigartigkeit des Faches in der Bewegungspraxis, aber es rücken auch immer mehr die Forderungen nach mehr theoretischen Inhalten, beziehungsweise nach einer sinnvollen Praxis-Theoriegestaltung in den Vordergrund (Schulz, 2010). In der schulischen Wirklichkeit allerdings gestaltet sich dies mehr als schwierig, weil weiterhin auch durch den geschichtlichen Hintergrund einfach die Praxis im Vordergrund steht, und der Sport außerdem in Bezug auf die nahende Reifeprüfung oder das Abitur vielfach an Bedeutung verliert. Die oft fehlende Motivation könnte auch daran liegen, dass viele unterschiedliche Interessen der Schüler und Schülerinnen bestehen, auf die aber durch die Organisation im Klassenverband nur schwer eingegangen werden kann. Meist wird dann im Sportunterricht auch das gemacht, was die Mehrzahl der Jugendlichen möchte. Wenn das Fach Sport mit anderen Fächern erfolgreich konkurrieren möchte und die Jugendlichen zu Sport und Bewegung motivieren soll, dann sollte auf der einen Seite mehr anwendungsorientiertes Wissen vermittelt werden, auf der anderen Seite mehr individuelle Interessen berücksichtigt werden, was aber nur durch eine andere Organisation von Sport und Bewegung in der Schule gelingen kann (Schulz, 2010).

### 3.2 Außerunterrichtlicher Schulsport

Um ausreichend Bewegungs- und Sportmöglichkeiten in der Schule bieten zu können, sollten außerunterrichtliche Sportangebote ein festes Element im Schulleben darstellen. Darunter fallen all jene Sportangebote, die zusätzlich zum regulären Sportunterricht angeboten werden, dazu zählen unter anderem Sportgemeinschaften, Schulsportfeste oder Schulfahrten. Die Bedeutung liegt vor allem darin, die pädagogischen Möglichkeiten des Sportunterrichts als ein Standbein des Schulsports zu erweitern und zusätzliche Bewegungsangelegenheiten für die Beteiligten zu schaffen, indem das Handlungs- und Erfahrungsfeld für Bewegung, Spiel und Sport vergrößert wird (Balz, 2010). Zwar gibt es keine genaue Theorie, was hinter dem außerunterrichtlichen Schulsport eigentlich stecken sollte, dennoch hat dieser einen festen Platz in der aktuellen Vorstellung von Schulsport gefunden und ist im Curriculum verankert (Balz, 2009).

In der Masse von unterschiedlichen Bewegungsmöglichkeiten sind fünf Angebotsformen für den außerunterrichtlichen Schulsport charakteristisch:

- Pausensport: Unterbrechungen zwischen den einzelnen Schulstunden eröffnen Bewegungsgelegenheiten zum Sporttreiben und Sich-Bewegen auf dem Schulgelände. Dabei können sich die Schüler und Schülerinnen frei bewegen und insbesondere auf dem Schulhof spielen. Dazu gehören einfache Fang- und Ballspiele, Variationen von den großen Sportspielen oder einfache Bewegungstätigkeiten wie klettern, turnen oder raufen.

Wenn durch die Schule entsprechende Geräte oder Bewegungslandschaften zur Verfügung gestellt werden, können die Lernenden zusätzlich zu solchen Aktivitäten motiviert werden.

- Schulsportgemeinschaften: Darunter versteht man Arbeitsgemeinschaften, die sich regelmäßig treffen, um gemeinsamen Sport- und Bewegungsinteressen nachgehen zu können und ihre Bewegungskompetenzen zu erweitern. Die Lernenden treffen sich meist am Nachmittag um Fußball zu spielen, Basketball zu trainieren etc., wobei diese Einheiten von einer Lehrperson geleitet werden.
- Schulsportfeste: Im Rahmen von bestimmten Anlässen wie Jahrgangsfestern oder Semesterabschlussfestern können solche Feste gefeiert werden, wo man versucht einem Publikum sein Bewegungskönnen im Rahmen von sportlichen Darbietungen zu präsentieren.
- Sportwettkämpfe: Wettkämpfe aller Schulstufen in unterschiedlichen Sportarten können auf Landes- oder Bundesebene durchgeführt werden. Dabei nehmen vor allem leistungsstarke Schüler und Schülerinnen teil, die sich mit anderen messen wollen und einen Erfolg für ihre Schule verbuchen können.
- Schulfahrten: Dieser Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports beinhaltet eintägige Ausflüge wie Wandertage oder Unternehmungen in der Dauer einer Woche wie Schneesportwochen oder Sommersportwochen. Solche Vorhaben müssen sorgfältig geplant werden, ermöglichen aber ein ganztägiges Zusammensein und Sporttreiben in natürlicher Umgebung, die für die Schüler und Schülerinnen oftmals zu einmaligen Erlebnissen werden, an die sie sich gerne zurückerinnern.

(Balz, 2010, S. 376f)

Welche Angebote in welchen Umfängen es an den einzelnen Schulen wirklich gibt, kann recht unterschiedlich sein. Vermutlich gibt es aber keine Schule in Österreich oder Deutschland, die kein einziges Angebot im außerunterrichtlichen Schulsport hat. Allgemein sind solche Angebote in vieler Weise offener, inhaltlich vielseitiger und organisatorisch flexibler als der reguläre Sportunterricht, wobei natürlich auch die Teilnahme daran auf freiwilliger Basis erfolgt.

### 3.3 Kooperationen zwischen Schulen und Sportvereinen

In diesem Bezug wird unter Kooperation die Vernetzung des Schulsports mit Sportvereinen und Sportverbänden verstanden, den außerschulischen Anbietern von Bewegung, Spiel und Sport. Schon seit längerer Zeit wird in Deutschland und Österreich eine verstärkte Zusammenarbeit der erwähnten Parteien gefordert, wie diese Zusammenarbeit aber genau aussehen könnte und inhaltlich umgesetzt werden könnte, ist nicht klar definiert. Vielmehr gab es in der Vergangenheit immer wieder zufällige und zeitlich begrenzte

Kooperationsprogramme für einzelne Schulen, die sich dann aber meist im Sand verliefen, eine allgemein gültiges Konzept für die Zusammenarbeit von Schule und Vereinen auf flächendeckender Ebene war nicht zu erkennen. In den 1980ern und 1990 erfolgte in Deutschland dann aber ein Boom von Programmen zur Zusammenarbeit von Schule und Sportvereinen. Dafür mitverantwortlich war auch die Entstehung von mehr Freiheiten im Rahmen der Schulautonomie. Schulsportprogramme als Grundlage für die Qualitätsentwicklung einer Schule rückten mehr in den Fokus. Zwar bleibt es den Schulen auch heute mehr oder weniger selbst überlassen, ob sie mit den ortsansässigen Vereinen zusammenarbeiten, der strukturelle Aufforderungscharakter zur Kooperation im Sinne von landesweiten Kooperationsvereinbarungen und finanziellen oder materiellen Unterstützungen hat jedoch zugenommen. Mittlerweile wird eine solche Kooperation als konstitutiv für die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben des Schulsports angesehen (Fessler, 2010, S. 390ff).

Mittlerweile gibt es in allen deutschen Bundesländern strukturell ähnliche Programme zur Zusammenarbeit von Schulsport und Vereinen, die von zentraler Stelle gesteuert werden. In Österreich wurden ebenfalls in den letzten Jahren immer wieder neue Programme implementiert. Im Jahr 2009 wurde eine Rahmenvereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, dem Sportministerium und der BSO zur Zusammenarbeit von Schule und Sport bei Angeboten von Bewegung, Spiel und Sport in österreichischen Schulen getroffen, wo Grundsätze, Ziele und Maßnahmen dieser Kooperation verankert wurden (BMUKK, Sportministerium & BSO, 2009). Dabei wurde verlautbart, dass Schul- und Vereinssport nicht identisch seien, sich aber aufeinander beziehen sollten, um sich dann wirksam ergänzen zu können. Ebenso sei die Schule verpflichtet, Bewegung und Sport noch stärker in den Lebensraum Schule zu verankern. Ziel der Vereinbarung wäre es, außerschulische Angebote zu Bewegung, Spiel und Sport an Schüler und Schülerinnen zu richten, sowie das Interesse für Sport, über den Bewegungs- und Sportunterricht hinaus, zu wecken. Es soll dabei zu einer verbesserten Koordinierung und Optimierung der Aktivitäten zwischen Schulen und Sportvereinen kommen (Harrasser, 2010, S. 37). Doch wie so oft gestaltet sich die praktische Umsetzung dieser Vereinbarung in Österreich mehr als schwierig.

Die Inhalte und Formen der Kooperationen zwischen Schulen und Sportvereinen können grundsätzlich recht vielfältig sein. Es sollten die Schüler und Schülerinnen aller Altersstufen angesprochen werden, und möglichst viele verschiedene Sportarten angeboten werden. Welche Schulen mit welchen Sportvereinen zusammenarbeiten, dies richtet sich natürlich auch nach der regionalen Verfügbarkeit, in ländlich peripheren Gebieten ist das Sportartenangebot vielleicht nicht so groß. Weiters müssen auch personelle Ressourcen und

maximale Gruppengrößen berücksichtigt werden. Ein Potential in der Zusammenarbeit mit der Schule erhofft sich ein Sportverein allgemein in der Möglichkeit der Mitgliedergewinnung. Eine Evaluation von Fessler (2002) zeigte, dass in Deutschland unterschiedliche Sportarten in der Mitgliederwerbung umso erfolgreicher sind, je weniger Zugang der Verein zuvor zur Schule hatte und je kleiner der Sportverband ist. Für etablierte Schulsportarten wie Fußball, Leichtathletik oder Turnen steht weniger die Mitgliederwerbung im Vordergrund, da meist schon viele Schüler und Schülerinnen Mitglieder dieser Verbände sind, sondern sie versuchen durch die Zusammenarbeit eine Erweiterung der Trainingsmöglichkeiten zu erreichen. Allgemein dürften kleinere Fachverbände auch engagierter in der Kooperation als größere sein. Dies dürfte daran liegen, dass unbekanntere Sportarten in der Schule nicht so präsent sind, und die Vereine die Kooperationsprogramme als Chance sehen, ihre Sportart bei den Kindern und Jugendlichen bekannter zu machen und als attraktiv darzustellen. In den meisten Sportvereinen sind die Grundschulen und Gymnasien beliebtere Programmpartner als Sonderschulen oder Berufsschulen, da diese weniger profitabel erscheinen und eine intensivere Betreuung und Förderung benötigen. Grundschulen und Gymnasien eröffnen abgesehen von der Mitgliederwerbung auch die Möglichkeit zur Talentsichtung (Fessler, 2010). Auch in Zukunft wird die Kooperation zwischen Schulsport und Sportverein als wesentliches Element der Schulsportentwicklung mehr in den Mittelpunkt rücken, da mit der flächendeckenden Umsetzung der Ganztagschulen und der damit einhergehenden Notwendigkeit der nachmittäglichen Betreuung zielführende Umsetzungskonzepte gesucht werden.

### 3.4 Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule

Seit der Veröffentlichung der PISA Ergebnisse vor einigen Jahren steht das Konzept der Ganztageschulen vermehrt im Fokus der Bildungspolitik. Von den Bildungsministerien werden hohe Summen in den flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen investiert, die eine neue Perspektive der Schulentwicklung darstellen sollen (Laging 2011, S. 208). Das ganztägige Betreuungskonzept verändert die Strukturen der Schule in vielfältiger Weise und beeinflusst auch das Alltagsgeschehen einer Familie sowie die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen. In Bezug auf die schulischen Strukturen stellen sich natürlich einmal die Fragen nach der Art der Tagesgestaltung, den Förderangeboten, der schulischen Freizeitgestaltung und den Veränderung des Lern- und Lebensraumes Schule allgemein. Doch mit dem seit einigen Jahren wachsenden Auf- und Ausbau von Ganztagschulen im deutschsprachigen Raum kommt es natürlich auch zu einer verstärkten Diskussion über den Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport im Rahmen der Ganztagschule. Man muss darüber nachdenken, wie man für eine ausreichende Bewegungsaktivität der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Ganztagschule sorgt. In diesem Sinne soll hier nicht

abgehandelt werden, was die Ganztagschule vielleicht besser als die Halbtagschule macht, sondern analysiert werden, wie Ganztagschulen allgemein funktionieren, und welche Möglichkeiten es gibt, Sport und Bewegung in dieses Schulkonzept zu integrieren. Mit der Einbindung von Bewegung und Sport in den Ganztagesunterricht kommt es zu einer wesentlichen Änderung in Bezug auf die Schulsportentwicklung. Dies sollte als Herausforderung gesehen werden, denn das Ganztagesmodell bietet neue Chancen für den Schulsport und auch für Bewegung und Sport, ein fester Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hoffentlich auch über die Schule hinaus zu werden.

Grundsätzlich unterscheiden sich die Ganztagschulen im Sinne ihrer konzeptionellen Gestaltung recht stark voneinander, da es zwar Rahmenbedingungen gibt, die Schulen aber einen Spielraum in der Ausgestaltung haben (Laging, 2011, S. 208f). In Deutschland wird eine Schule als Ganztagschule bezeichnet, wenn sie nach Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz-Kommission (KMK, 2008, S. 7f) „an drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot von mindestens sieben Zeitstunden bereitstellt“. Den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen muss an diesen Tagen ein Mittagessen und ein Nachmittagsangebot zur Verfügung gestellt werden, das mit dem Vormittagsunterricht verzahnt sein sollte. Dabei müssen die Schüler und Schülerinnen beaufsichtigt werden (KMK, 2008). Allgemein können drei Arten der Ganztagschule unterschieden werden: die offene, die teilgebundene und die vollgebundene Form.

Bei der offenen Ganztagschule erfolgt die Teilnahme auf freiwilliger Basis, sie wird von Schüler, Schülerin und Eltern entschieden und ist auf ein halbes Jahr festgelegt. Hier können die Kinder und Jugendlichen wählen, an welchen Tagen der Woche sie auch die nachmittägliche Betreuung und Angebote wahrnehmen, und an welchen nicht. Untersuchungen von Klieme, Holtappels, Rauschenbach und Stecher (2007) zeigen, dass an den Grundschulen bis zu 80% der Schüler und Schülerinnen das Ganztagsangebot an drei Tagen nützen, in der Sekundarstufe sind es nur mehr circa ein Drittel.

In der offenen Ganztagschule wird der Klassenverband am Nachmittag nach dem regulären Unterrichtschluss aufgehoben und es werden klassen- und jahrgangsübergreifende Gruppen gebildet (Laging, 2010). Hier stehen am Nachmittag neben der Hausaufgabenbetreuung vor allem Freizeitangebote auf dem Programm, die von Erziehern, Sozialpädagogen und weiteren Hilfskräften geleitet werden. Die offene Ganztagschule zielt auf eine Verbindung von vormittäglichem Lernen und nachmittäglicher Betreuung ab (Neuber, 2008b, S. 3).

In der gebundenen Ganztagschule findet am Vor- und Nachmittag regulärer Unterricht nach der Stundentafel statt. Der Nachmittag wird aber teilweise durch Arbeitsgemeinschaften ergänzt. In der gebundenen Form der Ganztagschule ist die Teilnahme an den nachmittäglichen Angeboten an mindestens drei Tagen verpflichtend. Dabei versucht man



den Schultag so zu gestalten, dass die individuellen Lern- und Freizeitbedürfnisse möglichst berücksichtigt werden. Die Grundidee gebundener Schulformen ist vor allem ein effizientes Lernen (Neuber, 2008b, S. 3).

Die teilgebundene Ganztagschule liegt zwischen den beiden erwähnten Formen. Sie ist dem gebundenen Form der Ganztagschule ähnlich, jedoch nimmt nur ein Teil der Schüler und Schülerinnen verpflichtend am ganztägigen Schulbetrieb teil. Dieser Typ eignet sich vor allem für die Umsetzung von innovativen Schulkonzepten, da der Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote stärker aufeinander abgestimmt werden müssen (Laging & Stobbe, 2011, S. 218).

Die allgemeine Zielperspektive des Ganztages ist Lernen, Erziehung und Betreuung miteinander zu verbinden und so die Bildungsqualität zu erhöhen, indem Kindern und Jugendlichen auch nachmittags sinnvolle Lern-, Übungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet werden. In Bezug auf Sport und Bewegung als Teil dieses Ganzen müssen der Sportunterricht, die Gestaltungsformen des außerunterrichtlichen Schulsports und die Bewegungsangebote von außerschulischen Anbietern in einem pädagogischen Konzept zusammengeführt werden (Pack, 2004; Kohl, 2005 in Serwe & Thiele, 2008). Durch den Sport im Rahmen der Ganztagschule könnten Grenzen zwischen Schule und Vereinen durch eine Vernetzung dieser beiden Systeme aufgeweicht werden, und der Schulsport könnte eine wichtige Rolle in der Öffnung der Schule nach außen einnehmen (Serwe & Thiele, 2008, S. 160). Der Sport im Ganztage steht zwischen den Pfeilern des Schulsports und des Vereinssports, was diese beiden Bereiche einerseits zu Kooperationspartnern macht, andererseits zu Konkurrenten um Zeit, Raum und Personal. In der Ganztagschule liegen Bewegungs- und Sportangebote quantitativ an der Spitze in den Angeboten der Freizeitgestaltung. Als Kooperationspartner dienen dabei mit 30-37% aller Angebote verschiedene Sportanbieter (Arnold 2007, S. 93 in Laging, 2010). Die Angebote werden dabei von den Lehrkräften selbst oder von externen Fachkräften aus Sportvereinen- oder verbänden durchgeführt. Der Anteil der Lehrkräfte ist dabei in der Grundschule noch sehr hoch, nimmt aber in der Sekundarstufe deutlich ab. Zusammenfassend kann man also sagen, dass Bewegung, Spiel und Sport eine wichtige Rolle im Nachmittagsangebot der Ganztagschulen spielen. Sie finden als offene oder gebundene Freizeitaktivitäten statt und die Kinder und Jugendliche werden dabei von externen Partnern oder dem schuleigenen pädagogischen Personal angeleitet. In der jüngeren Zeit gibt es nun auch verstärkt Untersuchungen darüber, wie der Sport in der Praxis der Ganztagschule umgesetzt wird, und mit welchen Inhalten und Qualitäten die diversen Aktivitäten in die Schulorganisation eingebunden werden.

## **4 Konzept der Bewegten Schule**

### **4.1 Definition der bewegten Schule**

In zahlreichen Veröffentlichungen in Fachzeitschriften und Büchern stößt man auf den Begriff der Bewegten Schule. Wie in vielen anderen Fällen gibt es auch für diesen Begriff nicht eine wahre Definition - der Begriff Bewegte Schule ist an sich nicht geschützt, es existieren daneben verschiedene Modelle und Begrifflichkeiten („bewegungsfreundliche“, „bewegungsfreudige“ oder „bewegte“ Schule). Im Verständnis von Müller und Petzold (2003, S. 101) handelt es sich bei der Bewegten Schule um einen Sammelbegriff, der all jene Initiativen von Schulen beinhaltet, die darauf abzielen, „dem Bewegungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler im gesamten Schulalltag einen größeren Raum zu geben“. Balz, Kößler und Neumann (2001, S. 2) definieren die Bewegte Schule im engeren Sinne als „jene Einrichtung, die Bewegung in den Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und des Lebens macht“. Die Bewegte Schule steht also für eine Reihe an unterschiedlichen Formen und Zugängen der Bewegungsförderung im Schulkontext. Meist verwendet jeder, der auf irgendeine Art versucht, mehr Bewegung in die Schule zu bringen, den Begriff der bewegten Schule. Aber hinter dem neueren Konzept der Bewegten Schule steckt eigentlich vielmehr - die Bewegung sollte in das gesamte Schulprogramm und das Denken der Beteiligten integriert werden. Die Schule müsste demnach also insgesamt in ihrer Organisation und ihren Ablaufstrukturen „in Bewegung gebracht werden“, das heißt verändert oder weiterentwickelt werden, sodass Bewegung hinsichtlich des Lernens, des Lebens und der Persönlichkeitsentwicklung einen wichtigeren Stellenwert einnimmt.

### **4.2 Denkrichtungen und fachdidaktische Ansätze**

In den praktischen Anwendungsmöglichkeiten und Umsetzungen der Bewegten Schule lassen sich verschiedene Konzeptionen oft nicht klar voneinander unterscheiden. Ursprünglich waren die Konzepte der Bewegten Schule vor allem auf die Grundschule ausgerichtet, in den letzten Jahren versucht man aber sie auch auf weiterführende Schulen anzupassen. Hier sollen nun folgend die verschiedenen Entwicklungslinien und grundlegenden Denkrichtungen der Bewegten Schule unterschieden und kurz auf ihre Entstehung und Besonderheiten eingegangen werden.

#### **4.2.1 Ansatz der kompensierenden Gesundheitserziehung**

Die Ursprünge und Vorformen der Bewegten Schule reichen bis in die Reformpädagogik zurück, die Anfänge der im deutschsprachigen Raum heute stark diskutierten Bewegten Schule liegen Ende der 80er und Anfang der 90er des letzten Jahrhunderts in der Schweiz. Der dabei entstandene Ansatz einer kompensierenden Gesundheitserziehung ist wohl der

älteste im Konzept der bewegten Schule. Den ersten Initiativen der Schweizer folgten später auch andere Staaten. Illi und Zahner (1999) beziehen sich seit circa 1983 als Vorreiter der Bewegten Schule in ihrem Denken auf das Sitzen als Belastung. Im Zuge der in den 1980er Jahren zunehmend beklagten Rückenschmerzen bei Kindern und Jugendlichen wird dabei auf die ungesunde Ruhigstellung des Körpers durch übermäßig langes Sitzen hingewiesen, die körper- und bewegungsfeindliche Pädagogik des schulischen Lernens wird angeklagt und mehr Bewegung als Kompensationsmöglichkeit zu den defizitären Bewegungsbeanspruchungen gefordert. Dieser kompensatorische Ansatz begründet sich also aus den fehlenden Entwicklungsmöglichkeiten durch die Stillsitzschule und wird durch den Gedanken der Gesundheitsförderung legitimiert (Laging, 2007b).

Gefordert werden in diesem Rahmen dynamischere Sitzgelegenheiten, ein bewegtes Arbeitsverhalten, sinnaktives Lernen und Spannungsausgleich, die die psychischen, sozialen und organisatorischen Belastungen der Schule kompensieren sollen (Illi, 1995, 1998). Das Sitzen als Belastung wurde dann auch in Deutschland zum Ausgangspunkt der Bewegten Schule. Breithecker (1996a), der sich mit Haltungs- und Bewegungsförderung auseinandersetzte, griff die von Illi eingeleitete Thematisierung eines physiologisch unangemessen langen Sitzens in der Schule auf und plädierte in seinen Beiträgen für einen weniger sitzenden und durch Bewegung aufgelockerten Unterricht. Im Mittelpunkt der ursprünglichen Konzeption der Bewegten Schule standen also die gesundheitlichen Belastungen für Kinder und Jugendliche im Lebensraum Schule, wobei die Argumente einer medizinisch-physiologischen und orthopädischen Denkrichtung zugeordnet werden können. Schon damals forderte man unter dem Begriff der Bewegten Schule einen bewegten Unterricht und bewegungsfördernde Lebensverhältnisse im Schulleben, welche die durch starre Sitzhaltungen und zu kurzen Pausen gesundheitliche Belastung ausgleichen sollten (Laging, 2006).

Im Sinne der angesprochenen kompensierenden Gesundheitserziehung sollen also Formen gefunden werden, bei der die Bewegung zur Entlastung führt. Dabei soll die Schule durch aktivierende Formen des Lernens, ein individuell bestimmtes Sitz- und Arbeitsverhalten und bewegte Pausen den Unterricht bewegter gestalten. Jedoch soll grundsätzlich nicht die Lehrperson die Schüler bewegen, sondern diese nur zu einer Selbstaktivierung führen, wo Schüler und Schülerinnen Bewegungskreativität entfalten sollen. Weiters geht es um die Vermittlung einer bewegungsorientierten Handlungskompetenz. Es handelt sich also um ein Konzept der Gesundheitserziehung, das kompensatorisch und präventiv wirken soll, und die gesundheitsbeeinträchtigende Lebens- und Schulsituation verbessern soll. Dabei ist der Sportunterricht ein expliziter Teil der Bewegten Schule, in dem die Kinder und Jugendlichen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper hingeführt werden sollen.

Übergreifendes Ziel ist dabei die Erziehung zu einem gesundheitsförderndem dynamischen Sitzen (Laging, 2007b). Die folgende Abbildung zeigt, wie eine kompensatorische Gesundheitserziehung im Sinne von Illi & Zahner (1999) aussehen sollte:

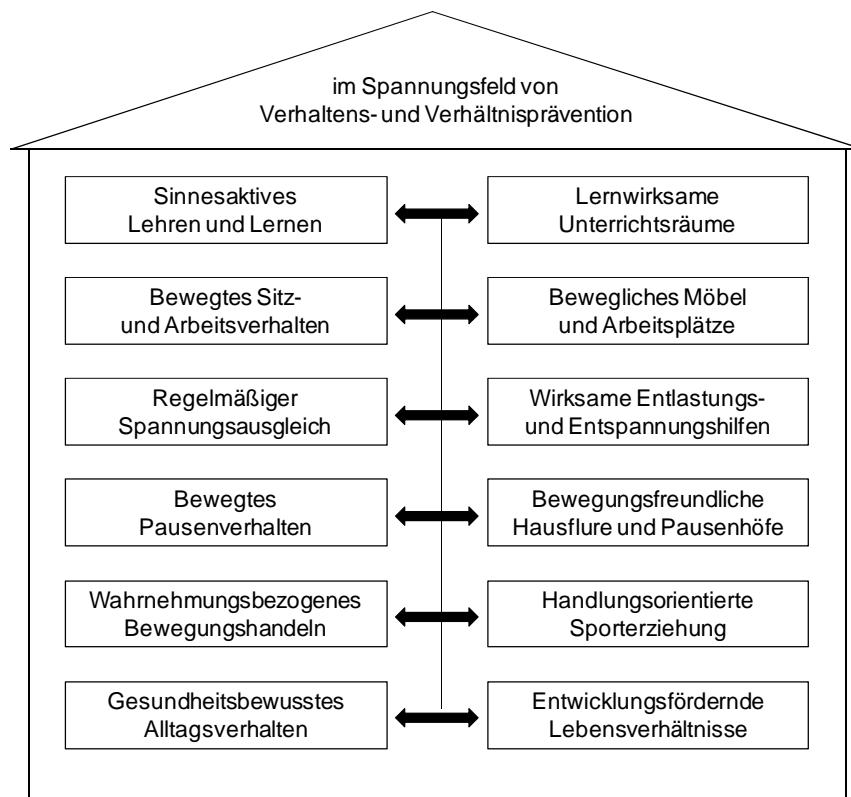


Abbildung 4: Bereiche der Bewegten Schule (Illi & Zahner, 1999, S. 25)

Ebenfalls einen kompensatorischen Hintergedanken vertritt der Ansatz der Bewegten Schule zur Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit. Hierbei sollen der zunehmende Bewegungsmangel und die schlechter werdende motorischen Leistungsfähigkeit durch Fitnessangebote kompensiert werden. Die eigens dafür entwickelten Fitnessprogramme sind für den Sportunterricht gedacht, unterstützend gibt es Bewegungsaktivitäten im Rahmen der Bewegten Schule mit der Hoffnung die Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen verbessern zu können (Laging, 2007b).

#### 4.2.2 Ansatz der sportergänzenden Bewegungserziehung

Eine andere Konzeption versteht die über den normalen Schulsport hinausgehenden Aktivitäten in einer Bewegten Schule als ergänzende Bewegungserziehung. Dieses Konzept entwickelte Müller (1999) im Rahmen des Modellversuches „Bewegte Grundschule“ in Sachsen. Aus ihrer Sicht ist die Bewegungserziehung vor allem in der Grundschule von fundamentaler Bedeutung, da sie für eine gesunde kognitive, emotionale, soziale und körperlich-motorische Entwicklung der Kinder sorgt. Doch die alleinige Beschränkung der Bewegungserziehung auf das Fach Sport ist zu wenig, deshalb fordert sie eine ergänzende

Bewegungserziehung, die sich auf praktische Handlungsanleitungen bezieht, die die Schule in vielfältiger Hinsicht bewegter werden lassen sollen. Dabei ist der Sportunterricht das Fach, in dem Bewegung betrieben und gelernt wird und Kinder und Jugendliche zu sportlichem Können hingeführt werden. Dieser soll nun durch die anderen kognitiven Lernfächer, Arbeitsgemeinschaften und andere Angebote im Sinne einer unspezifischen Bewegungserziehung ergänzt werden, die das Lernen in anderen Fächern unterstützen und die Entwicklung fördern sollen. Dabei bildet die ergänzende Bewegungserziehung den Gegenpol zum regulären Sportunterricht, was dieses Konzept von anderen unterscheidet. Das Konzept der ergänzenden Bewegungserziehung erlangt ihre Bedeutung in der Förderung der kindlichen Entwicklung (Laging, 2007b, S.18f).

Müller (1999) konzentrierte sich dabei auf die Erstellung eines umfassenden Spiele- und Übungsangebots für die Bewegten Unterricht im Klassenzimmer. Diese Aktivitäten sollen bei gegebenen Möglichkeiten von der Lehrperson angeleitet werden und so den Unterricht bewegungsreicher machen. Dabei sollen diese Aktivitäten den normalen Sportunterricht erweitern, während dieser auf der anderen Seite auch Impulse für die ergänzende Bewegungserziehung bieten soll. Allgemein soll die Bewegungserziehung dafür sorgen, dass die Schüler und Schülerinnen ausreichend bewegt werden, während der Sportunterricht zu sportlichem Können führen soll und spezifischer orientiert ist (Laging, 2007b).

Abbildung 5 verdeutlicht das Konzept der ergänzenden Bewegungserziehung:

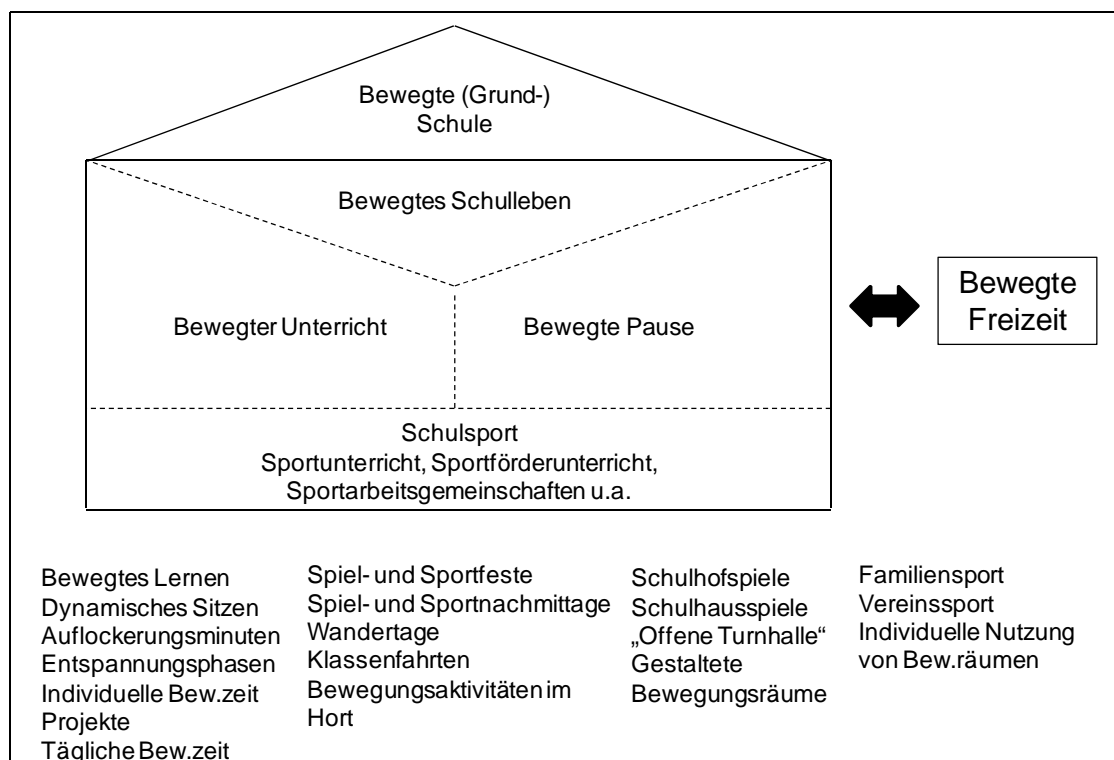


Abbildung 5: Bereiche der Bewegten Schule (Müller, 1999, S. 48 in Laging, 2007b, S. 20)

#### 4.2.3 Ansatz der Schulprogrammarbeit

Während die bisher erwähnten Ansätze oder Begründungen für die Bewegte Schule nur Teilbereiche der Schule oder der Entwicklung ansprechen, so wird die Bewegung beim Ansatz der Schulprogrammarbeit (Stibbe, 2005) als viel tiefergreifender Teil des Ganzen gesehen. Dabei werden Bewegungsaktivitäten als wichtiger Bestandteil eines umfassenden pädagogischen Konzeptes gesehen, die der Entwicklungs- und Lernförderung dienen und als grundlegendes Prinzip in die Schulentwicklung mit einbezogen werden sollen.

Hier wird argumentiert, dass die Bewegung auch bei der Aneignung von Lerngegenständen eine wichtige Rolle spielen muss. Ausgangspunkt ist in diesem Fall die Bewegung oder das Sich-Bewegen als Zugang zum Verständnis der Welt und als Beitrag zur Bildung des Menschen. Sie soll durch ihre welterschließende Funktion einen fundamentalen Beitrag zum Auftrag der Schule leisten (Laging, 2007b, S. 64). In Bezug auf die Schulentwicklungsperspektive muss „die Bewegung als grundlegenden Beitrag zur Förderung der kindlichen Entwicklung, zur Initiierung von erfahrungs- und handlungsorientiertem Lernen und zur Profilierung von Schule“ verstanden werden (Laging 2006, S. 4). In diesem Sinne soll Bewegung als ein fester Bestandteil und schulpädagogisches Fundament in das Schulprofil oder Schulprogramm installiert werden. Am besten lässt sich dies anhand des Hauses der bewegten Schule erklären, das von Klupsch-Sahlmann (1995) entwickelt wurde. Dabei bilden die Elemente „Bewegung und Entwicklung“ sowie „Bewegung und Lernen“ das Fundament des Hauses. Bewegung muss dabei als wesentlicher Bestandteil für die gesunde Entwicklung eines Kindes angesehen werden. Über die verschiedenen Funktionen der Bewegung erschließen sich Kinder ihre Umwelt und ihren Lebensraum. Dies soll in der Schule über den Klassenraum als Bewegungsraum, Bewegungspausen, themenbezogene Bewegungsangebote oder außerunterrichtliche Angebote zusätzlich zum regulären Sportunterricht erfolgen. Diese Bausteine sollen in das Programm jeder Schule eingebracht werden natürlich mit unterschiedlicher Gewichtung und anderen möglichen Ausprägungsformen. Sollte also eine Schule in ihrem Profil mit dem Konzept der Bewegten Schule werben, so muss sichergestellt sein, dass der Punkt „ausreichend Bewegungsaktivität im Schulleben“ auch im Schulprogramm verankert ist. Das Schulprogramm macht sozusagen die Seitenwände des Hauses aus, zwischen denen sich die verschiedenen Bausteine zu mehr Bewegung in der Schule befinden. Darauf befindet sich bildlich gesprochen das Schulleben als Dach des Hauses, in dem die Umsetzung der Bausteine stattfinden soll. Nach Klupsch-Sahlmann soll in der Schule bewusst über die Bewegung gelernt werden, indem Bewegung den Zugang zum Verstehen der Welt bildet. In diesem Konzept ist Bewegung also tiefer in der Schule verankert und nicht nur Mittel zur Gesundheitsförderung oder Entwicklungsförderer. Die Bauelemente des Hauses dürfen jedoch nicht nebeneinander stehen bleiben, sondern

müssen für ein Gelingen miteinander verschmelzen und nicht mehr als einzelne Elemente wahrgenommen werden (Laging, 2007b).

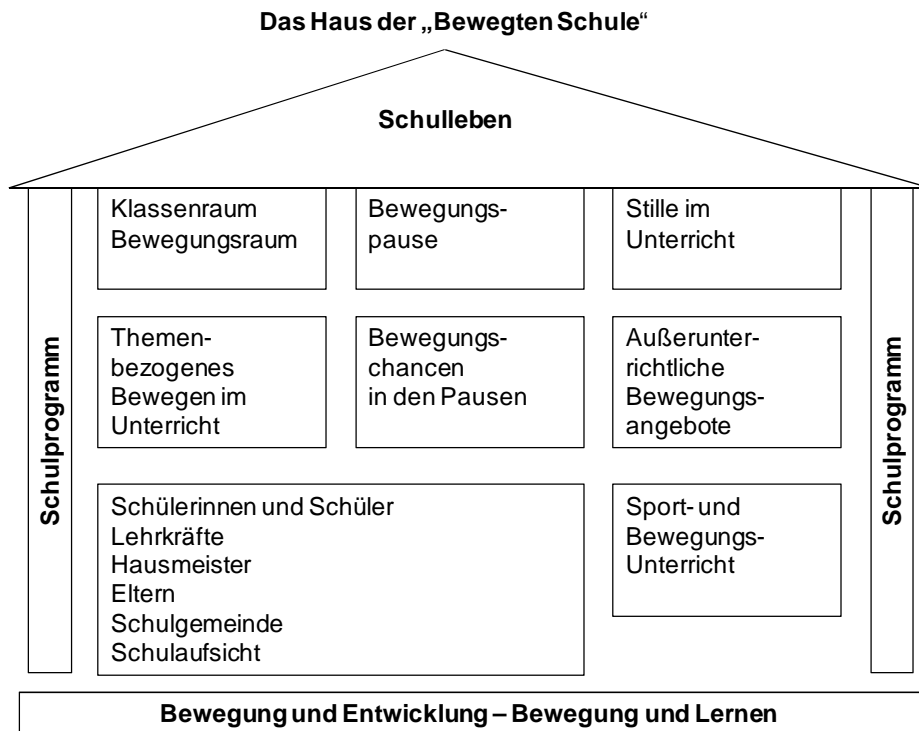


Abbildung 6: Haus der Bewegten Schule  
(Klupsch-Sahmann, 1997, S. 7 in Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 45)

#### 4.2.4 Ansatz der bewegungsorientierten Schulkultur

Das folgende Konzept gliedert sich an jenes der Schulprogrammarbeit an, jedoch stellt sich hier die Frage, wie so etwas wie Identität der Schule entstehen kann. Denn in administrativer Weise ist die Integration von Bewegung ins Schulprogramm schön und gut, aber es ist noch lange nicht sichergestellt, dass die Bewegung dann in der Praxis auch als selbstverständliches Grundprinzip angesehen wird. Deshalb ist der Gedanke entstanden, den Begriff der Kultur auch in die Schule zu bringen. Eine bewegungsorientierte Schulkultur sieht Bewegung dabei als Teil einer gemeinsamen Schulkultur, wo Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen und Eltern gemeinsam den Lebensraum Schule gestalten. Denn eine Schulkultur ist nicht von Grund auf gegeben, sondern muss erst durch die betroffenen Menschen entwickelt werden. Jene Menschen, die die Schule als ihren Lebensraum haben, sollen diesen so gestalten, dass sich alle darin wohlfühlen können und unterschiedliche Bedürfnisse weitgehend befriedigt werden. Dabei muss gemeinsam darüber nachgedacht werden, wie man Bewegung sinnvoll in den Schulalltag integrieren kann. Im Sinne dieser bewegten Schulkultur dürfen unter anderem die Schüler und Schülerinnen mitentscheiden, welches Bewegungsthema zum Beispiel im Sportunterricht behandelt wird, wie sich im Unterricht über die Bewegung Lerngegenstände aneignen lassen, oder wie der Klassenraum bewegt

gestaltet werden kann. Der Ansatz der bewegten Schulkultur wird heute vor allem durch Hildebrandt-Stramann (1999) und Laging (1997) vertreten. Hildebrandt-Stramann (1999) versuchte anhand einer Beispielschule, der Liobaschule, herauszufinden, mit welchen Teilaspekten das Ziel einer bewegten Schulkultur erreicht werden kann. Dabei steht im Vordergrund, dass sich die einzelnen Bewegungsaktivitäten ergänzen und ihre Gesamtheit zu einer Weiterbildung des Menschen führt. Während der kompositorische Gedanken in dieser Konzeption gar nicht beachtet wird, steht vielmehr die Integration der Bewegung in das Schulprofil sowie die Bildung und Entwicklungsförderung im Vordergrund (Laging, 2007b). Um die Bewegung am besten in unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten integrieren zu können, plädiert Laging auch vermehrt für eine Ganztagschule (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 54). Folgende Graphik zeigt, welche Teilbereiche eine bewegte Schulkultur beinhalten könnte:

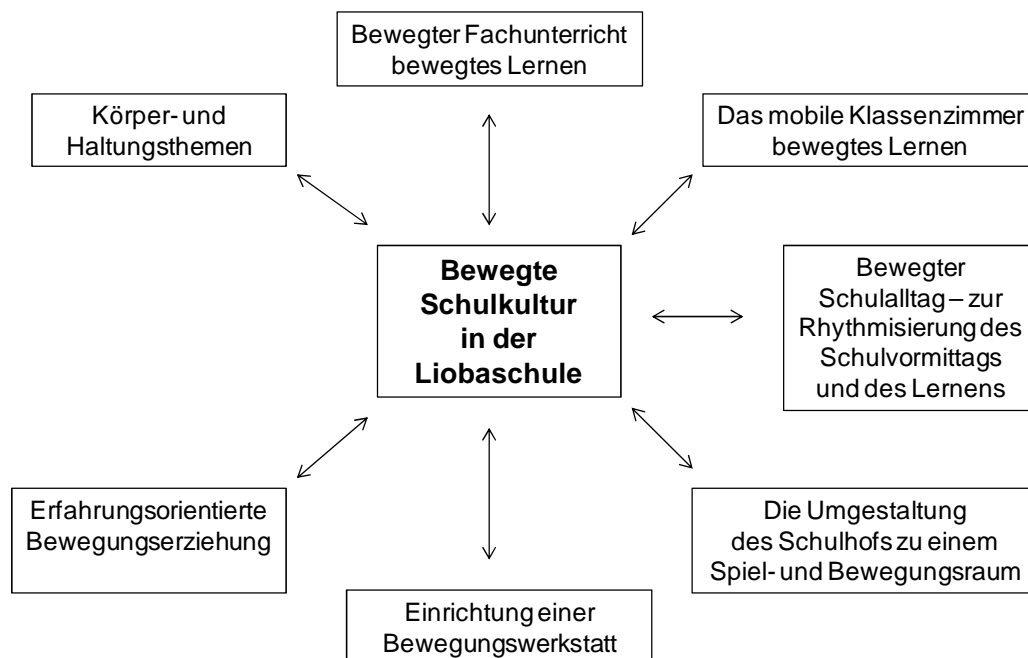


Abbildung 7: Teilprojekte der Bewegten Schulkultur (Hildebrandt-Stramann, 1999, S. 35)

### Zusammenfassung:

Die vier vorgebrachten Konzepte sind natürlich keinesfalls die einzigen die es gibt, sie sollen als Beispiele genommen werden, um zu zeigen, dass es doch Unterschiede in der Sichtweise der Bewegten Schule gibt, und teils verschiedene Ziele verfolgt werden. Dabei gibt es durchaus auch einige Gemeinsamkeiten - in allen Konzepten geht es um die Selbstaktivierung und selbstbestimmtes Bewegen der Schüler und Schülerinnen, und ein Sich-Erfahren in der Bewegung. Dennoch lassen sich grundsätzlich zwei verschiedene Richtungen der Bewegten Schule erkennen: In der sportergänzenden Bewegungserziehung



von Müller und der kompensierenden Gesundheitserziehung von Illi wird die Bewegung als Kompensation für gesundheitliche und lebensweltliche Defizite verstanden, die bei den Betroffenen neue Lern- und Erfahrungsprozesse bewirken soll. Dabei stellt Müller aber nicht den klassischen Unterricht in Frage, ihre Übungsformen sollen ergänzend dazu eingesetzt werden, während Illi in seiner Konzeption eher schon reformorientiert denkt. Bei den Konzepten von Hildebrand-Stramann und Laging wird die Gestaltung der ganzen Schule inklusive des Unterrichts in den Mittelpunkt gerückt und schulpädagogisch argumentiert. Hier soll das Konzept viel tiefer in die Institution Schule verankert werden, in dem die Bewegung als anthropologische Grundlage für Schulentwicklung gesehen wird. Die Idee der Bewegten Schule soll in das Profil oder Programm einer Schule integriert werden, nur so kann sie auch langfristig in die Schulgestaltung einwirken (Laging, 2007b).

Hier noch einmal ein Überblick über die dargestellten Konzepte der Bewegten Schule:

Konzept	Sportergänzende Bewegungserziehung	Kompensatorische Gesundheitserziehung	Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm	Bewegungsorientierte Schulkultur
InitiatorInnen	Christina Müller (Universität Dresden)	Urs Illi (Hochschule Zürich, CH) Uwe Pühse (Universität Basel CH) Wolfgang Zahner (CH)	Rüdiger Klupsch-Sahlmann (Fachseminar Gelsenkirchen NRW)	Reiner Hildebrandt (Hochschule Vechta) Ralf Laging (Universität Magdeburg)
Inhaltliche Schwerpunkte	Bewegungserziehung durch Spiele und Übungen im Klassenunterricht, in der Pause und zur Förderung des Schullebens	„Sitzen als Belastung“: Bewegung zur gesundheitlichen Förderung durch dynamisches Sitzen, bewegtes Lernen, wahrnehmungsorientierten Bewegungsunterricht	Bewegung, Spiel und Sport als integrativer Teil von Entwicklung und Lernen in der ganzen Schule bzw. als Teil des Schulprogramms	Bewegung als grundlegender pädagogischer Beitrag zur gemeinsamen Gestaltung von Schule
Verhältnis Schulsport - Bewegte Schule	Schulsport/Sportunterricht und Bewegte Schule als eigenständige Bereiche mit eigenen Zielen, Inhalten, Methoden und Organisationsformen	Sportunterricht ist Teil der Bewegten Schule zur Verbesserung der Wahrnehmung und des Bewegungshandelns	Sportunterricht ist als Baustein im Sinne einer Bewegungserziehung und eines Bewegungsunterrichts integraler Teil der Bewegten Schule	Sportunterricht hat als Bewegungsunterricht die Gestaltung der bewegten Schulkultur im integrativen Verständnis mit zu ermöglichen
Bereiche, Bausteine, Aspekte	- Bewegter Unterricht - Bewegtes Schulleben - Bewegte Pause	- Sinnaktives Lehren/Lernen - Bewegtes Sitzverhalten - Spannungsausgleich - Bewegte Pausen - Wahrnehmen und Bewegungen - gesundes Alltagsverhalten jeweils mit Verhältnisänderungen	- Klassenraum als Bewegungsraum - Bewegungspausen im Unterricht - Spüren von Stille - Themenbezogenes Bewegen - Sport- und Bewegungsunterricht - Bewegung in der Pause - weitere Bewegungsangebote	- mobiles Klassenzimmer - Körper- und Haltungsthemen - Bewegter Fachunterricht - Bewegter Schulalltag - Umgestaltung des Schulhofs - Bewegungswerkstatt - Bewegungserziehung
Reichweite	Grundschulen in Sachsen (Dresden)	Schulen in der Schweiz	Besonders Grundschulen in NRW	Grundschule in Vechta Sekundarschulen in Magdeburg
Ausgewählte Publikationen	Müller 1997, 1999	Illi/Breithecker/Mundigler 1998 Pühse/Illi 1999	Klupsch-Sahlmann 1995, 1999	Hildebrandt-Stramann 1999 Laging 1993; 1997 (b); 1999 (a) und in diesem Buch
Wesentliche theoretische Bezüge	- Entwicklungs- /Lernförderung - Lebenswelt - Gesundheitsförderung	- Gesundheitsförderung - Entwicklungs- /Lernförderung - Schulgestaltung	- Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit - Entwicklungs- /Lernförderung - Lebenswelt - Anthropologische Grundlegung	- Schulkultur und Schulentwicklung - Wandel von Sport - Lebenswelt - Entwicklungs- /Lernförderung - Anthropologische Grundlegung
Weitere Publikationen ähnlicher Konzepte	- Medler/Schmalzer/Schuster 1999 - Lütgeharm 1999 <sup>3</sup> - Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg o.J.	- Breithecker 1996; 1998 - Broschüren der Gemeindeunfallversicherer und Krankenkassen zum Thema „Gesundes Sitzen“ - verschiedene Ministerien haben hierzu Broschüren herausgegeben	- Zimmer 1996 - Stibbe 1998 - Aschebrock 1996 - Niedersäch. Kultusministerium o.J. - Landesinstitut NRW 1999 - Landau/Sobczyk 1996 - Sobczyk 1995	
Hauptrichtung	Bewegungs- und Gesundheitserziehung zur Kompensation von Defiziten		Bewegung als integrativer Teil von Bildung und Erziehung zur Gestaltung von Schule, Unterricht und Lernen	

Abbildung 8: Konzepte zur Bewegten Schule (Laging, 2007b, S. 30)

### 4.3 Argumente für die bewegte Schule

In der Literatur finden sich unterschiedlichste Argumentationslinien für die Bewegte Schule, die in der Regel mehrperspektivisch bestimmt sind. Im folgenden Abschnitt sollen verschiedene Denkrichtungen näher gebracht werden, die versuchen die Relevanz einer bewegten Schule aufzuzeigen. Mittlerweile gibt es eine Fülle von Autoren, die sich mit dem Konzept der Bewegten Schule beschäftigen, demnach haben sich auch unterschiedliche Sichtweisen und eine Summe von Argumenten ausgeprägt, die eine Legitimation der Bewegten Schule unterstützen sollen. Die Vielschichtigkeit der vorgebrachten Argumente könnte möglicherweise aus der Absicht der Autoren resultieren, die versuchen ihren Ideen durch eine mehrperspektivische Argumentation mehr Relevanz zu verleihen (Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2011, S. 23).

Balz (1999, S. 419) nennt vier Argumentationsgruppen oder Aufgaben, wieso es mehr qualitative und quantitative Bewegungsmöglichkeiten in der Schule geben sollte:

- Kompensation von einseitigen Belastungen und gesundheitlichen Defiziten
- Entwicklungsförderung durch Bewegung und Erfahrungen
- Lernunterstützung durch bewegungsbezogenen Unterricht aus lerntheoretischen und pädagogischen Überlegungen
- Gestaltung des schulischen Lern- und Lebensraumes als Antwort auf die veränderte Lebenswelt bei Kindern und Jugendlichen

Laging (2011, S. 16f) nennt dazu ergänzend folgende Argumente:

- Profilierung der Schule und Entwicklung einer eigenen Schulkultur durch Bewegung
- Bildung durch Sich Bewegen als Auseinandersetzung mit der Welt im Kontext des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages

Aus Gründen der Übersichtlichkeit haben Autoren wie die Regensburger Projektgruppe (2001) oder Thiel et al. (2011) versucht, die unterschiedlichen Argumente in Kategorien zusammenzufassen:

Die Regensburger Projektgruppe (2001, S. 76-95) führte die folgenden zehn Argumente an:

- Ergonomisches Argument
- Gesundheitspädagogisches Argument
- Entwicklungspsychologisches Argument
- Lebensweltliches Argument
- Schulökologisches Argument
- Physiologisches Argument
- Sicherheitserzieherisches Argument
- Lernpsychologisches Argument
- Anthropologisches Argument
- Bildungstheoretisches Argument

Die Gliederung von Thiel et al. (2004, S. 23-41) besteht aus drei Überkategorien mit Untergruppen:

- Entwicklungs- und lerntheoretische Begründungsmuster
  - Psychologische Perspektive
  - Anthropologische Perspektive
  - Sozialökologische Perspektive
  
- Medizinisch- gesundheitswissenschaftliche Begründungsmuster
  - Medizinisch-orthopädische Perspektive
  - Perspektive der Unfallverhütung und Sicherheitserziehung
  - Gesundheitserzieherische Perspektive
  
- Schulprogrammatische Begründungsmuster
  - Schule als Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum
  - Schule als Kulturphänomen

Hier soll nicht darüber entschieden werden, welche mögliche Gliederung der Argumente die sinnvollere oder bessere ist, sondern lediglich gezeigt werden, dass es auf den ersten Blick unterschiedliche Gliederungsweisen gibt. Betrachtet man diese aber genauer, so kann man erkennen, dass die aufreichten Argumente inhaltlich eigentlich immer recht gleich sind, vielleicht nur mit einem anderen Namen oder Begriff bezeichnet werden. Und ob es nun zehn oder weniger Argumente gibt, weil diese zusammengefasst wurden, ist im Grunde nicht von Bedeutung. Folgend werden nun die aus meiner Sicht wichtigsten Argumente aus den beiden genannten Gliederungsversuchen aufgezeigt und näher beschrieben.

#### 4.3.1 Ergonomisches Argument

Ergonomie bezieht sich allgemein auf die Optimierung von Arbeitsbedingungen und Arbeitsgeräten, um einerseits effektives Arbeiten zu ermöglichen und andererseits Gesundheitsschäden am arbeitenden Menschen zu verhindern (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 67). Die Forderung nach einer verbesserten Ergonomie im Schulalltag entstand schon im Frühstadium der Bewegten Schule unter dem Schweizer Urs Illi. War es früher die harte körperliche Arbeit, die zu Rückenbeschwerden führte, so ist es heute der einfache Lebensalltag, sei es in der Schule, Arbeit oder auch Freizeit, der von überwiegend sitzenden Tätigkeiten geprägt ist. Dabei werden Beschwerden durch den zunehmenden Bewegungsmangel verursacht, der schon im Kindesalter beginnt, dementsprechend hat die Zahl jener Kinder, die Rückenbeschwerden haben, in den letzten

Jahren verstärkt zugenommen. „Früher glaubte man, dass das aufrechte Stillsitzen am gesündesten und förderlich für eine gerade und aufrechte Haltung beim Gehen und Stehen sei“ (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 68). Dies mag vielleicht für die Haltung optimal sein, jedoch ist diese Sitzhaltung mit der Zeit sehr anstrengend, vor allem wenn keine Rückenlehne zur Verfügung steht. Das Problem liegt daran, dass die Rückenmuskulatur bei Kindern durch die fehlende Bewegung eh schon abgeschwächt ist, folgend können sie diese als ideal propagierte Haltung sowieso nicht lange aushalten. Wollte man in den 80er oder 90er Jahren noch jeden Stuhl durch einen Sitzball ersetzen, so wird heute empfohlen, dass man nicht länger als 20 Minuten auf dem Ball sitzen sollte, da das die nicht trainierte Muskulatur nicht gewöhnt ist (Regensburger Projektgruppe, 2001).

Jedoch ist eine jede stille Sitzhaltung kein passiver Zustand, vielmehr wird viel Muskularbeit benötigt und die Haltemuskulatur der Wirbelsäule ist ständig aktiv, wenn die Sitzposition nicht gewechselt wird. Dies kann zu Verspannungen führen, die meist die Ursache für Rückenschmerzen sind. Demnach wäre es in der Schule wichtig, dass es ein Wechselspiel zwischen Aktivität und Entspannung der Muskulatur und des Bewegungsapparates gibt, was für die Versorgung der Muskulatur und der Wirbelsäule am gesündesten wäre. Dies kann am leichtesten durch einen oftmaligen Wechsel der Körper- oder Sitzposition erreicht werden. Besser wäre natürlich ein Wechsel von Sitzen, Stehen und Bewegung (Regensburger Projektgruppe, 2001). Dabei kann dann auch für kurze Zeit der Sitzball als Unterlage dienen, da durch ein aktives Sitzen die Muskulatur gestärkt werden kann. Allgemein muss in der Schule sichergestellt werden, dass genug Bewegung am Arbeitsplatz möglich ist, sodass einerseits die Muskulatur trainiert wird, andererseits eine schnelle Ermüdung durch eine starre Position verhindert wird. Voraussetzung für eine gesunde Sitzposition sind natürlich auch flexible Tische, die in ihrer Höhe und Neigung dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen angepasst werden können. Aber trotzdem sind die Möbel nur ein kleiner Teil des Arbeitssystems Schule, vielmehr beeinflussen auch die Arbeitsumgebung, die Aufgabenstellungen und die Arbeitsorganisation das Arbeitsverhalten und die Gesundheit der Schüler und Schülerinnen.

#### 4.3.2 Physiologisches und gesundheitspädagogisches Argument

In diesem Zusammenhang soll die Bewegte Schule dem immer schlechter werdenden Gesundheitszustand von Kinder und Jugendlichen entgegenwirken, insofern würde hier auch der Begriff der gesundheitsfördernden Schule passen. Immer häufiger werden schon im Kindes- und Jugendalter Übergewicht, Koordinations- und Haltungsschwächen festgestellt, die heutigen Schüler und Schülerinnen sind insgesamt weniger belastbar (Regensburger Projektgruppe, 2001, S.71). Zwar gibt es immer wieder Meinungen, dass sich die motorische Leistungsfähigkeit im Gegensatz zu früher nicht viel verändert, jedoch zeigen viele neuere

Studien auf, dass es zumindest in einzelnen Komponenten der Leistungsfähigkeit sehr wohl Unterschiede zu früheren Generationen gibt. Vor allem aber hat die Zahl an übergewichtigen und schwer übergewichtigen Kindern und Jugendlichen zugenommen.

In diesem Falle interpretiert dieser Ansatz zur Legitimation der Bewegten Schule den teilweise schlechter werdenden Gesundheitszustand als Folge des zunehmenden Bewegungsmangels und veränderten Ernährungsverhaltens. Grundsätzlich ist der menschliche Organismus seit seiner Entstehung auf Bewegung ausgelegt. Der Mensch musste sich immer bewegen, sei es um zu überleben, sich zu ernähren oder mit der Umwelt und anderen Menschen in Kontakt treten zu können (Regensburger Projektgruppe, 2001). Doch die heutige Lebenswelt hat alles so vereinfacht, dass sich der Mensch zur Erledigung seiner Alltagsangelegenheiten nur mehr bedingt bewegen muss. Deshalb muss den Heranwachsenden schon in der Schule beigebracht werden, dass Bewegung weiterhin ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens sein sollte, da ansonsten die Gefahr, früher oder später an den Folgen des Bewegungsmangels zu leiden, recht hoch ist. Doch eine solche Gesundheitserziehung kann nur funktionieren, wenn auch eine konsequente Einbeziehung von Bewegung in den Schulalltag erfolgt (Regensburger Projektgruppe, 2001). Doch wenn Bewegung nur in der Schule betrieben wird, hat dies nur eine geringfügig präventive Wirkung, vielmehr muss den Schülern und Schülerinnen der Nutzen der Bewegung nähergebracht werden, und ihnen eine positive Einstellung zum Sport vermittelt werden, um so zu einem lebenslangen Sporttreiben animieren zu können. Die Kinder und Jugendlichen sollen gesundheitsbezogene Einstellungen und Handlungsweisen entwickeln, ein Bewusstsein für ihren Körper entwickeln und zu einer gesunden Lebenshaltung geführt werden. Dabei sollte die Gesundheit als dynamischer Prozess gesehen werden, der in seiner Ganzheitlichkeit neben der körperlichen Komponente auch das psychische und soziale Wohlbefinden miteinschließt. Dabei wäre es aber auch wichtig, dass solche Voraussetzungen geschaffen werden, dass sich die Schüler und Schülerinnen in der Schule wohlfühlen. Dies kann durch Verbesserungen der Lern- und Unterrichtsbedingungen und gemeinsame Bewegungsaktivitäten geschehen, die das psychophysische und soziale Wohlbefinden fördern (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 75f). Insgesamt sollte man im Sinne eines ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses nicht nur darauf achten, dass krankmachende Faktoren bekämpft und minimiert werden, sondern viel wichtiger ist es noch die gesundheitsfördernden Faktoren zu stärken. Eine bewegte Schule soll helfen, bei den Heranwachsenden gesunde Lebensgewohnheiten auszuprägen, was sich im Bewegungsverhalten, im sozialen Verhalten und im erfolgreichen Umgang mit psychischen Belastungen zeigt (Klupsch-Sahlmann, 1995, S. 17).

#### 4.3.3 Sicherheitserzieherisches Argument

Dieses Argument beruht auf der Grundlage, dass Kinder und Jugendliche, die mehr Bewegungserfahrungen haben und über ein höheres Niveau der motorischen Fähigkeiten verfügen, weniger verunfallen, bzw. die Auswirkungen glimpflicher sind. In diesem Sinne handelt es sich also um ein Argument, das auf Prävention abzielt, denn ohne ausreichende Bewegungserfahrungen wissen Kinder nicht, wie sie sich in gefährlichen Situationen richtig verhalten sollen. Die meisten Unfälle in der Schule passieren durch Stürze, Stolpern oder Hineinlaufen in Geräte. Die Ursachen dafür sind meist mangelndes Gleichgewicht, geringe Reaktionsfähigkeit und die Unfähigkeit die eigenen Bewegungen richtig abzustimmen. Bei Stürzen fangen sich Kinder oft nicht mehr rechtzeitig mit den Händen ab, sondern prallen stattdessen mit dem Körper oder dem Kopf auf den Boden. Zudem spielen eine schlechte Koordination und Orientierungsfähigkeit im Raum bei vielen Unfällen eine Rolle (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 78f).

Viele der Unfälle passieren dabei aber nicht im regulären Sportunterricht, sondern in den Pausen. Der Sitzzwang und das Bewegungsverbot im Unterricht vieler Schulen bedingen wahrscheinlich, dass die Kinder und Jugendlichen in den Pausen ihren Bewegungsdrang unkontrolliert und wild ausleben, viele Unfälle passieren dabei in bewegungsfeindlichen Pausenhöfen. Deshalb sollten aber die Bewegungsaktivitäten in den Pausen nicht verboten werden, dies wäre eher kontraproduktiv, vielmehr sollte das Schulgelände sicher gestaltet werden und bewegungsfreundlich sein. Denn nur so können sich die Schüler und Schülerinnen in den Pausen ausleben und die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten können durch Bewegungsaktivitäten verbessert werden, wodurch auch Alltagssituationen sicherer bewältigt werden können. Durch die unterschiedlichen Bewegungsaktivitäten lernen Kinder und Jugendliche auch ihren Körper besser kennen, und können ihre Stärken und Schwächen besser einschätzen, wodurch sie eine sicherheitsbezogene Selbstkompetenz erlangen (Hundeloh, 1995, S. 8 in Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 79). Aus dieser Sicht der Unfallprophylaxe müsste man der Bewegung in der Schule einen höheren Stellenwert einordnen. Deshalb beteiligen sich in Deutschland und in Österreich auch immer wieder Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand an Initiativen wie der Bewegten Schule, wie in Österreich zum Beispiel die Allgemeine Unfallversicherungsanstalt (AUVA), die mit einer eigens entwickelten Kartei an Bewegungsaufgaben mit dem Namen „Mach mit – Bewegung hält fit“ das Konzept der Bewegten Schule an Grundschulen unterstützt. Alle Initiativen, die für mehr Bewegung in der Schule sorgen, sind für die Ausbildung eines sicherheitsbewussten Verhaltens und für die Vermeidung von Unfällen von großer Bedeutung.

#### 4.3.4 Anthropologisches und entwicklungspsychologisches Argument

Bereits in einem der ersten Kapitel wurde dargelegt, wie wichtig die Bewegung für den Menschen in seiner allgemeinen individuellen Entwicklung ist. Aus der anthropologischen Sichtweise ist die kindliche Bewegung das fundamentale Medium zur Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Welt. Kinder brauchen neben dem rein kognitiven Schulwissen vor allem auch Erfahrungen aus eigenen Tätigkeiten heraus, so spielen vielfältige Erfahrungswerte, die die Kinder über Bewegung sammeln, für das Lernen und eine effiziente Entwicklung eine bedeutende Rolle. Der Wissenserwerb im Laufe der Entwicklung erfolgt zuerst über eine handelnde, dann über eine bildliche und schließlich über eine symbolische Ebene. Wenn Kinder aufwachsen, erlangen sie also viele Kenntnisse der Umwelt vor allem über Bewegung, die Wahrnehmung über die verschiedenen Sinne und ihren Entdeckungsdrang, indem sie viele Sachen selbst ausprobieren. Bewegungsaktivitäten vermitteln nach Hildebrandt-Stramann (1996, S. 510) Erfahrungen in drei verschiedenen Bereichen: Erstens Materialerfahrungen durch Erkunden der Umwelt, zweitens Sozialerfahrungen in Form von Verständigung und Vergleichen mit anderen Personen in Bewegungssituationen und drittens Körpererfahrungen, indem die Kinder ihren Körper und seine Grenzen und Möglichkeiten kennenlernen. Doch diese Erfahrungen können Kinder nur machen, wenn sie ihre Eltern auch lassen. Vor allem in der Grundschule spielt also das Lernen über die Bewegung und das sinnliche Empfinden eine große Rolle.

Weiters werden im Zusammenhang mit der Anthropologie und Entwicklung immer wieder die verschiedenen Bedeutungsdimensionen angesprochen, die der Bewegung zugeordnet werden können. So nennt Grupe (1982, S. 84) einmal die instrumentelle Bedeutung der Bewegung. Mit ihr kann im Leben etwas hergestellt, erprobt oder verändert werden. Kinder erschließen sich ihre Welt über die Bewegung. In ihrer wahrnehmend-erfahrenden Bedeutung ist die Bewegung vor allem auf die Suche und den Gewinn von Erfahrungen ausgerichtet.

Überall dort, wo man mit anderen Menschen Kontakt aufnimmt, sich verständigt, sich ausdrückt oder etwas gemeinsam unternimmt, übernimmt die Bewegung ihre soziale Funktion. Eine personale Bedeutung erlangt die Bewegung indem Kinder sich und ihren Körper durch die Bewegung selbst besser kennenlernen, sich verwirklichen und Selbstvertrauen erwerben können (Zimmer, 1997, S.15).

In ihrer produktiven Funktion kann durch Bewegung auch etwas geschaffen werden. In ihrer expressiven oder impressiven Funktion können Kinder durch die Bewegung ihre Gefühle ausdrücken, auf der anderen Seite kann die Bewegung aber auch Gefühle wie Freude, Erschöpfung oder Unlust auslösen (Zimmer, 1996, S.9). Die emotionale Entwicklung und die Gefühlsentwicklung werden durch regelmäßige Bewegung bei Kindern nachhaltig beeinflusst (Regensburger Projektgruppe, 2001, S.81). In der Kindheit ist unter anderem auch die



explorative Funktion der Bewegung von Bedeutung. Kinder lernen ihre räumliche und dingliche Umwelt in den ersten Jahren vor allem durch Bewegung kennen (Zimmer, 1997, S. 15). Auch wenn es darum geht, sich mit anderen zu vergleichen oder zu wetteifern spielt die Bewegung in ihrer komparativen Funktion eine wichtige Rolle (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 82). Aufbauend auf den genannten Funktionen und im Zusammenhang mit der anthropologischen Grundbedeutung von Bewegung sollte die Schule also so gestaltet sein, dass durch vermehrte Bewegungsmöglichkeiten eine entwicklungsfördernde Umwelt geschaffen werden kann, in der der Mensch sein Grundbedürfnis nach Bewegung stillen kann.

#### 4.3.5 Lernpsychologisches Argument

Wie bereits in einem der ersten Kapitel dieser Arbeit aufgezeigt, spricht vieles dafür, dass Bewegung in unterschiedlicher Art und Weise die kognitive Leistung steigern kann. Wahrnehmung, Gedächtnis und Handlung hängen in einem Kreislaufsystem zusammen, welches beim Ausüben von Bewegung stets aktiv ist. Über die verschiedenen sensorischen Systeme werden Informationen aufgenommen, verarbeitet, mit gespeicherten Informationen verglichen und eine Bewegungshandlung eingeleitet. Durch Bewegung wird also einerseits das sensorische System und die Reizaufnahme sowie die Aufmerksamkeitslenkung trainiert, das Gehirn allgemein besser durchblutet und das Aktivierungsniveau reguliert. Das heißt Bewegung kann ganz allgemein auch förderlich für die Lernfähigkeit von anderen Informationen sein, wenn sie regelmäßig erfolgt. Vor allem vor hoch kognitiven Situationen wie Schularbeiten kann Bewegung nützlich sein. Gerade beim Lernen von neuen Inhalten geht es oft darum, Informationen über unterschiedliche Sinneskanäle aufzunehmen und zu verarbeiten. Doch diese Wahrnehmungsfähigkeit muss vor allem in der Kindheit durch ständige Auseinandersetzung mit der Umwelt trainiert und verbessert werden (Regensburger Projektgruppe, 2001). Für seine Entwicklung benötigt das Gehirn ständig vielfältige Informationen, um richtig zu funktionieren. Alle Bewegungsaktivitäten helfen dabei dem Zusammenwirken der Sinne und es kommt zu Anpassungsreaktionen.

#### 4.3.6 Sozialökologisches Argument

In dieser Betrachtungsweise geht es um die Lebens- und Bewegungswelt der Kinder in der heutigen Gesellschaft, welche vor allem durch eine zunehmende Technisierung einem starken Wandel unterworfen ist (Thiel et al., 2011, S. 32). Durch den hohen Wohlstand und den Automatisierungsgrad der Industriegesellschaft wachsen die Kinder in einer stärkeren Immobilität auf. Sie erleben es zum Beispiel gar nicht mehr, was man auf einem Schulweg alles erleben und unternehmen kann, da sie tagtäglich von den Eltern mit dem Auto in die Schule gebracht werden. Außerdem gibt es immer weniger Räume, wo Kinder noch

ausreichende Bewegungserfahrungen machen können. Sie verlernen auch mehr und mehr das kreative und phantasievolle freie Spielen. Die heutigen Lebensbedingungen können die kindliche Entwicklung nicht mehr ausreichend fördern. Das sozialökologische Argument besagt, dass die Schule als Bildungsinstitution den Auftrag hat, diesen negativen Entwicklungsverlauf mit geeigneten Mitteln entgegenzuwirken. Wichtig wäre dabei vor allem die Vernetzung der relevanten räumlichen und sozialen Bereiche und beteiligten Personen (Hildebrandt-Stramann, 1999). So muss die Organisation der Schule ermöglichen, dass ausreichend Bewegungserfahrungen und soziale Erfahrungen gemacht werden können. Die Schule wird als ideal dafür angesehen, da sie als zentraler Lebensort Gelegenheiten zum ganzheitlichen Erfahrungserwerb anbietet, die der Alltag nicht mehr bereitstellen kann (Regensburger Projektgruppe, 1999, S. 5).

Die vorgestellten Argumente zeigen auf, warum viele Autoren die Bewegte Schule fordern. Nun stellt sich aber die Frage, wie sich diese Forderungen auch in der Schulpraxis umsetzen lassen. Durch welche Elemente also könnte das Schulleben bewegter gestaltet werden?

#### 4.4 Elemente der bewegten Schule

Da sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Konzepte und Denkrichtungen zur Bewegten Schule entwickelt haben, gibt es mittlerweile auch eine Fülle an Ideen, wie die Bewegte Schule in der Praxis gestaltet sein sollte. Erste Hinweise darauf, welche Elemente oder Strukturmerkmale eine Bewegte Schule ausmachen könnten, findet man bei der Arbeit von Illi (1995). Er nennt acht verschiedene Bausteine: „Bewegtes Lernen“, „Bewegtes Sitzen“, „Bewegliches Schulmobiliar“, „wohnliche Schulzimmergestaltung“, „mentale Entspannung“, „Entlastungsbewegungen“, „Bewegte Pause“ und „wahrnehmungsbezogener Sportunterricht“. Diese Elemente wurden aber im Laufe der Entwicklung der Bewegten Schule ständig durch neue erweitert. Dabei ist die Sachlage so wie bei den Argumenten für die Bewegte Schule - je nach Autor und dahinterliegendem Konzept werden jene Elemente genannt, die im jeweiligen Fall als besonders wichtig erscheinen.

Folgende Elemente oder Strukturmerkmale der Bewegten Schule werden in der Literatur immer wieder genannt: Bewegtes Sitzen, Bewegungspausen, Bewegte Pausen, Bewegter Unterricht, Bewegter Schul- und Lernraum und Bewegungsangebote im außerunterrichtlichen Schulsport. Diese Elemente sind in fast allen Konzepten in dieser oder ähnlicher Form zu finden und zielen allgemein auf eine verstärkte Bewegungspraxis in der Schule und im Unterricht ab. Dabei können sich natürlich ein paar Elemente in ihren Inhalten überschneiden. Wenn sich eine Schule als Bewegte Schule bezeichnen möchte, so sollte sie möglichst viele dieser Elemente beinhalten.

Die allgemeine Grundidee der Bewegten Schule besteht ja darin, das Schulleben und die Schulräume gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen so umzugestalten, dass Möglichkeiten für ein bewegungsbezogenes Handeln geschaffen werden. Dabei können beim Einsatz von Bewegungsaktivitäten im Rahmen der Schule zwei Funktionen der Bewegung unterschieden werden: die lernbegleitende und die lernerschließende Funktion.

Mit der ersten Funktion sind Bewegungsangebote gemeint, die in einer begleitenden Funktion das Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv unterstützen sollen. Bei der zweiten Funktion geht man davon aus, dass über die Bewegungshandlungen unmittelbar ein Lerngegenstand erschlossen werden kann. Hier werden also im Rahmen der Vermittlung von Lerninhalten Aufgaben direkt mit Bewegungsaktivitäten verbunden (Hildebrandt-Stramann, 2009, S. 3f). In der Praxis sind diese beiden Funktionen jedoch nicht immer gänzlich voneinander abzugrenzen, sondern gehen ineinander über. Abbildung 10 zeigt in welchen Elementen die Bewegung in ihrer lernbegleitenden oder lernerschließenden Funktion auftritt:

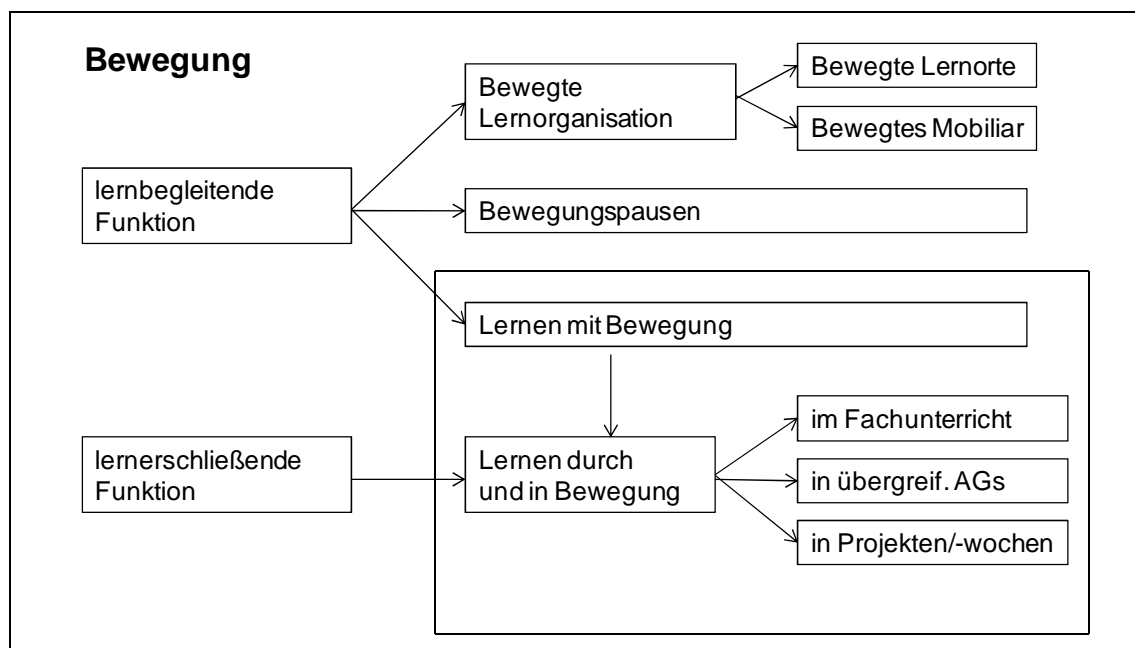


Abbildung 9: Funktionen von Bewegung in der Bewegten Schule (Projekt StuBSS, o.J.)

Laging (2007c) und Thiel et al. (2011) haben versucht verschiedene Elemente der Bewegten Schulen in Modellen darzustellen: Laging gruppiert dabei seine Elemente und ordnet den Gruppen Überbegriffe zu. So beziehen sich seine Elemente entweder auf den Schulraum, auf unterrichtliche Aktivitäten oder auf außerunterrichtliche Aktivitäten. Diese Bereiche wiederum machen gemeinsam die Schule als Bewegungsraum aus, die im Zentrum des Modells steht. Die Pfeile zwischen den einzelnen Bereichen sollen darstellen, dass es immer Zusammenhänge gibt. Es sollte kein Bereich einzeln betrachtet werden, erst im Gesamten wird die Schule zu einem Bewegungsraum.

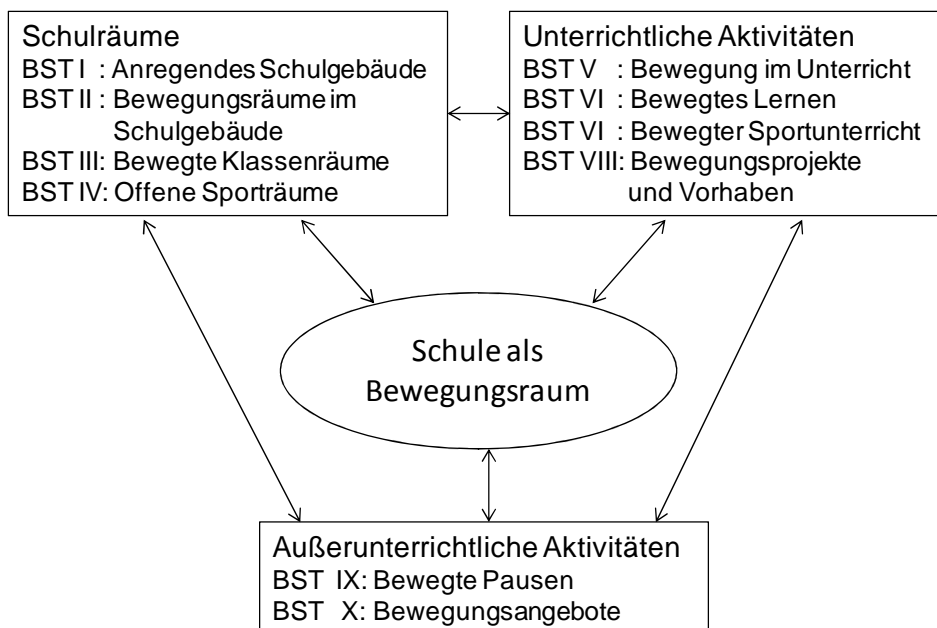


Abbildung 10: Elemente der Bewegten Schule (Laging, 2007c)

Thiel et al. (2011) hingegen orientieren sich an dem von Klupsch-Sahlmann erstmals konzipierten Haus der Bewegten Schule. Hier bildet die Bewegte Schule als Ziel das Dach des Hauses, welches von einem Fundament und Bausteinen unterschiedlicher Art gebildet wird. Dabei unterscheiden Thiel et al. grundsätzlich zwischen Rahmenmerkmalen, die sich auf den pädagogisch-personalstrukturellen und auf den infrastrukturellen Rahmen beziehen, und inhaltlichen Merkmalen, die wiederum aus unterrichtsinternen und unterrichtsexternen Merkmalen bestehen. Dabei zeigt der pädagogisch-personelle Rahmen, in welchem Maße eine Schule überhaupt bereit ist, um Bewegung in die Schule zu bringen, und der infrastrukturelle Rahmen gibt darüber Aussage, ob das Konzept aufgrund der räumlich-materiellen Voraussetzungen schließlich umgesetzt werden kann.

Aus meiner Sicht ist dieses Modell noch umfassender, oder hat einen noch breiteren Rahmen, da hier auch das Schulprogramm und die Einbindung aller Beteiligten als Elemente aufgefasst werden, was auch den neueren Konzeptionen der Bewegten Schule entspricht, wo der Schulkultur eine bedeutende Rolle zugeordnet wird. Zwar spielt die Schulkultur als solche auch bei den Konzepten von Laging eine Rolle, jedoch wird sie nicht als eigenes Element der Bewegten Schule integriert.

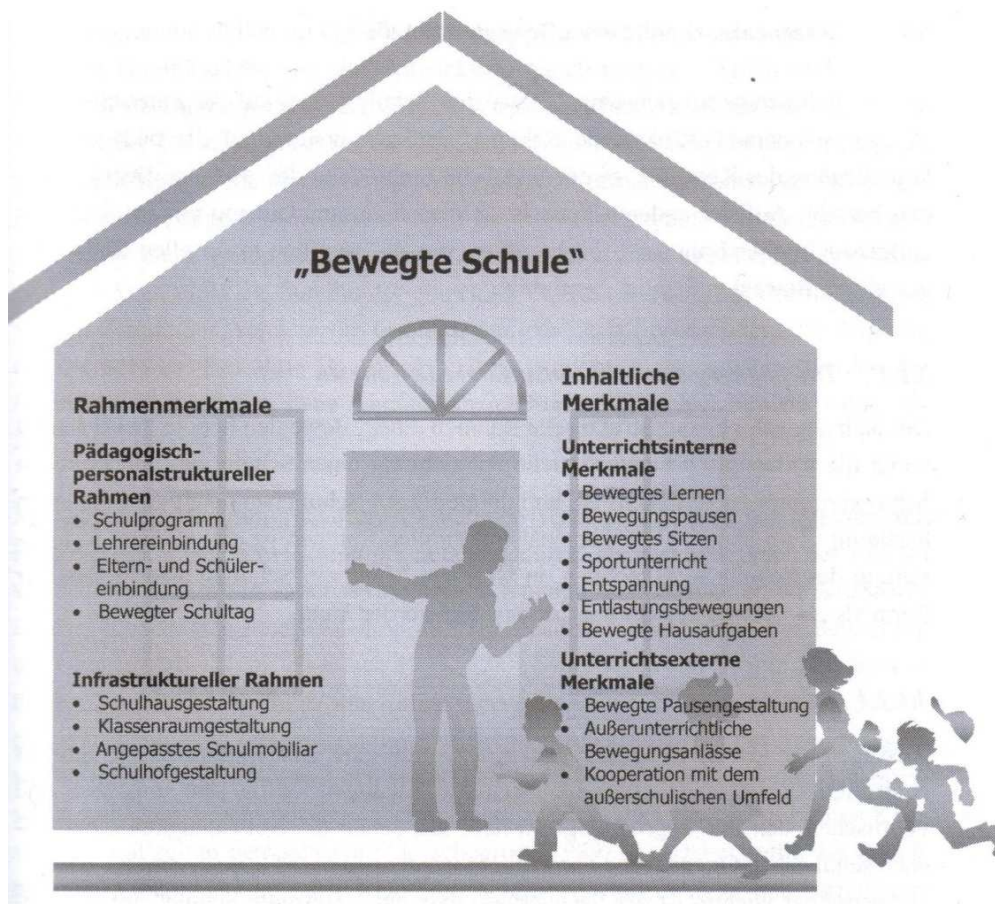


Abbildung 11: Elemente der Bewegten Schule (Thiel et al., 2011, S. 47)

Folgend soll nun genauer auf die einzelnen Elemente der Bewegten Schule eingegangen werden, wobei ich dabei die beiden genannten Modelle als Grundlage heranziehe, jedoch nur jene Elemente herausgreife oder unter einem Punkt zusammenfasse, die mir persönlich wichtig erscheinen.

#### 4.4.1 Schulprogramm

Um eine Bewegte Schule überhaupt realisieren zu können, bedarf es einer einheitlichen pädagogischen Orientierung der Schule (Klupsch-Sahlmann, 1999). Diese sollte unbedingt im Schulprogramm integriert sein, denn oft wird die Bewegte Schule nur vom Engagement einzelner Personen getragen, und bei einem Wechsel oder Ausscheiden dieser Personen könnte die Bewegung wieder langsam aus der Schule verschwinden. Es ist also eine Kooperation im Kollegium notwendig, um die Bewegte Schule auch längerfristig tragen zu können. Nur bei einer Integration in das Schulprogramm ist dann auch eine längerfristige Qualitätssicherung und -entwicklung möglich. Es gilt also auch immer wieder zu hinterfragen und zu evaluieren, ob das was im Schulprogramm hinsichtlich einer Bewegten Schule niedergeschrieben ist, auch gleichermaßen in der Praxis umgesetzt wird (Thiel et al., 2011). Weiters muss im Schulprogramm enthalten sein, wie sich die pädagogische Leitidee mit den einzelnen Bausteinen und Aspekten der Bewegten Schule verknüpfen lässt (Aschebrock,

1999, S. 35 in Thiel et al., 2011). Das Schulprogramm bestimmt schließlich auch den Bereich des Schullebens, der über den normalen Unterricht hinausgeht, und auch die Schulkultur, die in einem gemeinsamen Kooperieren und Gestalten mit Kindern, Jugendlichen und Eltern entstehen kann.

#### 4.4.2 Einbindung aller Beteiligten

Dieses Element beinhaltet die Einbindung und Mitgestaltungsmöglichkeit aller Personen, die am Schulleben beteiligt sind. Darunter fallen Schulverantwortliche, das Lehrpersonal, die Eltern und natürlich die Schüler und Schülerinnen der Schule. Eine Bewegte Schule kann längerfristig nur funktionieren, wenn alle von Beginn an in den Prozess eingebunden werden und sich auch verantwortlich fühlen. Dafür müssen natürlich einmal alle Lehrer und Lehrerinnen ausreichend Kenntnisse über die methodisch-didaktischen Elemente der Bewegten Schule haben, um diese dann auch einsetzen zu können, beziehungsweise auch ihren Nutzen zu wissen. Doch in der Praxis ist es oft gar nicht so einfach besonders ältere Lehrpersonen von neuen Ideen zu überzeugen. Deshalb ist ein ständiger Austausch- und Informationsprozess innerhalb des schuleigenen Lehrkörpers sehr wichtig, damit auch jede Lehrperson hinter dem Konzept steht und zumindest einige Inhalte davon selbst umsetzen kann. Besonders wichtig ist natürlich, dass die Schulleitung vom Konzept und Nutzen der Bewegten Schule überzeugt ist, denn letztlich entscheidet sie, wofür zum Beispiel überschüssige finanzielle Mittel eingesetzt werden (Thiel et al., 2011).

Von Seiten der Eltern ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sie an einem freudvollen Schulleben ihrer Kinder interessiert sind. Jedoch spielt die Bewegung heutzutage nicht in allen Familien die Rolle, die ihr aufgrund ihrer Bedeutung für die Entwicklung eigentlich zukommen sollte. Deshalb müssen für eine Umsetzung der Bewegten Schule die Eltern im Vorhinein von der Wichtigkeit, dem Nutzen und den Möglichkeiten der Bewegung im Schulleben überzeugt werden. Wenn die Eltern von diesem Konzept überzeugt werden können, so ist es auch durchaus möglich, dass sie bereits sind, finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen, die zum Beispiel für die Anschaffung neuer Sportgeräte benutzt werden könnten. Die Personen, die eigentlich von der Bewegten Schule profitieren sollen, sind aber immer noch die Schüler und Schülerinnen. Deshalb muss auch ihnen ein besonderes Mitspracherecht bei der Gestaltung der Bewegten Schule eingeräumt werden. Denn das bewegte Schulleben muss an den Bedürfnissen und auch Ideen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein, um optimal funktionieren zu können.

#### 4.4.3 Bewegter Schulraum

In diesem Baustein sind alle Räume auf dem Schulgelände inbegriffen, wo sich das Schulleben abspielt, sei es der Klassenraum, der Schulhof oder offene Sporträume im Innen- und

Außenbereich. Im Vordergrund steht dabei einmal die Schaffung von vielfältigen Bewegungsgelegenheiten, die vor allem in der Grundschule wichtig sind. Heutzutage sind Bewegungsmöglichkeiten in natürlicher Umgebung für Kinder und Jugendliche immer schwerer zugänglich, deswegen sollte wenigstens ein Zugang dazu in der Schule ermöglicht werden. Ein anregendes Schulgelände kann dabei vor allem durch die Bereitstellung von Geräten und durch eine durchdachte landschaftsarchitektonische Unterstützung bereitgestellt werden. Wichtig ist, dass die Kinder Räume vorfinden, in denen Bewegung, Entspannung und Wohlfühlen möglich ist, und wo sich Kinder auch einmal zurückziehen können. Im Außenbereich sollte es Gleichgewicht- und Schaukelgeräte, Klettermöglichkeiten, Rutschen und eine Summe an kleineren Spielgeräten wie Bälle oder Frisbees geben. Daneben können auch noch Erlebnisanlagen oder eine Kletterwand errichtet werden. Ebenso wären Spielfeldmarkierungen für diverse Mannschaftsspiele wichtig (Laging, 2007c).

Im Innenbereich des Gebäudes stehen natürlich weniger Möglichkeiten zur Verfügung. Hier gilt es die wenigen Freiräume zu nutzen. So könnten bei freien Raumkapazitäten eigene Bewegungsräume eingerichtet werden, die von Schüler und Schülerinnen selbstverantwortlich genutzt werden können. Ebenso könnten auf freien Flächen Tischtennistische platziert werden, oder Räume im Keller als Fitnessbereich eingerichtet werden.

Offene Bewegungs- und Sporträume bedingen aber organisatorische Maßnahmen. Allgemein bieten sie eine tolle Möglichkeit für selbstorganisiertes Sporttreiben an, jedoch müssen die nutzbaren Räume wie Sporthallen, Sportplätze etc. zu bestimmten Zeiten auch frei zugänglich sein, bzw. einige Kleingeräte ausgeborgt werden können. Hier wäre es auch nützlich, wenn es einen Plan gibt, auf dem ersichtlich ist, wann welche Räume genutzt werden können, und auf dem sich Gruppen im Vorhinein eintragen können. Dies verlangt aber auch, dass die Schüler und Schülerinnen Verantwortung tragen, da meist keine Aufsichtsperson zur Verfügung steht (Laging, 2007c).

Auch die Raumgestaltung der Klassenräume hat eine besondere Bedeutung, denn hier verbringen die Schüler und Schülerinnen die meiste Zeit. Um Bewegung möglich zu machen müssen Klassenräume oft neu konzipiert und strukturiert werden. So sollte es in den Klassen, vor allem in den Grundschulen unterschiedliche Funktionsecken im Lernraum geben. Es sollte Entlastungs- und Entspannungsnischen geben, beispielsweise durch eine Couch am hinteren Ende des Raumes, oder auch Spielecken mit kleinen Spielen oder Geschicklichkeitsspielen und eine Ecke, wo zum Beispiel im Liegen gelernt werden kann etc. (Laging, 2007c).

#### 4.4.4 Bewegte Pausen

Unter Bewegter Pause versteht man das Bereitstellen von Angeboten für Schüler und Schülerinnen, um sich in der großen Pause bzw. in den Pausen zwischen den Stunden sportlich betätigen und bewegen zu können. Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit haben, sich vom Unterricht, der meist eine sitzende Position und viel Konzentration verlangt, zu erholen und auszutoben. Dabei kann es sich auch um eine verlängerte Pause im Umfang von 30 bis 45 min handeln, die für selbstgewählte Tätigkeiten zur Verfügung steht. Es kommt also darauf an, die Räume auf dem Schulgelände so zu gestalten und mit Geräten und Materialien auszustatten, dass die Kinder und Jugendlichen zum Bewegen eingeladen werden (Laging, 2007c). Es sollen also Gelegenheiten geschaffen werden, die solch einen Aufforderungscharakter besitzen, dass die Schüler und Schülerinnen ihre Pause nicht auch noch sitzend im Klassenzimmer verbringen. Mögliche Materialien und Bewegungsmöglichkeiten wären:

- Körbe und Tore für Zielschuss- und Wurfspiele
- Natürliche Geländeformen und -ausstattungen für Bewegungsaktivitäten zum Klettern, Rennen oder Versteckspielen
- Balancierbalken, LKW-Reifen, bewegliche Balken, Bretter und Holzkisten u.a.
- Rollgeräte für Asphaltflächen
- Sand- und Erdflächen als Gelegenheiten für Murmelspiele oder Spiele mit natürlichen Materialien
- Ausgewiesene Flächen oder Markierungen auf dem Schulhof, die sich für vielfältige Spielmöglichkeiten eignen

Es sollen neben den Außenbereichen auch die Innenräume dementsprechend nutzbar gemacht werden: Die Einrichtung solcher Räume kann nach dem Prinzip der Bewegungsbaustelle mit Brettern, Würfeln, Quadern, Strickleitern und Drehscheiben oder mit festen Installationen zum Klettern, Rutschen, Verstecken und Springen erfolgen. Im Schulhaus können auch Tischtennisplatten, Billardtische oder Fitnessgeräte aufgestellt werden, die nach vereinbarten Regeln genutzt werden können. Aber nicht nur diese funktionsspezifischen Räume können das Schulhaus für mehr Bewegung öffnen, sondern auch die Gestaltung der Flure, in denen sich Kinder bewegen und aufhalten, andere treffen, Ruhe finden, Lerngelegenheiten aus Natur, Technik und Gesellschaft nutzen oder Geschicklichkeitsübungen durch vorhandene Kleingeräte (Jonglieren, kleine Wurfspiele) oder eine Kletterwand ausführen, tragen zu einem bewegungsaktiven Schulhaus bei (Laging, 2006). Bei der Gestaltung der Bewegten Pause kann auch entschieden werden, ob die Aktivitäten von einer Lehrperson vorgegeben und gelenkt werden, oder ob die Schüler und Schülerinnen gänzlich frei spielen können. Ebenso sollten mit den Kindern gemeinsam



Regeln und Verhaltensnormen festgelegt werden, sowie ausgemacht werden, welche Räume auf der Schulgelände für die freie Bewegung zur Verfügung stehen, um Sicherheitsaspekte zu berücksichtigen.

#### 4.4.5 Bewegungspausen

Unter Bewegungspausen versteht man im Unterschied zur Bewegten Pause, dass innerhalb der Schulstunden bewusst kleinere Pausen gemacht werden, um einer zunehmenden Unaufmerksamkeit und Unruhe entgegenzutreten zu können. Kinder und Jugendlichen können sich nur über eine bestimmte Zeitdauer hinweg voll konzentrieren, dann lässt die Aufmerksamkeit nach. In diesem Fall wäre es dann gut den Unterricht zu unterbrechen – diese Zeit könnte dann für eine Bewegungspause genutzt werden. Für die Dauer einer Bewegungspause sind circa. 5 – 10 Minuten vorgesehen (Regensburger Projektgruppe, 2001). In dieser Zeit können Bewegungsaktivitäten im Klassenverband einerseits dazu eingesetzt werden, um eine unruhige Klasse durch Entspannungsübungen zu beruhigen oder andererseits, um eine müde Klasse durch Aktivierungsübungen zu einem höheren Aufmerksamkeitsniveau führen zu können. In der Grundschule können unter anderem auch Bewegungsgeschichten oder Phantasiereisen eingesetzt werden. Im Zusammenhang mit Bewegungspausen im Unterricht wurde zum Beispiel in Österreich eine Karteikartensammlung mit dem Namen „Mach mit – Bewegung hält fit“ entwickelt, die unterschiedliche Bewegungsübungen für die verschiedenen sportmotorischen Fähigkeiten enthält, die jederzeit im Unterricht eingesetzt werden können. Dieses Karteikartensystem wird mittlerweile von der Allgemeinen Unfallversicherungsanstalt (AUVA) vertrieben und kann von allen Grundschullehrern und -lehrerinnen kostenlos bestellt werden.

#### 4.4.6 Bewegtes Lernen und bewegter Unterricht

In diesem Element sind alle Aktivitäten zusammengefasst, wo Bewegung direkt im Lern- und Erarbeitungsprozess eingesetzt wird. Nach Müller und Obier (1999, S. 102) stellt Bewegtes Lernen „eine unmittelbare Verbindung zwischen kognitivem Lernen und Bewegung dar. Zielstellungen sind die Erschließung zusätzlicher Informationszugänge durch Bewegung und die Optimierung der Informationsverarbeitung“. Während viele der anderen Elemente wohl eine überwiegend kompositorische Wirkung haben, so geht es beim Bewegten Lernen darum, wie man die Bewegung auch gezielt für Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen in anderen Unterrichtsfächern außer Sport einsetzen kann. Wie können also Lerninhalte und Unterrichtsprozesse insgesamt bewegter und abwechslungsreicher gestaltet werden, damit diese kognitiv wirksam sind?

Müller und Obier (1999, S. 103) meinen, dass der Lernprozess durch folgende Möglichkeiten unterstützt werden könnte:

- Etwas über Bewegung/über den Körper empfinden, wahrnehmen, erleben.
- Etwas über Bewegung erfahren, erkennen, begreifen
- Etwas durch Mimik, Gestik, Körpersprache ausdrücken oder mitteilen
- Etwas szenisch gestalten
- Etwas durch Bewegung formen, gestalten, verändern

Für einen bewegten Unterricht muss dieser so organisiert sein und Methoden gewählt werden, die ein Bewegen während der Einheit zulassen. Denn kognitives Lernen muss nicht immer im Sitzen stattfinden. Wenn es um Bewegung im Lernraum zwischen oder während des Unterrichts geht, so müssen auch Lehrpersonen ein neues Verständnis dafür aufbauen und Bewegungsaktivitäten nicht als Störung des Unterrichts bewerten. So spielt hier natürlich auch die Unterrichtsform eine gewisse Rolle, beispielsweise kann durch Werkstatt- oder Projektunterricht mehr Bewegung entstehen (Laging, 2007c). Einen Zugang zum Bewegten Unterricht bildet das handlungsorientierte Lernen und Lehren, wobei hier vor allem die sinnliche Wahrnehmung in den Unterricht integriert werden sollte. So kann der Bewegungssinn als zusätzlicher Informationszugang bei Lernen angesprochen werden (Regensburger Projektgruppe, 2001). Auch wenn verschiedene Lernorte in der Klasse benützt werden können, kommt es zu mehr Bewegungsaktivität während des Unterrichts. Weiters kann die Lehrperson im Unterricht einen Wechsel von Belastungs- und Entlastungsphasen einsetzen, der bei Kinder und Jugendliche sehr wirksam sein kann. Wenn es die Schüler und Schülerinnen gewohnt sind, dass etwas mehr Bewegung in den Unterricht kommt, und sie ihre Freiräume auch diszipliniert nutzen können, so kann Bewegter Unterricht zu alltäglichen Selbstverständlichkeit werden (Laging, 2007c).

Welche allgemeinen und fächerspezifischen Möglichkeiten es gibt, den Lernprozess bewegter zu gestalten, darauf soll hier nicht mehr näher eingegangen werden, Ideen dazu geben unter anderem Müller (1999, 2003), Klupsch-Sahmann (1999) und einige Einzelbeiträge bei Hildebrandt Stramann (2007).

#### 4.4.7 Bewegtes Sitzen und ergonomisches Schulmobiliar

Der Grundstein für spätere Rückenprobleme wird heute oft schon in der Schule gelegt. Durch statisches Sitzen und gekrümmter Haltung durch falsche Stuhl- oder Tischhöhen entstehen Überlastungserscheinungen und Mikrotraumen in der Wirbelsäule, was sich auch auf Störungen in benachbarten Strukturen auswirken kann. Eine entsprechende Sitzpädagogik in der Schule wäre wichtig, um die Schülern und Schülerinnen längerfristig zu einem richtigen Sitzen bzw. entsprechenden Arbeitsverhalten zu führen. Denn die Schulzeit ist zur Vorbeugung von späteren Rücken- und Haltungsbeschwerden besonders wichtig. Beim Element des bewegten Sitzens geht es darum, dass das statische Stillsitzen in der

Schule durch aktiv-dynamisches Sitzen abgelöst wird, bei dem die Schüler und Schülerinnen oftmals ihre Körperhaltung oder Körperposition ändern können. Dadurch soll Überlastungsbeschwerden aufgrund einer andauernd schlechten Sitzhaltung entgegengewirkt werden (Regensburger Projektgruppe, 2001). Auch kann die Sitzanordnung im Klassenraum je nach Arbeitssituation variabel gestaltet werden (Thiel et al., 2011). Einen wichtigen Teil tragen auch die Sitzmöbel in der Klasse bei. Hier sollte wenn möglich öfters die Sitzposition gewechselt werden können und unterschiedliche Sitzgelegenheiten zur Verfügung stehen, wie Stühle mit und ohne Lehne, Sitzkissen und Sitzbälle sowie verstellbare Tische oder Stühle. Dabei sollte man sich aber nicht nur auf die Bereitstellung von ergonomisch günstigen Schulmöbeln beschränken, sondern sollte den Kindern und Jugendlichen gezielt eine entsprechende Einstellung und ein Verhalten vermitteln, die für ihre Gesunderhaltung und Vermeidung von Beschwerden hilfreich sind (Regensburger Projektgruppe, 2001).

#### 4.4.8 Bewegungsangebote im außerunterrichtlichen Schulsport und Kooperationen

Bei diesem Element geht es darum, Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, Kindern und Jugendlichen helfen, Bewegungsinteressen zu entwickeln oder zu befriedigen, Bewegungsaktivitäten zu gestalten und Kontakt mit anderen zu haben. Dies kann durch Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen oder offene Angebote erfolgen. Dabei wird bei Ersterem meist in organisierter Form in einer nicht wechselnden Gruppe eine bestimmte Sportart trainiert. Bei offenen Angeboten hingegen können sich alle Kinder und Jugendlichen der Schule zu bestimmten Tagen und Zeiten zusammenfinden, um in selbstbestimmter Weise ihren Bewegungsinteressen nachgehen zu können. Hierfür benötigt es aber auch eine Lehrperson, die für die Geräteausgabe, Organisation und Aufsicht zuständig ist (Laging, 2007c). Weiters wäre es auch interessant, wenn Kontakte zu örtlichen Sportvereinen aufgenommen werden, die ihre Sportart in der Schule präsentieren können, beziehungsweise an die sich die Schule oder die Eltern wenden können, wenn ein Kind an einer bestimmten Sportaktivität interessiert ist.

Jede Idee eines neuen Elementes hat sicher eine gewisse Sinnhaftigkeit, jedoch werden viele nur konzipiert, aber in der Praxis oft nicht empirisch auf ihre Wirksamkeit überprüft. In der schulischen Praxis können sowieso meist nur einzelne Bausteine umgesetzt werden, erstens weil die Elemente auf die jeweiligen Voraussetzungen der Schule und beteiligten Personen abgestimmt werden müssen, und zweitens die Beteiligten mit einer Vielzahl von umgesetzten Elementen überfordert wären. Weitere Anregungen zur Gestaltung der Elemente liefern Kottmann, Küpper und Pack (2005).

## 5 Bewegte Schule in der Praxis

In weiten Teilen dieser Arbeit wurde bisher erläutert, was die Bewegte Schule theoretisch alles leisten und bewirken sollte und wie sie in der Schulpraxis optimalerweise gestaltet sein sollte. Nachfolgend soll nun gezeigt werden, wie sich die Bewegte Schule in der Praxis wirklich schlägt. Folgend sollen die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen und die daraus resultierenden Erfahrungen dargestellt werden, um aufzuzeigen, wo die Potentiale der Bewegten Schule liegen, und wo es Diskrepanzen zwischen Theorie und Wirklichkeit gibt.

### 5.1 Strukturmerkmale von Bewegten Schulen

Thiel et al. (2011) untersuchten die Umsetzung der Bewegten Schule im Ost-Westfalen. Dabei interessierte sie vor allem, welche Begründungsmuster der Bewegten Schule die Lehrpersonen vertreten, welche Strukturmerkmale unter welchen Rahmenbedingungen in der Schulpraxis umgesetzt werden, und wie diese bewertet werden. Umgesetzt wurden diese Forschungsziele mittels einer Fragebogenerhebung an 57 Grundschulen in der Stadt Bielefeld und der Kleinstadt Porta Westfalica. Der Fragebogen wurde jeweils von einer Person pro Schule ausgefüllt, die die Schule selbst wählen konnte. Man kam zu folgenden Ergebnissen:

Am meisten Zustimmung ergab sich bei entwicklungs- und lerntheoretischen Begründungsmustern der Bewegten Schule. Hier wurde die Bewegung als besonders wichtig für die Förderung der kindlichen Entwicklung und für ein ganzheitliches Lernen bewertet. Etwas weniger, aber auch sehr entscheidend wurde die Bedeutung der Bewegung aus medizinisch-gesundheitlicher Sicht im Sinne der Prävention gesehen. In Bezug auf die schulprogrammatischen Begründungsmuster wurde die Wirkung von Bewegung vor allem in der lerntheoretischen Ebene als bedeutsam eingestuft (Thiel et al., 2011, S. 99). Im pädagogisch-personellen Rahmen engagierten sich vor allem Sportlehrer und -lehrerinnen sowie die Schulleitung für die Umsetzung einer Bewegten Schule, das Konzept an sich wurde aber auch vom ganzen Kollegium der Schule in hohem Maße akzeptiert.

Insgesamt schien es an größeren Schulen leichter, die Bewegte Schule in das Schulprogramm zu integrieren und entsprechende Strukturmerkmale umzusetzen. Die Rhythmisierung des Schultages fiel in fast allen Fällen gleich aus – es gab einen festen Unterrichtsbeginn, eine Stundendauer von 45 Minuten und kleinere Pausen zwischen den Stunden. Nach Meinung der Autoren könnte eine flexiblere Gestaltung des Tagesablaufes zu organisatorischen Problemen führen und würde deshalb vermieden werden. Bei Schulen, die das Konzept der Bewegten Schule in ihr Schulprogramm aufgenommen hatten, wurden

eigene Personal- und Kommunikationsstrukturen etabliert, die eine qualitative hochwertige Umsetzung sichern sollten (Thiel et al., 2011, S. 122f).

In Bezug auf den infrastrukturellen Rahmen der untersuchten Schulen waren die Bedingungen für eine Bewegte Schule gar nicht schlecht. In fast allen Schulen gab es Geräte und Material zum Spielen in den Pausen, in zwei Drittel der Schulen gab es Bewegungsmöglichkeiten innerhalb des Schulhauses und ein Drittel verfügte über einen eigenen Bewegungsraum. Auch die Mehrzahl der Schulhöfe war bewegungseinladend gestaltet, circa die Hälfte der Schulen hatte alternative Sitzmöglichkeiten und ein ergonomisches Mobiliar. Auch in diesem Bereich sind größere Schulen bewegungsfreundlicher als kleinere Schulen, möglicherweise liegt das auch am jeweiligen Schulbudget (Thiel et al., 2011, S. 143f).

Hinsichtlich der inhaltlichen Merkmale der Bewegten Schule hatten es fast alle Schulen geschafft, Bewegung in irgendeiner Form in den Schulalltag zu integrieren, viele Schulen kooperierten mit dem außerschulischen Umfeld und boten Bewegungsaktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich. Oft eingesetzt wurden vor allem solche bewegungsorientierte Formen, die lehrerzentriert waren und die Disziplin fördern sollten wie zum Beispiel Bewegungspausen, weniger eingesetzt wurden solche Formen, wo die Kinder selbst über die Bewegungsaktivität entscheiden und diese selbstständig ausführen konnten (Thiel et al., 2011, S. 170).

Obwohl in der Grundschule das Konzept der bewegten Schule in vielen Fällen schon gut umgesetzt wurde, so waren nach Meinung der Autoren noch Differenzen zwischen dem pädagogischen Anspruch und der schulischen Wirklichkeit des Konzeptes zu erkennen. Dies begründeten die Autoren mit einem oftmaligen Mangel an finanziellen Mitteln und der zusätzlichen Arbeitsbelastung für Lehrpersonen, wenn mehr Bewegungsaktivität in den Schulalltag einfließen soll. In Zukunft wären ein Ausbau der infrastrukturellen Rahmenbedingungen und verpflichtende Lehrerfortbildungen zu diesem Thema wünschenswert (Thiel et al., 2011, S. 173f).

## 5.2 Umsetzung von Elementen der Bewegten Schule

Die Regensburger Projektgruppe (2001) führte eine Studie zu den Elementen „Bewegtes Sitzen“, „Bewegungspausen“ und „Bewegten Pausen“ ausschließlich mit qualitativen Untersuchungsmethoden durch. Dabei wollte man feststellen, wie sich diese Elemente der Bewegten Schule in der Wirklichkeit ohne eine bestimmte Intervention gestalten. Als Methoden verwendete man Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen, Gruppendiskussionen mit Schülern und Schülerinnen, sowie kartographische (objektive Sicht) und narrative (subjektive Sicht) Dokumentationen. Als Untersuchungsschulen wurden eine Grundschule,

eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium in Regensburg ausgewählt (Regensburger Projektgruppe, 2001). Nach der Auswertung der Daten konnten folgende Ergebnisse gewonnen werden:

In Bezug auf das Bewegte Sitzen waren sich Lehrpersonen als auch Schüler und Schülerinnen einig, dass das Bewegte Sitzen in ihren Schulen kaum eine Rolle spielen würde. Veränderungen der Sitzhaltung wurden nur in geringem Maße geduldet, auf die richtige Sitzhaltung wurde selten eingegangen und der Einsatz von Sitzbällen war die Ausnahme. Nur in der Grundschule wurden die verschiedenen Aspekte des Bewegten Sitzens ausreichend behandelt. Auch die Bewegungspausen wurden in der Praxis selten umgesetzt. Nur in wenigen Klassen wurde bei Unruhe oder Unkonzentriertheit eine circa fünfminütige Bewegungspause durchgeführt. Aus Sicht der Schüler und Schülerinnen würden mehr Pausen benötigt werden, die Lehrpersonen verzichteten allerdings vermehrt darauf, weil sie keine geeigneten Übungen kennen, oder einfach keine Unterbrechungen des Unterrichts wollen (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 148f).

Auch das Element der Bewegten Pause gestaltete sich im Rahmen dieser Studie eher dürftig. Zwar verbrachten viele Kinder und Jugendliche ihre Pause auf dem Schulhof oder ähnlichem, für Bewegungsaktivitäten war aber selten Zeit. Eine Anleitung zum Bewegen oder eine Geräteausgabe gab es nicht, nur durch einige Eigeninitiativen entstand Bewegung. Die Sportanlagen der Schule durften prinzipiell nicht genutzt werden. Eine bewegte Pause mit Ball- und Bewegungsspielen gab es lediglich in der Grundschule, in der Hauptschule stand die Turnhalle für Aktivitäten zur Verfügung.

Insgesamt war in dieser Studie die Bilanz zur Umsetzung der Bewegten Schule in der Praxis ernüchternd. Für jedes einzelne Element ergab sich eine eher negative Beurteilung. Lediglich in der Grundschule waren gute Ansätze zu erkennen. Problematisch war die Situation vor allem am Gymnasium. Es wurde von den Autoren gefolgert, dass es an der Bereitschaft und der Kenntnis der Lehrpersonen und an den zeitlichen und räumlichen Bedingungen mangle und ohne eine gewisse Zusammenarbeit und Initiative aller Betroffenen wenig zu erreichen wäre (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 150f).

### 5.3 Wirkungen der Bewegten Schule

#### 5.3.1 Wirkungen einer täglichen Sportstunde an Grundschulen

Die Idee einer täglichen Sportstunde ist keine neue, doch nur selten kann sie in der Praxis auch umgesetzt werden. In einer hessischen Grundschule in Bad Homburg wurde deshalb über den Zeitraum von 4 Jahren zwischen 1993 und 1997 ein Modellversuch von Bös und Obst (2007) durchgeführt, der einen täglichen Sportunterricht für die Klassen 1-4 der Schule

beinhaltete und wissenschaftlich begleitet wurde. Ausgangspunkt dieses Projektes war natürlich die Hoffnung, dass es über diese zusätzlichen Bewegungseinheiten zu Verbesserungen auf der motorischen Ebene und der Verhaltensebene kommt.

Die zwei Hauptprobleme in der Organisation konnten wie folgt gelöst werden: Voraussetzung für die Einführung einer täglichen Sportstunde war die Tatsache, dass es zu keinem zeitlichen Mehraufwand für die Schüler und Schülerinnen käme. Die zwei zusätzlichen Sportstunden, die für die Umsetzung des Projektes notwendig waren, konnten durch die Zusammenfassung von Unterrichtsstunden in den Fächern Deutsch, Kunst und Sachkunde erreicht werden, wobei die Lehrperson dann jeweils einen anderen Schwerpunkt pro Woche legte. Damit genügend Sportlehrer für die zusätzlichen Stunden zur Verfügung standen, wurden jeweils 3 Klassen in Sportgruppen zusammengefasst, die von einem Zweier-Team unterrichtet wurden (Bös & Obst, 2007).

Die Verbesserung in der motorischen Leistungsfähigkeit über den Zeitraum der 4 Jahre war jeweils bei den Jungen und Mädchen der Versuchsschule höher als bei jenen der Kontrollschule ohne tägliche Sportstunde. Weiters zeigten sich positive Effekte im Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler und Schülerinnen. Ebenso konnte ein vermindertes Aggressionsverhalten und ein Rückgang der Unfallzahlen um 30% nachgewiesen werden. In der Folge wurde die tägliche Sportstunde nach Absprache mit den Eltern in der Grundschule beibehalten, auch deshalb weil keinerlei Leistungsabfall in den anderen Unterrichtsfächern zu verzeichnen war (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 115).

Eine vergleichbare Untersuchung zur täglichen Sportstunde wurde im Rahmen eines Pilotprojektes in Nordrheinwestfalen durchgeführt.

Dieses Pilotprojekt entstand durch die Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrheinwestfalen und dem Engagement verschiedener Trägerorganisationen. Hintergründe waren die vermehrte öffentliche Diskussion über die veränderte Lebens- und Bewegungswelt von Kindern und die Gefahr des zunehmenden Bewegungsmangels. Die zentrale Idee und das Ziel hinter dieser Pilotstudie waren die zeitliche Ausweitung des Sportunterrichts an der Grundschule und das Interesse an den daraus resultierenden Wirkungen. Dabei ging es nicht in erster Linie darum, die Bewegungsdefizite der Kinder auszugleichen, sondern vielmehr darum, ob die kindlichen Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen von der vermehrten Bewegung unterstützt werden können (Kamper & Seyda, 2008). Außerdem wollte man herausfinden, ob diese Veränderung im Rahmen der Schulsportentwicklung möglicherweise auch Entwicklungsprozesse im gesamten System Schule initiieren könnte. Über die Dauer von drei Jahren von Schuljahr 2004/05 bis 2007/08 wurde das Projekt an 25 repräsentativen

Grundschulen in NRW durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Ziel der einzelnen Grundschulen war es, fünf Bewegungsstunden in der Woche im Rahmen des regulären Unterrichts anzubieten, ohne dabei die wöchentliche Gesamtstundenanzahl zu erhöhen. Während und nach Ablauf des Untersuchungszeitraumes wurden motorische Tests, Fragebögen zur Erfassung des Selbstkonzeptes und qualitative Interviews mit der Schulleitung und beteiligten Lehrpersonen durchgeführt (Thiele, 2009).

Entgegen den Erwartungen war die Zunahme im Niveau der motorischen Koordination bei den Kindern mit einer täglichen Sportstunde nicht höher als bei jenen, denen ein vergleichbares Schulsportangebot fehlte. Jedoch war der Anteil jener Kinder, die bei einem Sportverein aktiv waren, bei den Kontrollschulen höher. So könnten die Impulse durch eine tägliche Sportstunde geringer sein, wenn andere ausreichende Bewegungsmöglichkeiten im inner- und außerschulischen Bereich gegeben sind. Weiters wäre natürlich auch die qualitative Ausgestaltung der Sportstunden von entscheidender Bedeutung für die Effekte (Thienes, 2009).

In Bezug auf das generelle, soziale und physische Selbstkonzept wurden 301 Kinder von acht Projekt- und zwei Kontrollschulen untersucht. Auch hier konnte keine generelle Wirkung der täglichen Sportstunde festgestellt werden. Jedoch zeigten besonders die Mädchen mit den zusätzlichen Sportstunden einen niedrigeren Rückgang in der Einschätzung des Selbstkonzeptes als jene ohne die tägliche Sportstunde, was als positiv zu werten ist (Seyda, 2009).

### 5.3.2 Wirkungen von Bewegtem Lernen und Bewegten Pausen

Müller (2007) hat ihren Arbeitsschwerpunkt in Bezug auf die Umsetzung der Bewegten Schule vor allem auf das bewegte Lernen und die Entwicklung von Arbeitsmaterialien zu diesem Zwecke gelegt. Ihre Forschungsgruppe hat von 1996 bis 2000 das Konzept der Bewegten Schule an Grundschulen in Sachsen erprobt, und versucht nun seit dem Jahr 2000 es auch in weiterführenden Schulen einzuführen.

In ihrer Längsschnittstudie wurden 230 Kinder an vier Versuchsschulen und 3 Kontrollschulen mittels Befragung von Kindern, Eltern und Lehrpersonen untersucht, wobei man dabei die Auswirkungen von bewegtem Unterricht und Bewegter Pause hinsichtlich lernfördernder Bedingungen und der motorischen Leistungsfähigkeit erforschte. Die Auswertungen zeigten ein schnelleres Arbeitstempo und eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit an den Versuchsschulen, das Sozialverhalten verbesserte sich während des Untersuchungszeitraumes und es wurden weniger Aggressionen und Ausschlüsse von einzelnen Kindern beobachtet. Die Schul- und Lernfreude blieb über die Zeit hinweg recht stabil und das Schüler-Lehrerverhältnis war entspannter geworden. Insgesamt bewerteten fast alle Lehrpersonen sowie



Schüler und Schülerinnen das Konzept positiv (Müller, 2007). In Bezug auf die konditionellen Fähigkeiten konnten keine erkennbaren Effekte der Bewegten Schule nachgewiesen werden, jedoch zeigten die Kinder der Versuchsschulen Verbesserungen bei den koordinativen Testaufgaben. Nebenbei konnte auch die Unfallhäufigkeit an den Versuchsschulen leicht gesenkt werden (Müller & Petzold, 2003).

Dordel und Breithecker (2003) untersuchten den Einfluss des Konzepts der Bewegten Schule auf die Lern- und Leistungsfähigkeit bei Schülern und Schülerinnen der 3.Klasse Grundschule. Dabei wurden die Leistungen dreier unterschiedlicher Schulklassen beim Aufmerksamkeits-Belastungstest (d2) nach der ersten, dritten und fünften Unterrichtsstunde verglichen, wobei zwei Klassen durch eine erhöhte Bewegungsaktivität während des Schultages durch Bewegte Pausen und Bewegtes Lernen aufwiesen. Während bei der Klasse ohne Bewegungsförderung die Aufmerksamkeit im Laufe des Schultages abnahm, so konnte diese bei den anderen beiden Klassen sogar leicht gesteigert werden.

Fessler, Stibbe und Haberer (2008) versuchten bei fast gleichem Untersuchungsdesign diese Ergebnisse zu replizieren, scheiterten aber am Nachweis dieser überzeugenden Wirkungen. Ebenso untersuchten sie Klassen der 6.Schulstufe in der Hauptschule. Auch hier konnten sie keine Unterschiede im Vergleich der Konzentrationsleistung zwischen den Gruppen feststellen.

### 5.3.3 Wirkungen von Bewegungspausen

Die meisten Studien zum Einfluss von Elementen der Bewegten Schule auf das Lernen oder die sozialen Aspekte beziehen sich auf den Grundschulbereich. Die Auswirkungen in weiterführenden Schulen sind aber bislang wenig untersucht. Seidel, Sedlak und Walter (2009) untersuchten in einer Teilstudie die Auswirkungen der Einführung einer regelmäßigen Bewegungspause auf das Klassenklima, die Schülerzentriertheit, den Zusammenhalt und die Disziplin. Untersuchungsobjekt waren dabei die Schüler und Schülerinnen einer privaten Wirtschaftsschule in München in den Klassenstufen 8 bis 11. 5 Klassen bildeten die Interventionsgruppe und 5 Klassen die Kontrollgruppe. Über einen Zeitraum von 6 Wochen wurden täglich zu Beginn der vierten und sechsten Stunde Bewegungspausen unter Anleitung von Bewegungscoaches, die durch die eigenen Mitschüler gestellt wurden, durchgeführt. Die Einschätzung des Klassenklimas und der anderen genannten Variablen erfolgt über den Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima. Es wurden in der Auswertung allgemein keine Unterschiede im Ausgangsniveau oder der Veränderung der untersuchten Variablen gefunden. Einzig in der Interventionsklasse der 9.Klasse gab es signifikante Veränderungen in der Kohäsion, welche auf die Bewegungspausen zurückgeführt werden konnten. Demnach wäre die Wirkungskraft von Bewegungspausen in

höheren Klassen zu hinterfragen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber auch, wer die Bewegungspause durchführt oder durchführen möchte. Für eine Lehrperson ist es schwierig und vielleicht auch unangenehm Jugendliche zu einer Bewegungsaktivität anzuleiten, deswegen empfiehlt es sich wohl wie in der vorgestellten Studie Schüler als Verantwortliche für die Bewegungspausen einzusetzen. So könnte die Akzeptanz für solche Pausen erhöht werden, was vielleicht zu einer Veränderung in der Lern- und Arbeitshaltung führen könnte (Seidel, Sedlak & Walter, 2009).

#### 5.3.4 Wirkungen des dynamischen Sitzens

Samaras, Schlicht und Volck (1998) führten ein Sitzprojekt an einem Gymnasium in Stuttgart durch. Dabei wurden bei 144 Schülern und Schülerinnen aus den Klassenstufen 6, 8 und 10 Sitzbälle und anpassbares Schulmobiliar eingeführt und Veränderungen über einen Zeitraum von sechs Monaten untersucht. Hauptaugenmerk galt dabei den möglichen Effekten des dynamischen Sitzens hinsichtlich der Körperhaltung, des Wohlbefindens und der Konzentrationsfähigkeit bei den beteiligten Schülern und Schülerinnen. Als Untersuchungsmethoden wurden Fragebögen und SchülerInnenbeobachtungen eingesetzt.

In Bezug auf das körperliche Wohlbefinden konnten nur bedingt sichtbare Effekte festgestellt werden. Die Fremdbeobachtung lies positive Veränderungen im Sitzverhalten erkennen und auch die Schüler und Schülerinnen gaben an, bewusster auf ihr Sitzverhalten geachtet zu haben. Auch beim psychischen und sozialen Wohlbefinden kam es zu keinen signifikanten Verbesserungen, jedoch wurde der Sitzkomfort auf dem Ball als positiv beurteilt. Insgesamt konnte auch keine Verbesserung der Konzentrationsleistung aufgrund der Ballnutzung nachgewiesen werden. Aber aus der Sicht der Lehrpersonen zeigten unruhige Schüler und Schülerinnen beim Sitzen auf dem Ball eine höhere Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit. Negativ beurteilt wurde die Tatsache, dass der Ball zuviel Platz braucht, positiv hingegen, dass er ein dynamischeres Sitzen ermöglicht und als angenehm empfunden wurde. Ebenso traten viele befürchtete Erwartungen der Lehrpersonen, wie vermehrte Unruhe oder Geräuschkulisse, nicht ein. Insgesamt konnten bei dem Projekt zwar keine quantifizierbaren Verbesserungen nachgewiesen werden, Aussagen von Schülern und Lehrpersonen zufolge konnte aber das Bedürfnis nach einem bewegteren Sitzen gestillt und auch die Arbeitsfreude erhöht werden, sodass sich also überwiegend positive Wirkungen zeigten (Samaras, Schlicht & Volck, 1998).

#### 5.4 Vorstellungen zur Bewegten Schule von Kindern

In einigen Studien zum Thema stehen die Erwartungen der Lehrpersonen an die Bewegte Schule im Mittelpunkt. Doch welche Wünsche und Vorstellungen die Kinder an Bewegung, Spiel und Sport in der Schule herantragen, mit dieser Frage hat man sich bisher fast gar

nicht befasst. Nur Hildebrandt-Stramann (1999) und die Regensburger Projektgruppe (2001) haben sich ansatzweise mittels Schülerbefragungen und Gruppendiskussion an die Perspektive von Schüler und Schülerinnen auf die Bewegte Schule herangewagt. So ging Kuhn (2007) dieser Forschungslücke nach und versuchte über Zeichnungen von und Interviews mit Kindern der Grundschule herauszufinden, welche Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten sich diese im Unterricht, im Pausenhof und im Sportunterricht wünschen. Dafür wurden ab dem Jahr 1998 395 Kindern von neun Grundschulen in ganz Bayern für die Untersuchung ausgewählt.

Hinsichtlich der Aktivitäten im Klassenzimmer konnten als Top-Wünsche das Sitzen auf einem Sitzball, Arbeiten am Computer, Gymnastik und Freies Bewegen festgestellt werden. Weiters hätten die Kinder gerne einen zonierten Lern- und Bewegungsraum sowie viele Bewegungs-, Spiel- und Entspannungspausen während des Unterrichts (Kuhn, 2007). Überraschend war dabei vor allem die Nennung des Computers im Zusammenhang mit Bewegung, Spiel und Sport. Betrachtet man aber die Bedeutung von Multimediageräten für Kinder heutzutage, so ist diese Tatsache leicht verständlich und weist auch auf den Stellenwert des technologischen Wandels in der Veränderung der Lebenswelt von Kindern hin.

In ihrem Pausenhof wollen die Schüler und Schülerinnen vor allem Ballspielen, Schaukeln und Klettern, im Sportunterricht wurden die Großen Sportspiele, das Turnen auf den Schaukelringen, Trampolinspringen, Schwimmen oder Klettern am meisten gewünscht (Kuhn, 2007).

Insgesamt wurden nach Kuhn die Möglichkeiten einer Bewegten Schule von Seiten der Kinder als realistisch eingeschätzt. Sie respektieren die Ruhe während Erarbeitungsphasen im Unterricht und wünschen sich keine grenzenlose Bewegungsfreiheit, jedoch fordern sie häufigere Pausen mit vielfältigen Bewegungsaktivitäten. Sie fühlen sich auch in den Raumkapazitäten für Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt, wollen mehr Selbstbestimmung und Gelegenheiten für die Ausübung moderner Sportarten wie Inlineskaten oder Klettern. Zusammenfassend sind Bewegung und Sport in der Schule für Kinder nach wie vor wirklich wichtig, dementsprechend sollte man bei der Gestaltung einer Bewegte Schule auch die Wünsche der Schüler und Schülerinnen als Entscheidungsgrundlage nehmen, denn schließlich ist es ja ihre Schule (Kuhn 2007).

## 5.5 Bewegte Schule in Österreich

Kleiner (2006) machte eine empirische Untersuchung mittels einer Online Befragung zur Frage, was die Bewegte Schule in Österreich bewegt und ausmacht. Dabei wurde ein Fragebogen an alle österreichischen Schulen versandt, wobei 660 Schulen eine

Rückmeldung gaben. Knapp 72% der Schulen würden sich als Bewegte Schule sehen, zwei Drittel davon waren Volksschulen. Circa die Hälfte der Auskunftspersonen gab an, mit dem Konzept der Bewegten Schule voll und ganz vertraut zu sein. In den Zielen und Inhalten des regulären Sportunterrichts konnten Unterschiede zwischen Bewegten Schulen und Nicht Bewegten Schulen festgestellt werden, dabei werden in Bewegten Schulen häufiger eine ganzheitliche Bewegungsförderung und Inhalte zur Prävention durchgeführt. Als Gründe, warum man keine Bewegte Schule realisiert, kamen vor allem die Antworten „zu wenig Zeit durch Stundenkürzungen“, „mangelnde räumliche und finanzielle Ressourcen“ oder „andere inhaltliche Schwerpunktsetzungen“. Als eingesetzte Elemente der Bewegten Schule wurden vor allem die Bewegte Pause, Bewegter Unterricht und bewegtes Lernen sowie die österreichischen Initiativen „Gemeinsam Aktiv“ und „Gesund und Munter“ angegeben. Außerdem wurden Bewegungspausen im Unterricht regelmäßig eingesetzt, die größtenteils 0 bis 10 Minuten betragen. 60% der Klassenzimmer der Stichprobe waren mit höhenverstellbaren Tischen und 40% mit Sitzbällen ausgestattet. Als Argumente für eine Bewegte Schule wurden in erster Linie Aspekte genannt, die auf die Lebenseinstellung oder Selbstkompetenz der Schüler und Schülerinnen abzielten, und dann erst folgte das Argument der Verbesserung motorischer Dimensionen. Als bedeutendster Faktor, der Bewegte Schulen von Nicht bewegten Schulen trennt, konnten die fehlenden zeitlichen Ressourcen ausgemacht werden (Kleiner, 2006).

#### Zusammenfassung:

Die bereits in den ersten Kapiteln dieser Arbeit beschriebenen Gründe und auch die überwiegend positiven Ergebnisse der vorgestellten Studien sprechen in überwiegender Maße für eine Legitimation der Bewegten Schule. Natürlich gibt es auch Untersuchungen, denen es nicht gelingt, die hohen Erwartungen zu befriedigen und die positiven Wirkungen der bewegten Schule nachzuweisen. Dabei existieren aber auch keine Studien, die irgendeinen negativen Effekt nachweisen könnten. Also selbst wenn nicht in allen Fällen die kognitive oder motorische Leistungsfähigkeit verbessert wird, spricht nichts gegen eine Bewegte Schule, aber viele Argumente dafür. Manche Untersuchungen zeigen aber auch die Tatsache auf, dass die Theorie der Bewegten Schule nicht so leicht in der Praxis umsetzbar ist, und es teilweise einige Schwierigkeiten zu überwinden gilt. Ebenso weisen sie auf Probleme hin, an denen in Zukunft gearbeitet werden muss.

## **6 Bewegte Schule in der Sekundarstufe**

Wie schon erwähnt wurden die meisten Ideen und Konzepte zur Bewegten Schule zur Umsetzung in der Grundschule entwickelt. Im Bereich der Grundschule hat sich das Konzept der Bewegten Schule mittlerweile etabliert – es gibt viele Grundschulen, die unterschiedliche Varianten der Bewegten Schule in ihr Schulleben integriert haben (Serwe & Thiele, 2008, S. 164). Demnach gibt es in dieser Schulstufe auch die meisten Erfahrungen aus der Praxis. Langsam aber sicher versucht man nun auch Schulen der Sekundarstufe 1 für die Idee zu begeistern und das Konzept der Bewegten Schule auf für höhere Schulstufen nutzbar zu machen.

Dass die bisherigen Konzepte der Bewegten Schule fast ausschließlich für die Grundschule vorgesehen und dort ausprobiert wurden hatte folgende Gründe: Erstens sind die Kinder im Grundschulalter von circa 6 bis 10 Jahren in einem Alter, wo Bewegung, Spiel und Sport noch ein Mittel zum Begreifen der Lebensumwelt darstellen. Die Kinder sind in diesem Alter noch sehr neugierig, haben einen großen Spiel- und Bewegungsdrang und möchten alles ausprobieren. Hier können über die Bewegung neue Lernerfahrungen gemacht werden, es ist ein ganzheitliches und anschauliches Lernen möglich. Zweitens gilt in der Grundschule noch das KlassenlehrerInnenprinzip, es gibt also nur eine Lehrperson, die den gesamten Unterricht der Klasse übernimmt. Dadurch gibt es auch keine strikte Fächergliederung, die einem vorschreibt, wann welche Inhalte gelehrt werden müssen. Dies ermöglicht sowohl der Lehrperson als auch den Schülern und Schülerinnen viele Freiheiten, die Raum für Bewegung lassen. So kann die Lehrperson fächerübergreifend arbeiten, Stunden blocken und auch leichter einen projektartigen Unterricht organisieren. Außerdem kennt die jeweilige Lehrperson ihre Klasse sehr genau, sodass sie weiß, wann Bewegungspausen für die Kinder angebracht sind. Die Grundschule lässt einfach am meisten Platz um Bewegung in den Schulalltag zu integrieren und ist auch fast überall als fixer Bestandteil des Unterrichts akzeptiert.

Die dargestellten Untersuchungen haben gezeigt, dass die Bewegte Schule in der Grundschule in einem sehr überwiegenden Maße als positiv betrachtet wird, viele der bereits näher beschriebenen Elemente erfolgreich eingesetzt wurden, und eine hohe Bewegungsaktivität in der Primarstufe vielerorts schon als selbstverständlich angesehen wird. Nun soll aber der Frage nachgegangen werden, ob sich die bekannten Konzepte auch für weiterführende Schulen eignen, beziehungsweise, was man machen müsste, um mehr Bewegung auch in höheren Schulen anbieten zu können.

Mit dem Umstieg in die Sekundarstufe 1 wird es mit der Umsetzung der Bewegten Schule sicherlich schwieriger. Mit Zunahme des Alters nehmen das Bewegungsbedürfnis und die

Neugier, über Bewegung die Welt zu erfahren, ab. Ebenso gibt es eine stärkere Fachorientierung und die Lehrperson wechselt von Stunde zu Stunde. Die Lehrpersonen möchten und müssen ihre Lehrinhalte in der knappen Unterrichtszeit unterbringen, demnach soll auch keine Zeit für andere Sachen verwendet werden, so ist es schwer für Bewegung, Spiel und Sport in den Unterricht einzudringen. Außer in den Pausen, im Sportunterricht, und in Nachmittagsangeboten bleibt hier wenig Platz für Bewegung. Bewegungsaktivitäten sind nicht mehr wie in der Grundschule konstitutiver Bestandteil des Lernens, sondern vielmehr eine Abwechslung und Kompensation zum Fachunterricht (Laging, 2007d). In den ersten beiden Klassen der Sekundarstufe 1 könnten die bisherigen Konzepte und Elemente noch entsprechend umgesetzt werden, aber dann wird es schwieriger. Denn die Schüler und Schülerinnen kommen in die Pubertät, der Bewegungsdrang ist niedriger und es herrschen oft andere Interessen vor. Bewegung wird wahrscheinlich bei Mädchen zunehmend als langweilig empfunden, und mögliche Versuche der Lehrpersonen Bewegung in den Unterricht zu bringen oder die Kinder und Jugendlichen zu Bewegung zu motivieren werden vielleicht als „blöd“ erachtet.

Ein besonderes Problem sind auch die heterogenen Lerngruppen durch die unterschiedliche körperliche Entwicklung und Motivation für den Sport. Außerdem scheint das Ablehnen bzw. Zulassen von Körperkontakt besonders in der 12-15 jährigen Altersgruppe ausgeprägt zu sein (Cwierzdzinski & Fahlenbock, 2004). In Hauptschulen ist die ethnisch-kulturelle Vielfalt sehr hoch und außerdem können ausgeprägte Sportartenpräferenzen sowie die komplette Ablehnung mancher Bewegungsaktivitäten zu Konflikten führen (Frohn & Gebken, 2007). Die Unlust an der Bewegung und die Schulsportverweigerung nehmen besonders bei der Gruppe der Mädchen stark zu.

Dennoch wäre es möglich Bewegung auch im Fachunterricht zu fördern, jedoch benötigt dies ein anderes Verständnis und ist vielleicht auch aufwendiger in der Umsetzung. Zumindest einige Bausteine der Bewegten Schule können auch bei höheren Klassen umgesetzt werden (Laging, 2007d). Denn das Interesse dürfte in den meisten Fällen gegeben sein, nur müsste man einfach das passende Angebot für diese Altersgruppe finden.

Nach Frohn und Gebken (2007) könnte die Bewegte Schule in der Sekundarstufe 1 folgende Ziele verfolgen:

- Durch interessante Bewegungsangebote die zum Teil geringe Aufmerksamkeit fördern
- Partizipation der SchülerInnen an der Entwicklung der Schule, über die Bewegung könnten sie ihre Erfahrungen und Kompetenzen aus dem außerschulischen Leben einbringen
- das Schulklima in Schulen mit „schwierigen“ SchülerInnen könnte verbessert werden

- Kontinuität schulischer Erfahrungen erhalten und den Übergang von einer bewegten Primarstufe in die Sekundarstufe erleichtern

Die Umsetzbarkeit der Bewegten Schule in weiterführenden Schulen wurde ausgehend von Laging (2007d) mit den bis 1997 vorhandenen Konzepten an vier Modellschulen in Sachsen-Anhalt im Raum Magdeburg getestet. Dabei sollten unterschiedliche Bewegungsaktivitäten in den Bereichen „Schulraum“, „unterrichtliche Aktivitäten“ und „außerunterrichtliche Aktivitäten“ im Schulalltag untergebracht werden. Welche Bausteine der Bewegten Schule genau in der jeweiligen Schule realisiert werden sollten, darüber konnten die Schulen selbst entscheiden. In der Auswertung nach der Umsetzungsphase kam man zu folgenden Ergebnissen: Je nach Schulprofil wurden unterschiedliche Bewegungsaktivitäten bevorzugt eingesetzt. An der Spitze standen dabei vor allem sportliche Pausenaktivitäten und außerunterrichtliche Nachmittagsangebote. Folgende Aktivitäten haben sich durchgesetzt:

- Ballspiele auf dem Schulhof oder in der Sporthalle
- Fitnessaktivitäten und Geräteverleih für Bewegungsspiele, Tischtennis und Billard
- Sport in Arbeitsgemeinschaften und Sportwettkämpfe

Hingegen konnten sich Bewegungsaktivitäten im Unterricht selbst, Bewegungspausen oder Formen des Bewegten Sitzens nicht längerfristig durchsetzen. Am Ende der Projektphase konnten in den Schulen, wo das Konzept der Bewegten Schule in der Praxis erprobt wurde, folgende Erfahrungen gesammelt werden (subjektive Beobachtungen, keine wissenschaftliche Datenerhebung):

- Reduktion der Aggressionsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen in den Pausen durch die Nutzung der Sportangebote
- Verstärkte Förderung unter anderem von Kreativität, Gemeinschaftssinn und Verantwortungsbewusstsein durch Bewegung (Arndt, Brentrop & Wagner, 2007, S. 172f)
- Aggressionsabbau bei Schüler und Schülerinnen durch Bewegung
- das Spielen und die kreative Nutzung von Geräten wurde wieder erlernt
- Förderung der Konzentration ( Dammann & Fink, 2007, S. 181f)
- Hoher Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport im Tagesregime der Kinder und Jugendlichen in der Ganztagschule, starke Nutzung der Angebote
- Weniger körperliche Gewalt, Erlernen von einem sozialen und kooperativen Miteinander ( Müller & Thiel, 2007, S. 188)
- Starke Nutzung von neu geschaffenen Bewegungsräumen und mehr Verantwortungsbewusstsein und Identifikation mit der Bewegten Schule
- Weniger aggressiver Umgang der Schüler und Schülerinnen untereinander (Schüler & Weichard, 2007, S. 192)

Um die Bewegte Schule auch in höheren Schulen fortführen zu können, muss man also sowohl die Besonderheiten des Jugendalters als auch die anderen schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Denn die Schüler und Schülerinnen durchlaufen in dieser Zeit oft eine persönliche Krise und sind auf der Suche nach ihrer eigenen Identität. Man sollte sie in dieser Zeit nicht zur Bewegung zwingen, sondern ihnen eher Angebote stellen, die sie nutzen können, wenn sie Interesse haben. Obwohl in der Bewegung oft stark die Veränderungen des eigenen Körpers gespürt werden können, so könnte sie trotzdem eine Hilfe in dieser schwierigen Phase sein, um einen bewussten Umgang mit dem eigenen neuen Körper zu finden. Außerdem können in der Bewegung und dem Sport auch neue Trends aufgegriffen und ausprobiert werden, im Gegensatz zu den üblichen Schulfächern, wo aus der Sicht der Jugendlichen oft nutzloses Zeug gelernt wird. Die Jugendlichen können sich selbst in einer Gruppe von Gleichaltrigen erproben, was ihnen bei ihrer Identitätssuche helfen könnte. Schon oft wurde über eine Reform für eine eigene Jugendschule nachgedacht, bisher ist aber wenig passiert (Laging, 2007d).

In der folgenden Abbildung sind mögliche Schwerpunkte zur Umsetzung der Bewegten Schule in der Sekundarstufe dargestellt:

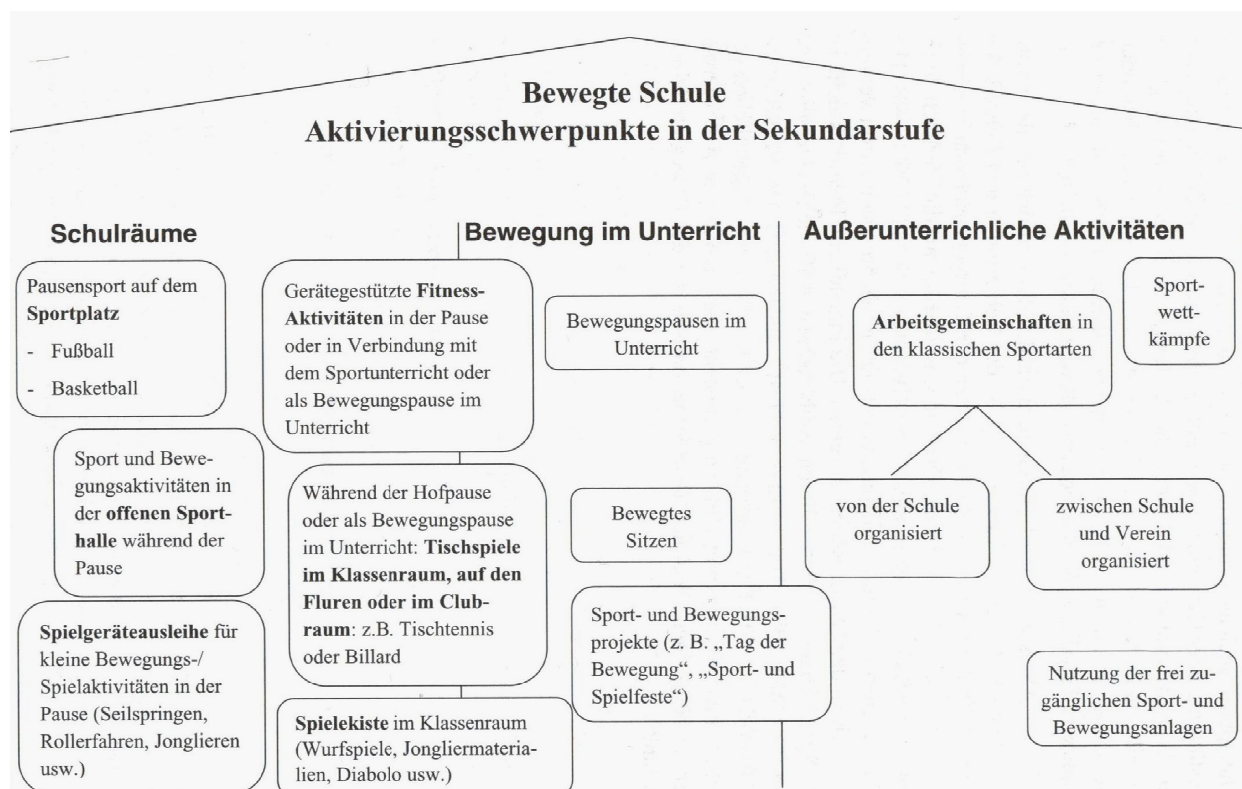


Abbildung 12: Möglichkeiten für mehr Bewegung in der Sekundarstufe (Laging, 2007d, S. 242)



Laging (2007, S. 245) nennt außerdem folgende Bewegungsfelder, die in der Bewegten Schule für weiterführende Schulen aufgegriffen werden könnten:

- Sportarten, vor allem große Ballspiele, die im Jugendalter größtenteils bei Jungen eine Rolle spielen. Diese könnten im Hof, in der offenen Sporthalle oder Freiplätzen oder in Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag durchgeführt werden.
- Die Fitnesswelle spielt im heutigen Leben der Jugend wohl auch eine Rolle. Dazu könnten eigene Fitnessräume eingerichtet werden, wo sich die Schüler und Schülerinnen betätigen können. Begleitend dazu könnte im Unterricht auf das notwendige Wissen hinsichtlich Anatomie und Physiologie und Technik eingegangen werden.
- Besonders für die Mädchen wäre es wichtig, dass passende Angebote im kreativ musisch-tänzerischen Bereich oder im Bereich der Bewegungskünste geschaffen werden.
- Ein weiterer Anreizpunkt könnte die Zusammenarbeit mit Sportvereinen mit Wettkampforientierung sein, wo Jugendliche, die sich dem sportlichen Vergleich stellen wollen, auf ihre Kosten kommen. Ebenso könnten intra- oder interschulische Wettkämpfe organisiert werden.
- In einem Projektunterricht könnte das Thema „Körper und Bewegung“ und alle dazugehörigen Sachverhalte behandelt werden.
- Die Bewegung im Klassenzimmer könnte durch einsetzbare Entspannungs- bzw. Aktivierungsübungen sowie durch aktive Arbeitsformen seitens der Schüler und Schülerinnen erhöht werden.

Kottmann, Küpper und Pack (2005) weisen darauf hin, dass bei Elementen der Bewegten Schule in der Sekundarstufe 1 vor allem auf geschlechts- und interessensdifferente Bewegungsmöglichkeiten im außerunterrichtlichen Schulsport auf und Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der Bewegten Schule geachtet werden sollte.

Insgesamt kann man sagen, dass die meisten Konzepte zur Bewegten Schule allgemeine Informationen enthalten, aber keine Hinweise darauf, ob sich die einzelnen Elemente auch für weiterführende Schulen oder aber nur für die Grundschule eignen, wie das in den meisten Fällen angedacht ist. In der Sekundarstufe dürfte es allgemein für die Bewegte Schule schwieriger sein, denn gibt es meist größere Entwicklungs- und Interessensunterschiede zwischen den einzelnen Schüler und Schülerinnen – demnach sollten die Bausteine der Bewegten Schule den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angepasst und modifiziert werden (Stibbe, 2004). Eine Bewegte Schule in der Sekundarstufe könnte am ehesten umgesetzt werden, wenn auf die individuellen Interessen der Schüler und Schülerinnen eingegangen wird und diese zum Beispiel in Neigungsgruppen am Nachmittag ihre sportmotorischen Fähigkeiten verbessern und einfach den Sport ausüben können, der ihnen Spaß macht. Hier muss das Ziel sein,

dass die Bewegung als Hobby gesehen wird, das man gerne praktiziert und so ein lebenslanges Sporttreiben ermöglicht wird. Auch durch die Schulprogrammarbeit könnte die Bewegte Schule in der Sekundarstufe stärker verankert werden als bisher (Stibbe, 2004).

## **7 Bewegte Schule in der Ganztagschule**

Seit den schlechten PISA-Ergebnissen vor einigen Jahren wird einerseits vermehrt die Einführung von Bildungsstandard, andererseits der Ausbau der Ganztageschulen forciert. Zweiteres verändert vor allem den Alltag von Kindern und Jugendlichen, da sie mehr Zeit in der Schule verbringen. Diese Neuerung bringt aber auch viele Chancen für die Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsstrukturen, unter anderem ergeben sich neue Möglichkeiten für die Bereitstellung von Bewegungsangeboten und die Integration von Bewegung, Spiel und Sport in den Schulalltag. Denn durch diese Integration in die Schule kann man sicherstellen, dass auch jeder Zugang zu Bewegungsaktivitäten hat.

Durch die zeitliche Ausdehnung des Schultages muss sich die Schule öffnen, Gelegenheiten für informelles Lernen bieten und Ganztagesangebote in Kooperation mit außerschulischen Partnern gestalten. Seit einigen Jahren wird in Verbindung mit der Ganztageschule auch der Begriff der Ganztagesbildung verwendet (Coelen & Otto, 2008), der ausdrücken soll, dass Bildung nicht allein in der Schule stattfindet, sondern an unterschiedlichen Orten, die sich lokal als Bildungslandschaften präsentieren. Ganztagsbildung sollte dann das summative Ergebnis aller bildungsrelevanter Institutionen wie Schule, Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Kirchen, Jugendverbänden, Vereinen sowie des informellen Lernens sein. So sollen Schulen und außerschulische Einrichtungen in Zukunft stärker zusammenarbeiten (Laging, 2010).

Im Ganztage ist die Bewegung sowohl ein Bildungs- als auch ein Freizeitmedium. Für die Angebotsbildung innerhalb der Ganztagschule bedeutet dies, dass es sowohl offene als auch gebundene Formen von Bewegung, Spiel und Sport während des Tages angeboten werden sollten. Es sollte also auf der einen Seite möglichst freie Spiel- und Bewegungszeiten geben, aber auch Kursangebote und Arbeitsgemeinschaften, die regelmäßiger und verpflichtend stattfinden (Neuber, 2008, S. 8). Dabei ist aber ein bedürfnisorientiertes Vorgehen wichtiger als eine strikte Angebotsorientierung, die Angebote müssen also auch auf die Vorlieben der Schüler und Schülerinnen abgestimmt werden, sodass sie letztendlich auch mit Freude genutzt werden. Auch bei der Abhaltung von Bewegungseinheiten wären offene Unterrichtsformen empfehlenswert, da sie individuelle Bedürfnisse besser berücksichtigen und selbstbestimmte Handlungsspielräume gewähren. „Dementsprechend sollte das pädagogische Handeln im Ganztage weniger durch Anleitung und Vermittlung, als vielmehr durch Anregung und Betreuung gekennzeichnet sein“ (Neuber, 2008, S. 9).

## 7.1 Organisation von Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag

Ganzttagsschulen zeichnen sich unter anderem durch eine durchgängige Betreuung und eine Verknüpfung von regulärem Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten aus. Doch in welcher Art und Weise kann nun Bewegung in der Ganzttagsschule stattfinden?

Die sinnvolle Integration von Bewegungsaktivitäten steht in einem starken Zusammenhang mit der diskutierten Rhythmisierung an Ganzttagsschulen. Dabei sollte es optimalerweise zu einem ausgeglichenen Wechsel zwischen An- und Entspannungsphasen über den Tag hinweg kommen, sodass ein Rahmen für die Entwicklung einer individuellen Lerndynamik von Schüler und Schülerinnen geschaffen werden kann. Der Tagesrhythmus sollte sich dabei auch an den körperlich-leiblichen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren und kann durch Bewegung unterstützt werden (Laging & Stobbe, 2011, S. 216). Dabei ist mit Rhythmisierung die zeitliche Unterrichtsstruktur gemeint, die sich einerseits auf die gesamte Lerngruppe, andererseits auch auf die Einzelperson beziehen kann (Burk, 2006 in Laging & Stobbe, 2011).

Man unterscheidet bei der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in den Ganzttag auch im Rahmen von Kooperationen mit Sportvereinen grundsätzlich zwei Modelle (siehe Abbildung 13), das additive und das integrative Modell (Prüß, 2009), auf welche folgend näher eingegangen werden soll.

<b>Kooperationsmodelle</b>		
<i>Additive Formen</i>		<i>Integrative Formen</i>
additiv dual	additiv-kooperativ	Integrativ mit Rhythmisierung
Halbtagschule mit Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag in eigener Verantwortung der Sportvereine	Offene Ganzttagsschule mit Angeboten am Nachmittag unter Verantwortung der Schule in Kooperation mit Sportvereinen	Gebundene Ganzttagsschule mit Pflichtanteilen am Nachmittag und Angeboten über den Schultag verteilt in Kooperation mit Sportvereinen und innerschulischen Akteuren

Abbildung 13: Konzepte der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern  
(modifiziert nach Laging & Stobbe, o.J.)

Der additive Typ zeichnet sich vor allem durch außerunterrichtliche Bewegungsangebote aus und wird überwiegend bei offenen Ganzttagsschulen angewandt (Laging & Stobbe, 2011). Das additive Konzept lässt sich noch einmal in das additiv-duale (die Partner sind autonom und selbst als Träger eines Angebots verantwortlich) und in das additiv-kooperative (die Angebote stehen unter der Verantwortung der Schule, bleiben jedoch weitgehend unverbunden, vormittags finden der Unterricht und nachmittags die Freizeit- oder Förderangebote statt) unterteilen. Beim additiven-dualen Konzept wird die Ganztagesbildung

unter pädagogischen Prinzipien in den Hintergrund gedrängt. Hier ist zu beachten, „dass die Attraktivität von Kooperationsgruppen sich beim Partner Schule weniger auf erzieherische Zielsetzungen konzentriert, sondern eher auf eine erfolgreiche leistungssportliche Selbstdarstellung“ (Fessler, 2009, S. 240 in Laging, 2010). Bei der zweiten additiven Variante geht es schon mehr um eine kooperative Beziehung mit und in der Schule. Hier werden Bewegung, Spiel und Sport als Nachmittagsangebote in die Schule integriert, bleiben aber dennoch in der Beziehung zu den innerschulischen Akteuren additiv. Dadurch eröffnen sich zwar neue Möglichkeiten in der Zusammenarbeit, aber eine Neustrukturierung der Schule als ganztägig neu gestalteter Lern- und Lebensraum in einer Verbindung von schulischer und außerschulischer Bildung ist so noch nicht möglich (Laging, 2010).

Beim integrativen Konzept versucht man die Bewegung in vielfältiger Weise in den Schultag und den Unterricht mit einbeziehen, hier steht neben der Kooperation mit außerschulischen Partnern auch die Zusammenarbeit der innerschulischen Akteure im Vordergrund (Prüß, 2009, S. 34f). Diesen Typ der Einbindung findet man vor allem bei gebundenen Ganztagschulen, hier wiederum speziell bei Grund- und Förderschulen, die sich um eine umfassende Integration von Bewegungsaktivitäten bemühen (Laging & Stobbe, 2011). Dabei sollen außerschulische Partner in das innerschulische Geschehen mit dem Ziel der ganztägigen Bewegungsbildung eingebunden werden, sodass in dieser Art der Kooperation das additive Nebeneinander in ein Miteinander umgewandelt wird. So müssen Schule und Verein vermehrt aufeinander zugehen und Planungen und Entscheidungen in einem gemeinsamen pädagogischen System stattfinden, und in beidseitiger Zusammenarbeit eine neue Schulkultur generieren (Laging, 2010). Dabei muss auch die Rhythmisierung beachtet werden, also auch über die zeitliche Gestaltung des Tages nachgedacht werden. Dieses Konzept verlangt vom organisierten Sport eine Selbstreflexion der eigenen Möglichkeiten im pädagogischen Kontext der Schule und von der Schule eine Selbstreflexion der Öffnung der eigenen Konzeption für die Beziehung zu außerschulischen Partnern (Fessler, 2009, S. 214). Doch neben der Form der Schulorganisation spielt auch der Innovationsfaktor für die Einbeziehung von Bewegung, Spiel und Sport in den Schulalltag eine Rolle. Innovativität hängt zusammen mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Ganztages, der Bereitschaft der Schule und der Verwendung von modernen Unterrichtsformen, was wiederum eine starke Kommunikation und Abstimmung zwischen den einzelnen Lehrpersonen verlangt. Insgesamt ist auch die Innovativität bei gebundenen Ganztagschulen höher (Laging & Stobbe, 2011, S. 218).

## 7.2 Forschungsergebnisse zur Kooperation von Schule und Sportvereinen

Im Verbundprojekt „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport an der Ganztagschule“ (StuBSS) in den Jahren 2006 und 2007 wurde der Frage nachgegangen, wieviele Kooperationen Schulen haben und wer ihre Sportaktivitäten durchführt. Dabei erfolgte eine Untersuchung mit Fragebogen an einer repräsentativen Stichprobe von 108 Schulen in Hessen, Niedersachsen und Thüringen (Laging & Stobbe, 2011).

In Bezug auf die Kooperation mit Sportvereinen zeigen die Ergebnisse der Studie, dass 30% der Ganztageschulen keinen Kooperationspartner in diesem Bereich besitzen, die Bewegungsangebote werden in diesen Fällen vom eigenen Lehrpersonal oder ehrenamtlichen Mitarbeitern durchgeführt. Der Rest der Schulen hat eine Zusammenarbeit mit Sportvereinen, davon hat knapp die Hälfte 1 bis 4 Kooperationspartner. Jedoch kann von der Anzahl der Partner nicht automatisch auf die Vielfältigkeit des Angebots geschlossen werden. Bei Schulen ohne Kooperationen ist die Angebotshäufigkeit von Bewegungsaktivitäten allgemein geringer, hier werden die Angebote überwiegend vom eigenen Lehrpersonal geleitet. Diese Konstellation findet man vor allem bei Verbund- und Förderschulen sowie bei Haupt- und Realschulen vor, die scheinbar über ausreichendes Lehrpersonal verfügen. Gesamtschulen und Gymnasien setzen auf einen Mix aus eigenem Personal und externen Mitarbeitern aus Sportvereinen oder Elternschaft. Ein kooperationslastiges Ganztagsangebot bieten besonders Grundschulen sowie Haupt- und Realschulen an (Laging & Stobbe, 2011).

Zwischen 2005 und 2009 wurde eine groß angelegte Längsschnittstudie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) in Deutschland durchgeführt. Dabei handelte es sich um ein Projekt des Deutschen Institutes für internationale Pädagogische Forschung, des Deutschen Jugendinstitutes und des Institutes für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund und der Uni Gießen. Es nahmen Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen, Eltern und Kooperationspartner von 371 Ganztagschulen der Primar- und Sekundarstufe an einer Befragung teil.

Die Studie zeigte folgende Ergebnisse: In Bezug auf die Kooperation zur Gestaltung des Schulalltages standen die Sportvereine als Partner an erster Stelle. Knapp 87% der Ganztagsgrundschulen und 52% der Ganztagschulen der Sekundarstufe arbeiteten mit mindestens einem Sportverein zusammen. Dahinter folgten Jugendämter, Betriebe, Kunst- und Musikschulen oder Kirchengemeinden. Den Schwerpunkt ihrer Arbeit legten die Sportvereine auf den Freizeitaspekt mit dem Beweggrund der Talentsichtung, während Wohlfahrtsverbände und andere Vereine stärker auf die Bildung und Benachteiligtenförderung fokussierten. Sportvereine konzentrierten sich vor allem auf ihr

Kerngeschäft, das aus Sportangeboten und freiwilligen Freizeitangeboten besteht, während Jugend- und Wohlfahrtsverbände auch übergreifende Angebote wie Hausaufgabenhilfe oder soziales Lernen anboten. Hinsichtlich des eingesetzten Personals waren bei Sportvereinen zu 50% ehrenamtliche Mitarbeiter im Einsatz, bei anderen Vereinen oder Verbänden arbeitete häufiger hauptberufliches oder nebenberufliches Personal. Sportvereine zeichneten sich durch eher niedrig qualifiziertes Personal und geringere Einbindung in die Ganztagesorganisation aus, Jugend- und Wohlfahrtsverbände hatten am häufigsten sozialpädagogisch qualifiziertes Personal, das auch stärker in die Arbeit und Strukturen der Ganztageschulen eingebaut wurde (Züchner & Rauschenbach, 2011, S. 185f).

Bei den Angeboten der Kooperationspartner einer Ganztageschule geht es auch um die Verknüpfung dieser Angebote mit dem meist vormittäglichen Unterricht. Inhaltlich sollten die Angebote möglichst auf den Unterricht abgestimmt sein, und Erarbeitetes am Nachmittag vertiefen und festigen. Jedoch wiesen Sportvereine im Vergleich zu anderen Anbietern eine recht geringe Anbindung an den Unterricht auf. Woran dies liegt, ist schwer zu sagen, auf jeden Fall gibt es hier noch Entwicklungspotential. Auch wirkten Sportvereine und Schule bei der gemeinsamen Gestaltung eines Gesamtkonzeptes zur Ganztageschule noch nicht stark zusammen. Sie waren nur in geringem Maße in Gremien oder bei Schulkonferenzen beteiligt. Insgesamt waren die Kooperationspartner mit der Zusammenarbeit mit den Ganztageschulen zufrieden, einzig beim Punkt der finanziellen und personellen Ausstattung dürfte es noch Bedarf geben (Züchner & Rauschenbach, 2011, S. 190f).

Jedoch waren noch nicht alle Ganztageschulen auch richtige Ganztageschulen - nur 60% der Schulen für die Sekundarstufe haben auch ein Angebot an 4 bis 5 Tagen in der Woche. In der Grundschule nutzten mehr Kinder die Angebote der Ganztageschule an mehreren Tagen in der Woche als in der Sekundarstufe (Züchner, 2008). Ob dies wiederum am Interesse oder an der Zahl der Angebote lag, lässt sich schwer beurteilen.

Zusammenfassend waren die Kooperationspartner zufrieden mit ihrer Situation und sprachen von positiven Auswirkungen hinsichtlich der Zahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen und einem öffentlichen Imagegewinn. Die Sportvereine konnten mehr Kinder und Jugendliche als neue Mitglieder gewinnen. Allerdings müssten die Kooperationsbeziehungen noch in dem Sinne verstärkt werden, dass gemeinsam durch Schulen und Kooperationspartner ein Gesamtkonzept von Bildung ausgearbeitet wird. Wenn also nicht nur die Betreuung der Kinder und Jugendlichen am Nachmittag sondern eine vertiefende Bildung im Vordergrund von Ganztageschulen stehen soll, so müsste die Zusammenarbeit und die Einbindung in vieler Weise weiterentwickelt und verbessert werden (Züchner & Rauschenbach, 2011).

Im Jahr 2008 wurde von der Universität Duisburg-Essen und dem Willibald Gebhard Institut eine Pilotstudie zu Bewegung, Spiel und Sport an den Ganztagsgrundschulen in Essen durchgeführt. Dabei wurden unter anderem die ansässigen Sportvereine zu ihrer möglichen Involvierung in den Ganztagsbetrieb und den Wirkungen befragt.

Hier zeigte sich, dass zwar alle Vereine in den letzten Jahren auch im Zuge des demographischen Wandels sinkende Mitgliedszahlen im Bereich der Altersgruppe 7 bis 14 Jahre aufwiesen, aber die Reduktion bei jenen Vereinen, die in den Ganztagsschulbetrieb integriert waren, geringer war als bei den anderen. In den Ganztagschulen waren überwiegend größere Vereine aktiv, die auch mehrere Fachsparten aufweisen. Als Beweggründe zur Zusammenarbeit nannten die involvierten Vereine vor allem den Wunsch der Schule, die Anfrage durch die Koordinationsstelle für Schule und Sport, die Verknüpfung von schulischen und Vereinsangeboten und die Gewinnung neuer Mitglieder. Jene Vereine, die nicht in der Schule engagiert sind, begründeten dies mit der fehlenden Anfrage durch die Koordinationsstelle, sowie durch fehlende Übungsleiter und finanzielle Mittel (Wick, Naul, Geis & Tietjens, 2011).

### 7.3 Probleme und Chancen in der Kooperation

Wie bereits mehrfach erwähnt, spielt für ausreichend Bewegung in der Ganztagschule unter anderem die Kooperation mit ansässigen Sportvereinen eine wichtige Rolle. Die Zusammenarbeit von Schule und Sportvereinen hat Tradition, jedoch gewährt die Schulform der Ganztageschule neue Möglichkeiten einer umfassenden Bildung und Betreuung, die aber einer neuen Schulkultur und einer Neugestaltung der Kooperation bedarf, die aber wohl nur durch gemeinsame Planung und Denken erreicht werden kann. In vielen Fällen gibt es Kooperationsprogramme auf Bundeslandebene, wo die Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen gefördert wird.

Trotz vieler Beispiele einer guten Zusammenarbeit wird immer wieder auf die Konkurrenzsituation zwischen Schule und Sportverein hingewiesen. Züchner und Rauschenbach (2011) sprechen in diesem Zusammenhang von einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Konkurrenz. Zeitlich, indem die Kinder und Jugendlichen mehr Zeit am Nachmittag in der Schule verbringen, und so vielleicht ihre sonst ausgeübten Vereinsaktivitäten am Nachmittag oder Abend einschränken. In räumlicher Hinsicht werden die Sporthallen länger von den Schulen genutzt, und stehen somit den Vereinen weniger zur Verfügung. Und inhaltlich stellt sich die Frage, ob sich nicht die Angebote in der Ganztagschule und den Vereinen nun überschneiden (ebd). Doch in der Praxis scheint diese Konkurrenzsituation nicht unbedingt als solche wahrgenommen werden, wie dies auch die Ergebnisse der vorhin aufgezeigten Studien bestätigt haben. Vielmehr wird diese



Situation als Chance für beide Seiten gesehen, von Seiten der Vereine vor allem hinsichtlich der Steigerung ihrer Mitgliederzahlen. Im Jahr 2007 gaben fast 70% der Sportvereine an, eine Kooperation mit der Schule zu haben (Breuer & Wicker, 2009).

Ebenso oft werden auch die strukturellen Unterschiede und Zielvorstellungen von Schulen und Vereinen als Probleme gesehen. Vereine sind demnach vor allem daran interessiert den eigenen Vereinsnachwuchs zu sichern, Talente zu sichten oder Sportarten in der Schule bekannt zu machen, und zeigen meist eine Wettkampforientierung. Außerdem weisen Sportvereine auch keinen Bildungsauftrag auf, beziehungsweise können sie ihn aufgrund fehlender Professionalität auch nicht leisten, da nicht jeder Übungsleiter auch über eine umfassende pädagogische Ausbildung verfügt. Demgegenüber sind Schulen daran interessiert, ein für alle Kinder und Jugendlichen pädagogisch sinnvolles Angebot am Nachmittag bereitzustellen, und diese zu einem lebenslangen Sporttreiben zu motivieren (Hildebrandt-Stramann & Laging, 2006). Der Interessenskonflikt zwischen Schule und Sportverein ist in Wahrheit wohl nicht ganz so schlimm, wie er oft dargestellt wird, aber dennoch vorhanden.

Auf der anderen Seite kann man grundsätzlich sagen, dass die Situation der Zusammenarbeit von Schule und Sportverein auch Vorteile für beide Akteure mit sich bringt. Denn Schulen können Kindern und Jugendlichen vielfältige Sportmöglichkeiten anbieten, und Vereine können ihre Sportarten attraktiv präsentieren und Schüler und Schülerinnen motivieren dem Verein beizutreten, um auch dort diese Sportart ausüben, sich verbessern und Spaß haben zu können.

Andererseits bezeichnen sich wohl viele Schulen als Ganztagschulen, vertreten aber kein Konzept, das auch wirklich einen pädagogisch anders gestalteten Ganzttag im Blick hat. So eignen sich die Sportvereine leicht als geeigneter Partner, wo sich die Schule selbst um wenig kümmern muss, und doch ein Nachmittagsprogramm anbieten kann (Hildebrandt-Stramann & Laging, 2006). Genauso ist es für kleinere Sportvereine oft schwierig neue Mitglieder zu finden, sie erhalten durch die Kooperation mit Schulen die Chance ihre Sportart in die Schule zu bringen. In vieler Hinsicht sind Sportvereine und Schule als auch von der Zusammenarbeit abhängig.

In der Praxis dominieren bis jetzt die additiven Formen der Kooperation, dies zeigten auch die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), wo die Sportvereine eine geringere Einbindung in die Ganztagsorganisation als andere außerschulische Partner aufwiesen. Dieses „nebeneinander“ Agieren scheint für die Schulen als auch die Vereine einfacher, da sie nur in einem Mindestmaß zusammenarbeiten müssen. In den meisten Fällen ergeben sich für beide Partner wenige Probleme und die

Zusammenarbeit funktioniert, wenn jeder so arbeiten kann, wie er es gewohnt ist. Aber die im Sinne vieler Pädagogen perfekte Ganztagsbildung mit individueller Kompetenzförderung ist dadurch natürlich noch nicht gegeben, aus meiner Sicht in der Praxis aufgrund der benötigten personellen, räumlichen und nicht zuletzt finanziellen Ressourcen aber auch nur schwer realisierbar. Dennoch könnte eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit im Sinne einer gemeinsamen Planung und Organisation des Ganztages und einem integrativen Konzept eine Verbesserung für die Schüler und Schülerinnen bringen.

#### 7.4 Perspektive

Im Rahmen der Ganztagsbildung kommt der Bewegung sowohl die Bedeutung eines Bildungs- als auch Freizeitmediums zu. Dahingehend müssen einerseits strukturierte und verpflichtende, andererseits freiwillige und bedürfnisorientierte Bewegungsangebote geschaffen werden. Für die Bereitstellung von vielfältigen Bewegungsaktivitäten sollte stark auf die Kooperation mit ansässigen Sportvereinen gesetzt werden, auch wenn in diesem Zusammenhang immer wieder von Problemen bezüglich der Strukturunterschiede zwischen Schule und Verein gesprochen wird. Natürlich gibt es Risiken, wenn Bewegungsangebote im Ganztage durch Sportvereine organisiert werden, aber dass diese nur den reinen Wettkampfcharakter vertreten oder mangelnde Qualität aufweisen, ist wahrscheinlich auch nur fallweise zutreffend. Einige Sportangebote sollten natürlich von Sportlehrpersonen übernommen werden, aber zur Ergänzung sollten auch die Sportvereine herangezogen werden.

Damit Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote dauerhaft und erfolgreich in die Ganztage Schule eingebunden werden können, müssen nach Neuber (2008, S. 11) zumindest vier Voraussetzungen erfüllt sein:

- es bedarf einer gemeinsamen Entwicklung und Überprüfung eines schulspezifischen pädagogischen Konzepts für Bewegung, Spiel und Sport, bei der die Sportlehrkräfte eine Moderationsfunktion übernehmen sollten
- die Kommunikation zwischen Kindern, Übungsleitern, Fachkräften, Sportlehrkräften und Schulleitung im Sinne des Partizipationsgedankens spielt eine wichtige Rolle und sollte ausgebaut und gepflegt werden
- es sollten eine personelle Kontinuität und Verlässlichkeit der Betreuungspersonen im Sport zu geschaffen werden, die deutlich über Kurz- und Schnupperangebote hinausreichen

- es muss an der (Weiter-)Entwicklung der sportpädagogischen Kompetenz von Übungsleitern, pädagogischen Fachkräften und Sportlehrkräften – am besten über gemeinsame, lokale Fortbildungsmaßnahmen – gearbeitet werden.

Mit Hilfe dieser Maßnahmen könnte es die Ganztagschule schaffen, Betreuungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport sinnvoll zu verknüpfen (Neuber, 2008, S. 11).

## 8 Zusammenfassung und Ausblick

Schon seit vielen Jahren besteht die Forderung von Pädagogen nach mehr Bewegung in der Institution Schule. Die Gründe dafür sind vielfältig und reichen vom kompensatorischen Gedanken in Bezug auf den Bewegungsmangel der heutigen Zeit bis hin zum anthropologischen Ansatz von Bewegung als Mittel für Weltverständnis und Förderung der menschlichen Entwicklung. Die unterschiedlichen Ideen und Konzeptionen zur Umsetzung von Bewegungsaktivitäten in der Schule haben sich im Begriff der „Bewegten Schule“ manifestiert. Auf theoretischer Ebene wurden zahlreiche Modelle und Elemente zur Bewegungsförderung in der Schule erstellt, in der Praxis aber nie flächendeckend eingeführt und umgesetzt.

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, die Hintergründe, Perspektiven und Möglichkeiten vermehrter Bewegungsaktivitäten und Sportangebote im Rahmen der Bewegten Schule darzustellen. Dazu wurde zuerst auf die Bedeutung, Wirkung und Integration von Bewegung im Schulbezug und die Konzeptionen der Bewegten Schule eingegangen und dann die praktische Umsetzung in den verschiedenen Schulstufen und -arten untersucht. Dabei zeigte sich, dass es in vieler Hinsicht Unterschiede zwischen den Erwartungen und Ansprüchen und der Wirklichkeit der Bewegten Schule gibt. Viele Studien und Beobachtungen weisen auf die positiven Wirkungen von Bewegung auf die kognitive und motorische Leistungsfähigkeit, das Selbstkonzept oder das Klassenklima hin, doch die Ausgestaltung und Umsetzung von Bewegungsaktivitäten in Schule und Unterricht scheitert vielfach an finanziellen, räumlichen oder personellen Ressourcen oder an den oft festgefahrenen Schul- und Unterrichtsstrukturen. Während Bewegung als fixer Bestandteil des Schultages in der Grundschule meist nicht mehr wegzudenken und von allen Beteiligten akzeptiert ist, so steht man ab der Sekundarstufe 1 vor Schwierigkeiten. Dazu gehören der abnehmende Bewegungsdrang von Schüler und Schülerinnen, das Fachlehrerprinzip mit den zeitlich fixierten Unterrichtszeiten und auch die Frage, wie man aus finanzieller und räumlicher Sicht ein optimales Bewegungsangebot zur individuellen Bedürfnisbefriedigung bereitstellen soll. Neue Möglichkeiten für mehr Bewegung liefert hingegen das Konzept der Ganztageschule. Hier kann durch Kooperationen mit Sportvereinen eine vielfältige Angebotsstruktur geschaffen werden. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang eine neue Zeitstruktur des Tagesablaufes, welche sowohl Gelegenheiten des individuellen, offenen Bewegens sowie die Teilnahme an gebundenen Sportangeboten ermöglicht.

Weiters ist zu anmerken, dass das Prinzip der Bewegten Schule wohl überall im deutschsprachigen Raum bekannt ist, die Bewegungsförderung im Rahmen der Schule aber meist Sache der Bundesländer ist. So scheinen einige Länder wie Nordrheinwestfalen sehr engagiert in dieser Hinsicht und andere weniger. Überraschend war aus meiner Sicht auch

die Tatsache, dass es so gut wie keine Publikationen zur Bewegten Schule aus Österreich gab.

Da die Bezeichnung „Bewegte Schule“ nicht geschützt ist, kann sich grundsätzlich jede Schule mit diesem Prädikat schmücken. Die Qualität einer Bewegten Schule hängt aber aus meiner Sicht nicht alleine von der Anzahl der Bewegungsangebote ab, sie zeichnet sich vor allem auch durch einen gemeinsamen Entwicklungsprozess zu einer Bewegten Schulkultur aus, bei dem alle Beteiligten versuchen die vorhandenen Veränderungsmöglichkeiten optimal zu nutzen.

Vier Tatsachen erscheinen mir in Bezug von Bewegung im Rahmen der Schule in Zukunft besonders wichtig: Erstens sollte die Bewegung als ein wichtiger Bestandteil der Schulkultur gesehen und in das jeweilige Schulprogramm integriert werden, damit eine Verbindlichkeit für alle beteiligten Personen besteht. In diesem Zusammenhang wäre es auch wichtig, dass sowohl Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen als auch Eltern an der Gestaltung einer bewegten Schulkultur mitwirken. Zweitens sollten sich die Bewegungsangebote an den Schulen stark an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Denn nur so können Aktivitäten gestaltet werden, die den Beteiligten Spaß machen und zum Sporttreiben motivieren. Drittens bedarf es zusätzlicher finanzieller Mittel, um die erwünschten Bewegungsangebote auch umsetzen zu können. Da dies über Sponsoren oder Steuergelder meist nicht möglich ist, sind wahrscheinlich die Eltern angewiesen, einen kleinen Beitrag zum Wohle ihrer Kinder zu leisten. Und viertens sollten die lokalen Sportvereine durch Kooperationen so gut wie möglich in die Konzeption und Umsetzung der Bewegungsförderung in der Schule integriert werden.

Aus meiner Sicht wird eine Bewegte Schule auch in Zukunft nur durch ein Miteinander der unterschiedlichen Akteure zu erreichen sein.

## 9 Literaturverzeichnis

Arndt, I., Brentrop, A. & Wagner, W. (2007). Die Pestalozzische Schule in Magdeburg – Schule für Lernbehinderte mit einem bewegungsorientierten Profil. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe 1* (S. 167 - 173). Hohengehren: Schneider.

Arnold, B. (2007). Öffnung der Ganztagschule. In H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 86-105). Weinheim, München: Juventa.

Aschebrock, H. (1999). Bewegung, ein Thema für das Schulprogramm. In R. Klupsch-Sahlmann (Hrsg.), *Mehr Bewegung in der Grundschule* (S. 35-40). Berlin: Cornelsen.

Balz, E., Kößler, C. & Neumann, P. (2001). Bewegte Schule. Ein Programm auf dem Prüfstand. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 13(1), 41-53.

Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33(1), 25-32.

Balz, E. (2010). Außerunterrichtlicher Schulsport. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 373-387). Schorndorf: Hofmann

BASPO (1999). Fakten zur gesundheitlichen Bedeutung von Bewegung und Sport im Jugendalter. Gemeinsame Stellungnahme aus wissenschaftlicher Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 47 (4), 175-179.

Birrer, D. (1999). Befindlichkeitsveränderungen im Schulsport. *Psychologie und Sport*, 6, 46-59.

BMUKK, Sportministerium & BSO (2009). *Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Sport bei Angeboten von Bewegung, Spiel und Sport in österreichischen Schulen*. Zugriff am 03.01.2012 unter [http://www.bewegung.ksn.at/files/Rahmenvereinbarung\\_BMUKK\\_Sportministerium\\_BSO\\_20090703.pdf](http://www.bewegung.ksn.at/files/Rahmenvereinbarung_BMUKK_Sportministerium_BSO_20090703.pdf)

Bös, K. & Obst, F. (1997). Akzeptanz und Wirkungen zusätzlicher Sportstunden in der Grundschule – täglicher Schulsport in Bad Homburg. *Sport Praxis*, 38(2), 44-48.

Bös, K. (2006). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S.85-107) Schorndorf:Hofmann.

Bös, K. & Obst, F. (2007). Tägliche Sportstunde – Bericht eines Modellversuches. In R. Laging, & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe 1* (S. 117-127). Hohengehren: Schneider.

Breithecker, D. (1996a). *In die Schule kommt Bewegung. Haltungs- und Gesundheitsvorsorge in einem „bewegten Unterricht“*. Dissertation an der Universität Potsdam.

Breithecker, D. (1996b). Bewegtes Sitzen – ist das kein Widerspruch? *Grundschule*, 28(10), 21-23.

- Breuer, C. & Wicker, P. (2009). Sportvereine und Ganztagschule. In C. Breuer (Hrsg.), *Sportentwicklungsbericht 2007/2008* (S. 193-209). Köln: Sportverlag Strauß. Brockhaus (1998). Band 8. Leipzig: Selbstverlag.
- Burk, K. (2006). Zeit und Rhythmus in der Ganztagschule. In K. Burg & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule* (S. 28-42). Frankfurt: Grundschulverband.
- Clair-Thompson, S.C. & Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59 (4), 745-759.
- Coelen, T. & Otto, H.U. (2008). Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In H.U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Das Handbuch (S. 17-30). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cwierzdzinski, P. & Fahlenbock, M. (2004). Heterogene Schülervoraussetzungen als pädagogische Voraussetzung. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in Klassen 5 -10*. (S. 58-71). Schorndorf: Hofmann.
- Dammann, B. & Fink, H. (2007). Die Heinrich-Reichel-Schule in Magdeburg- eine Schule öffnet sich. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe 1* (S. 174-182). Hohengehren: Schneider.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318, 1387-1388
- Dordel, S. & Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung* 23(2), 5-15.
- Fessler, N. (2002). *Evaluation von Sportförderprogrammen. Ein differenzierungstheoretischer Ansatz mit empirischen Ausführungen am Beispiel der Kooperationsprogramme Schule und Sportverein*. Schriftenreihe des Bundesinstitutes für Sportwissenschaft, Band 105. Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, N., Stibbe, G. & Haberer, E. (2008). Besser Lernen durch Bewegung? Ergebnisse einer empirischen Studie in der Hauptschule. *Sportunterricht* 57(8), 250-255.
- Fessler, N. (2009). Ganztagschule oder Ganztagsangebot – Anmerkungen aus fachdidaktischer Sicht. In M. Hietzge & N. Neuber (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 232-244). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fessler, N. (2010). Kooperation der Schule mit dem außerschulischen Sport. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 388-401). Schorndorf: Hofmann
- Fischer, B., Dickreiter, B. & Mosmann, H. (1999). Bewegung und geistige Leistungsfähigkeit! Was ist gesichert? In U. Illi, D. Breithecker & S. Mundigler (Hrsg.), *Bewegte Schule – Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie*. Wäldi: Eigenverlag.
- Fleig, P. (2008). Der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung – Theoretische Hintergründe und empirische Ergebnisse. *Sportunterricht*, 57(1), 11-16.

- Frohn, J. & Gebken, U. (2007). Bewegte Schule in der Sekundarstufe I. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Bewegte Schule- Schule bewegt gestalten* (S. 122-130). Baltmannsweiler: Schneider.
- Graf, C., Koch, B. & Dordel, S. (2003). Körperliche Aktivität und Konzentration – gibt es Zusammenhänge? *Sportunterricht*, 52(5), 142-145.
- Gruppe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Band 18*. Schorndorf: Hofmann.
- Harrasser, S. (2010). *Bewegungsakzente setzen im Volksschulalter. Eine Projektevaluation zu „Ball in der Schule“*. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Hildebrandt-Stramann, R. (1996). Bewegte Grundschule. *Sportunterricht*, 45(12), 508-514.
- Hildebrandt-Stramann, R. (1999). *Bewegte Schulkultur*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Hildebrandt-Stramann, R. & Langing, R. (2006). *Bewegte Schule - den ganzen Tag?* Vortrag zur bundesweiten Tagung „Was bewegt die Bewegte Schule?“ am 30. Mai 2006 in Hannover. Zugriff am 28.03.2012 unter <http://www.unimarburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/bewegte-schule-ganztag>
- Hildebrandt-Stramann, R. (2007). *Bewegte Schule - Schule bewegt gestalten*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Hillman, C.H., Castelli, D.M. & Buck, S.M. (2005). Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine and science in sports & exercise*, 37(11), 1967-1974
- Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Raine, L.B., Castelli, D.M., Hall, E.E. & Kramer, E.F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159, 1044 -1054.
- Hundeloh, H. (1995). Tägliche Bewegungszeit als Schutz vor Unfällen. *Sportpädagogik*, 19(6), 8-13.
- Illi, U. (1995). Bewegte Schule. *Sportunterricht*, 44 (10), 404-415.
- Illi, U. (1998). Vom Sitzen als Belastung zum Konzept der Bewegten Schule. In U. Illi, D. Breithecker, S. Mundigler (Hrsg.), *Bewegte Schule – Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie* (S.1-20) Zürich, Wiesbaden, Graz: IFB-Verlag.
- Illi, U. & Zahner, L. (1999). Bewegte Schule – Gesunde Schule. In U. Pühse & U. Illi (Hrsg.), *Bewegung und Sport im Lebensraum Schule* (S.23-49). Schorndorf: Hofmann.
- Kamper, S. & Seyda, M. (2008). Schulsportforschung exemplarisch – das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung – Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S.171-184). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kindermann, J. & Wieske, M. (1999). „Mehr Bewegung in die Schule!“ – Pädagogische Begründung der Konzeption der Bewegten Schule und empirische Überprüfung der Umsetzung an ausgewählten Schulen der Stadt Bielefeld. Unveröffentlichte Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung an der Universität Bielefeld.



- Kleiner, K. (2006). „Bewegte Schule“ in Österreich zwischen Harmonisierung und Ausdifferenzierung. Eine empirische Analyse im Überblick. *Bewegungserziehung*, 60(2), 21-30.
- Klieme, E., Holtappels, H.G., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2007). Ganztagsschule in Deutschland, Bilanz und Perspektive. In H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 354-381). Weinheim, München: Juventa.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1995). Bewegte Schule. *Sportpädagogik*, 19 (6), 14-22.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1997). Bewegte Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 11(109), 6-13.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1999). *Mehr Bewegung in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- KMK – Kultusministerkonferenz-Kommission für Statistik (2008). Definitionenkatalog zur Schulstatistik. Zugriff am 03.03.2012 unter <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/definitionenkatalog-zur-schulstatistik.html>
- Kohl, M. (2005). Sport im Ganztage – ein neuer Baustein der Kooperation Schule – Sportverein. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport*. (S. 79-84). Hamburg: Czwalina.
- Köppe, G. (2003). Zur Vielfalt sportdidaktischer Perspektiven oder: woran soll sich der Schulsport in der Grundschule orientieren? In G. Köppe & J. Schwier (Hrsg.), *Handbuch Grundschulsport* (S. 63-75). Hohengehren: Schneider.
- Kössler, C. (1999). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit*. Dissertation an der Universität Regensburg.
- Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R.P. (2005). *Bewegungsfreudige Schule. Band 1: Grundlagen*. Herausgegeben vom Bundesverband der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand e.V. – BAGUV. Münster: Eigenverlag.
- Kubesch, S. (2005). *Das bewegte Gehirn. Exekutive Funktionen und körperliche Aktivität*. Dissertation an der Universität Ulm.
- Kubesch, S. & Walk, L. (2009). Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule. *Sportwissenschaft*, 39 (4), 309-317.
- Kubesch, S., Walk, L., Spitzer, M., Kammer, T., Lainburg, A., Heim, R. & Hille, K. (2009). A 30-Min Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. *Mind, Brain, and Education*. 3(4), 235-242.
- Kuhn, P. (2007). Was Kinder bewegt oder: Welche Vorstellungen haben Kinder von einer Bewegten Schule? In Hildebrandt-Stramann, R. (Hrsg.), *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (S. 383-400). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Laging, R. (1997). Schulsport als bewegte Schulkultur. *Sportpädagogik*, 21 (1), 62-65.
- Laging, R. (2006). *Warum macht Bewegte Schule Sinn? Hintergründe und Entwicklungen der bewegten Schule*. Tagung: „Was bewegt Bewegte Schule?“ Zugriff am 03.03.2012 unter <http://www.gesundheit-nds.de/downloads/30.05.06.vortrag.laging.pdf>

Laging, R. (2007a). Schule als Bewegungsraum – Nachhaltigkeit durch Selbstaktivierung. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.). *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (S. 62-85). Baltmannsweiler: Hohengehren.

Laging, R. (2007b). Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe 1* (S. 2-38). Hohengehren: Schneider.

Laging, R. (2007c). Bausteine einer Bewegten Schule. In: R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe 1* (S. 143-164). Hohengehren: Schneider.

Laging, R. (2007d). Bewegte Schulen – auch ein Konzept für die weiterführende Schule?! Eine Auswertung zum Modellversuch in Sachsen-Anhalt. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe 1* (S. 238-247). Hohengehren: Schneider.

Laging, R. (2010). Sport in der Ganztagschule. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 429-442). Schorndorf: Hofmann.

Laging, R. (2011). Bewegungs- und sportorientierte Ganztagschulforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.). *Empirie des Schulsports* (S.208-225). Aachen: Meyer & Meyer.

Laging, R. & Stobbe, C. (2011). Bewegungsaktivitäten im Alltag von Ganztagschulen – ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt StuBSS. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel & Sport in der Ganztagschule. Bilanz & Perspektiven*. (S. 213-228). Aachen: Meyer & Meyer.

Laging, R. & Stobbe, C. (o.J.). Bewegte Ganztagschulen – Ergebnisse der Befragung aus dem Projekt StuBSS. Zugriff am 28.03.2012 unter <http://www.unimarburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule/vortraege/praesentation>

Neuber, N. (2008a). Zwischen Betreuung und Bildung – Bewegung, Spiel und Sport in der offenen Ganztagschule. *Sportunterricht*, 57(6), 180-185.

Neuber, N. (2008b). Zwischen Betreuung und Bildung – Bewegung, Spiel und Sport in der offenen Ganztagschule. Zugriff am 28.03.2012 unter [http://www.schulsport-nrw.de/info/news08/pdf/neuber\\_ganztag.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/news08/pdf/neuber_ganztag.pdf)

Neuber, N. (2010). Sportunterricht in der Primarstufe. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 276-289). Schorndorf: Hofmann

Neumann, P. (2010). Sport in der Sekundarstufe 1. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 290-305). Schorndorf: Hofmann.

Moser, K. A. (2010). *Die Effekte des Sporttreibens auf die kognitive Leistungsfähigkeit im schulischen Kontext*. Dissertation an der Universität Freiburg im Breisgau.

Müller, C. (1999). *Bewegte Grundschule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule*. St. Augustin: Academia.

Müller, C. (2003). *Gesamtausgabe Bewegtes Lernen Klasse 1-4*. St. Augustin: Academia.

Müller, C. (2007). Bewegtes Lernen in einer Bewegten Schule. In Hildebrandt-Stramann, R. (Hrsg.), *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (S. 374-382). Baltmannsweiler: Hohengehren.

Müller, C. & Obier, M. (1999). Bewegtes Lernen – nur etwas für die „Kleinen“? In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.) *Wahrnehmen-Bewegen-Lernen. Kindheit in Bewegung* (S. 102-106). Schorndorf: Hofmann.

Müller, C. & Petzold, R. (2003). Was kann bewegte Grundschule wirklich bewegen? *Sportunterricht*, 52(4), 114-118.

Müller, G. & Thiel, H. (2007). Die Ganztagschule Johannes Gutenberg in Wolmirstedt kommt noch mehr in Bewegung. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe 1* (S. 183-188). Hohengehren: Schneider.

Pack, R.P. (2004). Ganztagschulen und Sport. Auf dem Weg zu neuen Strukturen. *Forschung, Innovation, Technologie*, 8(2), 10-13.

Piaget, J. (1956). Motricité, perception et intelligence. *Enfance*, 9, 9-14.

Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.

Projekt StuBSS Universität Marburg (o.J.). Von der Bewegungspause zum bewegten Unterrichten. Zugriff am 28.03.2012 unter  
<<http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule/schulmaterial/workshop>>

Prüß, F. (2008). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 33-58). Weinheim und München: Juventa.

Pühse, U. (2004a). Setting – Veränderungen von Bewegungsräumen und ihre Folgen. In L. Zahner, U. Pühse, C. Stüssi, J. Schmid, & A. Dössegger (Hrsg.), *Aktive Kindheit – gesund durchs Leben* (S. 15-37) Handbuch für Fachpersonen. Zugriff am 28.03.2012 unter  
<<http://www.children-on-the-move.ch/unterlage.php?u=8>>

Pühse, U. (2004b). Kognition – Bewegung und Gehirnleistung. In L. Zahner, U. Pühse, C. Stüssi, J. Schmid, & A. Dössegger (Hrsg.), *Aktive Kindheit – gesund durchs Leben* (S. 193-215) Handbuch für Fachpersonen. Zugriff am 28.03.2012 unter  
<<http://www.children-on-the-move.ch/unterlage.php?u=8>>

Raczek, J. (2002). Entwicklungsveränderungen der motorischen Leistungsfähigkeit der Schuljugend in drei Jahrzehnten (1965 – 1995). *Sportwissenschaft*, 32 (2), 201-216.

Reck-Korsten, U. & Dickhuth, H.H. (2010). Medizinisch-biologische Ansätze. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 91-104). Schorndorf: Hofmann.

Regensburger Projektgruppe (1999). Die Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. *Sportpädagogik* 23(1), 3-10.

Regensburger Projektgruppe (2001). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Karl Hofmann.

Robbins, T.W. (2003). Dissociating executive functions of the prefrontal cortex. In A.C. Roberts, T.W. Robbins & L. Weiskrantz (Hrsg.), *The prefrontal cortex. Executive and cognitive functions* (S. 117-130). Oxford: Oxford University Press.

- Röthlisberger, C., Calmonte, R. & Seiler, R. (1997). Sport, Stress und emotionaler Rückhalt als Determinanten von Gesundheits- und Lebenszufriedenheit bei Adoleszenten. Eine zweijährige Longitudinalstudie. *Psychologie und Sport*, 4, 92–101.
- Sallis, J.F. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 127-136
- Samaras, D., Schlicht, W. & Volck, G. (1998). Dynamisches Sitzen. Ergebnisse eines „Sitzprojektes“ an einem Gymnasium in Stuttgart. *Sportunterricht*, 47(9), 348 – 358.
- Schüler, G. & Weichard, B. (2007). Die Freiherr-vom-Stein-Schule in Magdeburg entwickelt ihr eigenes Profil im Problemstadtteil Neu-Olvenstedt. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe 1* (S. 189-193). Hohengehren: Schneider.
- Schulz, N. (2010). Sport in der gymnasialen Oberstufe. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 306-320). Schorndorf: Hofmann
- Seidel, I., Sedlak, A. & Walter, K. (2009). Auswirkungen regelmäßiger Bewegungspausen auf das Klassenklima jugendlicher Schüler. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung* (S. 214-219). Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Band 190. Hamburg: Czwalina.
- Serwe, E. & Thiele, J. (2008). Aktuelle Themenfelder der Schulsportentwicklung. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung – Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 154-170). Aachen: Meyer & Meyer.
- Seyda, M. (2009). Entwicklung der psycho-sozialen Dimension von Grundschulkindern im Projekt „Tägliche Sportstunde“. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung* (S. 123-128). Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Band 190. Hamburg: Czwalina.
- Shephard, R.J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126.
- Sibley, B.A. & Etnier, J.L. (2003). The Relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Singer, W. (2002). Was kann ein Mensch wann lernen? In N. Killius, J. Kluge und L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S.78–99). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Späth, U. & Schlicht, W. (2000). Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept in der Phase der Pubeszenz. *Psychologie und Sport*, 7, 51-66.
- Stange, H. (2006). Kindheit heute – Kindheit zwischen Chance und Risiko. In A. Fitz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken (Hrsg.), *Handbuch Kindheit und Schule – Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht* (S. 37-60). Weinheim, Basel: Beltz.
- Stibbe, G. (2004). Bewegte Schule im Schulprogramm und im Schulleben. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5 -10* (S.99-113). Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Stibbe, G. (2005). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2011). *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation*. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Thiele, J. (2009). Schulen in Bewegung am Beispiel des Projektes „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung* (S. 112-116). Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Band 190. Hamburg: Czwalina.

Thienes, G. (2009). Entwicklung koordinativer Fähigkeiten von Grundschulkindern im Projekt „Tägliche Sportstunde“. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung* (S. 117-122). Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Band 190. Hamburg: Czwalina.

Trudeau, F., Laurencelle, L., Tremblay, J., Rajic, M. & Shepard, R.J. (1999). Daily primary school physical education: effects on physical activity during adult life. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(1), 111-117.

Walk, L. (2008). *Lernen braucht Bewegung*. Hauptreferat an der PHZ Luzern „Bewegte Schule“. Zugriff am 03.01.2012 unter [http://www.swissies.eu/no\\_cache/de\\_DE/kids/wirkung/studien/](http://www.swissies.eu/no_cache/de_DE/kids/wirkung/studien/)

Walk, L. (2011). Bewegung formt das Gehirn. Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung. Zugriff am 03.01.2012 unter <http://www.diezeitschrift.de/12011/walk1001.pdf>

Wick, U., Naul, R., Geis, S. & Tietjens, M. (2011). Essener Sportvereine und der offene Ganzttag an lokalen Grundschulen. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel & Sport in der Ganzttagsschule. Bilanz & Perspektiven* (S.229-250). Aachen: Meyer & Meyer.

Zeiger, H. J. & Zeiger, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder*. München.

Zimmer, R. (1996). Den Körper als Verbündeten gewinnen. *Grundschule*, 28(10), 9-11.

Zimmer, R. (1997). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis*. Freiburg: Herder.

Züchner, I. (2008). Ganzttagsschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganzttagsschulen in Deutschland* (S. 333-352). 2.Auflage. Weinheim/München: Juventa.

Züchner, I. & Rauschenbach, T. (2011). Der Sport in der Ganzttagsschule. Empirische Befunde zur Kooperation von Sportvereinen und Schulen in der Ganzttagsschule. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel & Sport in der Ganzttagsschule. Bilanz & Perspektiven* (S.183-197). Aachen: Meyer & Meyer.

## 10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über Entwicklungsphasen .....	8
Abbildung 2: Kognitionskreislauf.....	15
Abbildung 3: Kombiniert kognitiv-körperliches Training der exekutiven Funktionen .....	20
Abbildung 4: Bereiche der Bewegten Schule .....	32
Abbildung 5: Bereiche der Bewegten Schule.....	33
Abbildung 6: Haus der Bewegten Schule .....	35
Abbildung 7: Teilprojekte der Bewegten Schulkultur.....	36
Abbildung 8: Konzepte zur Bewegten Schule .....	38
Abbildung 9: Funktionen von Bewegung in der Bewegten Schule .....	47
Abbildung 10: Elemente der Bewegten Schule.....	48
Abbildung 11: Elemente der Bewegten Schule.....	49
Abbildung 12: Möglichkeiten für mehr Bewegung in der Sekundarstufe .....	68
Abbildung 13: Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern.....	72