

Warum macht „Bewegte Schule“ Sinn?

Hintergründe und Entwicklungen der Bewegten Schule

Vortrag zur bundesweiten Tagung „Was bewegt die Bewegte Schule?“
am 29./30. Mai 2006 in Hannover

1 Vorbemerkungen

Die heutige Zusammenkunft soll vor allem der Vergewisserung über die „Bewegte Schule“ dienen. Was liegt vor, welche Orientierungen zeigen sich, welche machen Sinn und wo muss die Entwicklung hingehen? Ich möchte mich dem Thema wie folgt nähern:

Zunächst sollen die Anfänge und konzeptionellen Orientierungen und z.T. rasanten Differenzierungen der Bewegten Schule aufgezeigt werden. Quer zu den Einzelkonzepten lässt sich eine Reihe von Strukturmerkmalen zeigen, die die Bewegte Schule kennzeichnen. Hierauf gehe ich in meinem zweiten Schritt ein.

Im dritten Schritt untersuche ich die theoretischen Grundlagen und Begründungen der Bewegten Schule, um zu zeigen, warum eine Bewegte Schule Sinn macht. Abschließend geht es um Irrungen und Verwirrungen der Bewegten Schule.

2 Anfänge und Konzepte der Bewegten Schule

2.1 Sitzen als Belastung – durch Kompensation zu einem sinnaktiven Lernen und Leben in der Schule

Die Anfänge der heute diskutierten Bewegten Schule in Deutschland müssen in das erste Drittel der 1990er-Jahre datiert werden. Auf der Grundlage schweizerischer Initiativen um Urs Illi herum folgten internationale Initiativen in Deutschland, Österreich, Italien und anderen europäischen Staaten.

Die Initiative von Urs Illi u.a. bezog sich auf das „Sitzen als Belastung“. Er nimmt die seit den 1980er-Jahren beklagten Rückenbeschwerden von Kindern und Jugendlichen zum Anlass, um auf die ungesunde Ruhigstellung des Körpers durch übermäßig langes Sitzen zu verweisen. Er klagt vor allem die Schule an, die durch eine körper- und bewegungsfeindliche Pädagogik eine Disziplinierung und Kontrolle des Körpers beim schulischen Lernen verlangt. In der Tat gibt es seit über 100 Jahren Kritik an der Stillsitzschule. So beklagt Hartwich bereits 1886 in seinem Buch „Woran wir leiden“ – die Bewegungslosigkeit im Unterricht der Schule:

„Jedenfalls hat man sich seit jener Zeit mit etwas zuviel Liebe und Energie auf die ‚lernbedürftige‘ Jugend gestürzt und alles Heil in den bekannten, etwas einförmigen, Exerzitien auf der Schulbank gesucht, die immer nur denselben Körpertheil in Anspruch nehmen. Welche nachtheiligen Folgen diese (...) [für] die körperliche Leistungs- und Widerstandsfähigkeit der Jugend haben und haben müssen, wollen die Herren, die auf diesem Gebiete schalteten und walteten, absolut nicht einsehen. Die Klagen der bedeutendsten Aerzte, die Vorstellungen der Eltern werden kaum angehört und bleiben unberücksichtigt.“

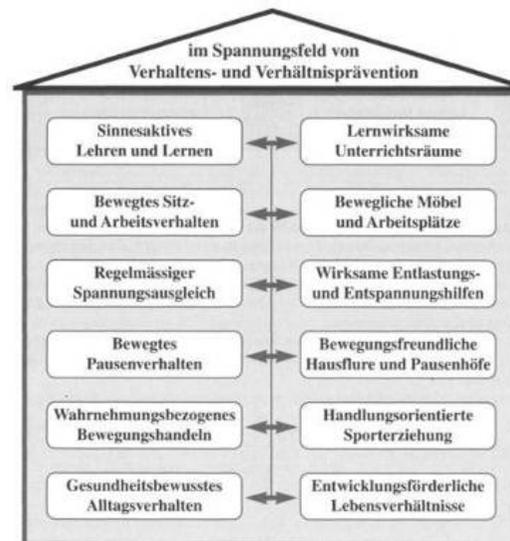


Abb. 1: Die Konzeption einer Bewegten und gesunden Schule nach Illi (1998) bzw. Illi & Zahner (1999)

Auch wenn es durch die Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in vielen Versuchsschulen einen radikalen Wechsel im Verständnis von Schule und Unterricht gegeben hat, so hat sich diese Reform bis heute nicht flächendeckend durchsetzen können. Maria Montessori beklagt 1911 das Schulmobiliar als Sklavenbank der Schule: „Die Sklaverei ist das einzige leitende Prinzip der ganzen Pädagogik. Die Schulbank wird nun gar zum Symbol dieser veralteten Pädagogik. Das rationellste Mittel zur Bekämpfung der Haltungsschäden der Schüler wäre offensichtlich ihre Arbeit zu ändern, so dass sie nicht mehr gezwungen wären mehrere Stunden am Tag in einer schädlichen Haltung zu bleiben“ (zitiert nach Illi 1991, 1998, S. 2-3). Die Folgen der trotz vielfältiger Reforminitiativen so hartnäckig nachwirkenden Stillsitzschule sieht Urs Illi in den massiven Rückenbeschwerden, die er Anfang der 1990er-Jahre

für die Schweiz mit etwa 30% aller Schülerinnen und Schüler angibt. Die Häufigkeit der Rückenbeschwerden wächst mit zunehmendem Alter auf 50% an.

Das „Sitzen als Belastung“ wird auch in Deutschland zum Ausgangspunkt der Bewegten Schule. Dieter Breithecker hat in Funktion der Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung gemeinsam mit Urs Illi die Thematisierung eines physiologisch unangemessen langen Sitzens nach Deutschland getragen und in seinen Beiträgen für einen weniger sitzenden und durch Bewegung aufgelockerten Unterricht plädiert (1993, 1994, 1995, 1996 u.a.). Im Mittelpunkt der ursprünglichen Konzeption stehen die gesundheitlichen Belastungen für Kinder und Jugendliche im Lebensraum Schule. Kritisiert wird die Schule als Sitzschule mit starren Möbeln, zu großen Klassen, statischen Lehr-/Lernformen ohne Handlungsbezug, starren Sitzhaltungen, zu kurzen Pausen, zu großem Bewegungsmangel, schlechtem Sportunterricht, fehlender Gesundheitsbildung und zu großer Stofffülle. Aus dem Focus der Sitzproblematik wird die Bewegte Schule begründet, die vor allem einen bewegten Unterricht und ein bewegtes Schulleben mit bewegungsfördernden Lebensverhältnissen meint.

Der Anfang der Bewegten Schule kann somit einer medizinisch-physiologisch und orthopädisch argumentierenden Denkrichtung zugeordnet werden, die sich zum Ziel gesetzt hat, kompensatorisch gesundheitliche Belastung auszugleichen.

2.2 Schule neu denken – Bewegung als Gestaltungsprinzip von Schulentwicklung

Eine zweite Wurzel der Bewegten Schule kann in einer Schulentwicklung gesehen werden, die Bewegung als grundlegendes Prinzip mit einbezieht. Hier lassen sich mindestens drei – zwar zusammenhängende, aber doch eigenständig wirksame – Argumentationslinien erkennen.

1. Die erste von mir selbst 1993 eingebrachte Argumentation kann als schulkritisch bezeichnet werden. Die Argumentation kritisiert die Schule als wenig bewegungsfreundlich. Die „körperlose Schule“ (Rumpf) reagiert auf die beobachtbaren störenden Körperregungen der Schülerinnen und Schüler eher therapeutisch und kompensatorisch. So werden als Folge eines schwieriger werdenden Unterrichtens eine Reihe von Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis empfohlen: Autogenes Training gegen Unruhe und Konzentrationsmangel, Entspannungsübungen für die Lehrenden und Lernenden zum Abbau von Stress, Ängsten und seelischen Spannungen, Sitzen auf Bällen zur Vermeidung von Rückenbeschwerden, Geschicklichkeitsübungen zur Verbesserung der Gleichgewichts usw. Ministerien legen Gesundheitsprogramme gegen Fehlernährung und Bewegungsmangel auf. Fortbildungen befassen sich seit Anfang der 1990er-

Jahre mit Themen wie „Tägliches Bewegung im Klassenzimmer“, „Sensibilisieren für Körpererfahrungen“, „Phantasiereisen in der Turnhalle“ oder „Entwicklungsförderung durch Bewegung“. Aber all diese Maßnahmen – so habe ich damals kritisiert – gehen am grundlegenden Problem von Schule und Unterricht vorbei. Die Auffälligkeiten der Kinder sind Ausdruck eines immer rationelleren Umgangs mit Körper und Bewegung als Überführung in Zeitpläne und in die Nutzung von Apparaten – und dies trifft nicht nur auf die Schule, sondern auch – so paradox dies klingen mag – auf den Sport mit seiner apparativen Zeitökonomie zu. Horst Rumpf macht als Schulpädagoge für all diese Phänomene die „Annullierung körperlicher Erfahrungen“ verantwortlich. Er beklagt die fehlenden lustbetonten Erfahrungen – auch im Bewegen – bei der Aneignung der Lerngegenstände.



Abb. 2: Schulkritik

Ausgangspunkt ist hier nicht das „Sitzen als Belastung“, sondern das „Sich-Bewegen“ als Zugang zur Welt. Nicht die Defizitperspektive treibt das „Mehr“ an Bewegung an, sondern das Grundverständnis von Bewegung als Dialog des Menschen mit der Welt. Diese Argumentation war Anfang der 1990er-Jahre eingebettet in eine sportpädagogische Umorientierung, die den Bewegungsbegriff im Sinne einer Bewegungserziehung mit Lebensweltbezug bevorzugte. Als Vertreter dieser Richtung sind Anfang der 1990er-Jahre Horst Ehni, Renate Zimmer, Jürgen Funke, Reiner Hildebrandt, Ralf Laging, Karlheinz Scherler, Manfred Polzin u.a. in Erscheinung getreten.

2. Eng hiermit verbunden ist eine zweite Argumentationslinie innerhalb dieser Schulentwicklungsperspektive, die Bewegung als grundlegenden Beitrag zur Förderung der kindlichen Entwicklung, zur Initiierung von erfahrungs- und handlungsorientiertem Lernen und zur Profilierung von Schule versteht. In diesem Sinne hat vor allem Rüdiger Klupsch-Sahlmann, erstmals 1995 in Anlehnung an die nordrhein-westfälische Schulprogrammdiskussion, das Haus der Bewegten Schule entwickelt. Das Fundament besteht aus zwei schulpädagogisch bedeutsamen Elementen, die jeweils in enger Beziehung zur Bewegung stehen: „Bewegung und Entwicklung“ und „Bewegung und Lernen“. Damit wird Bewegung als wesentlich für die Entwicklung des Kindes bestimmt. Dabei lehnt sich Klupsch-Sahlmann (1995, S. 15 und 1999, S. 13) an interaktionistische Entwicklungs- (Piaget) und dialogische Bewegungstheorien (Tamboer, 1979; Trebels, 1992) an. Kinder erschließen sich die Bedeutungen des Lebensraumes über Bewegung, sie brauchen im Grundschulalter und als Jugendliche Gelegenheiten, um die ver-

schiedenen Bedeutungen und Funktionen von Bewegung (personale, explorative, produktive und kommunikative Funktion) in Erfahrung bringen zu können. Die Möglichkeiten dazu bieten sich in der Klassenraumnutzung als Bewegungsraum, in initiierten Bewegungspausen im Unterricht, im Spüren von Stille, in themenbezogenen Bewegungsangeboten im Unterricht, im Sport- und Bewegungsunterricht, in den Pausen und in außerunterrichtlichen Angeboten. Diese Bausteine, einschließlich des Sport- und Bewegungsunterrichts, sollen mit unterschiedlicher Gewichtung und Ausprägung in das Programm einer jeden Schule aufgenommen werden. Schulprogramme sind Profile, die die Schulen selbst entwickeln und sich als Auftrag aufgeben. Das Profil „Bewegte Schule“ sorgt dafür, dass der Anteil an „Bewegung“ im Schulleben in ausreichender Weise im Schulprogramm verankert ist. Hier geht es um die grundlegende Einbeziehung von Bewegung in die Prozesse der Schulentwicklung, die in den 1990er-Jahren über die Schulprogrammarbeit einen neuen An Schub bekommen hat.

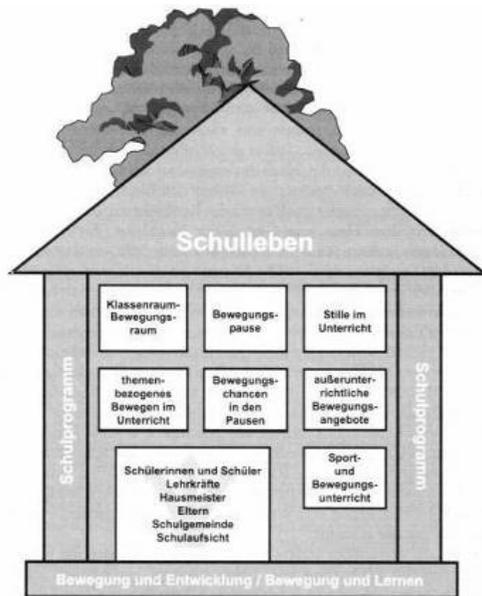


Abb. 3: Haus der Bewegten Schule (Klupsch-Sahlmann, ab 1995)

- Als Überschreitung der administrativ veranlassenden Schulprogrammarbeit kann die Argumentationslinie zur Entwicklung von Schulkultur angesehen werden. Aus der Erkenntnis heraus, dass allein das Schreiben eines Schulprogramms und die Ausweisung eines bewegten Schulprofils noch nicht dazu führt, Bewegung als selbstverständliches Grundprinzip zu etablieren, ist die Frage entstanden, wie denn so etwas wie eine Identität der Schule entstehen kann. Eine pädagogische

Kultur bildet den Kontext, in dem das Einzelne – die einzelnen Funktionen und Aktivitäten einer Schule – seinen Sinn erst gewinnt (vgl. Fauser, 1989). Hier wird das Spezifische des Kulturbegriffs für den schulischen Kontext wichtig: Kultur ist nicht gegeben, sie wird auch nicht allein tradiert, sondern sie wird immer durch die in dem jeweiligen Lebensraum handelnden Menschen neu geschaffen und gestaltet. Der hier gemeinte Kulturbegriff versteht sich als Beitrag zur Innovation heutiger Schulen vor dem Hintergrund der sich wandelnden Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, er ist so etwas wie ein „Gegenbegriff gegen die Aufspaltung und Spezialisierung“ des Schullebens (Duncker, 1992, S. 31).

Sich-Bewegen im Kontext einer bewegten Schulkultur eröffnet Chancen dafür, sich selbst hervorbringen zu können, mit anderen etwas zu gestalten, etwas über die Welt in Erfahrung zu bringen oder die Bewegung selbst in Form zu bringen. Damit ist nicht nur der außerunterrichtliche Schulbereich, sondern auch der unterrichtliche und der räumliche Schulbereich gemeint. Beispiele für die Gestaltung einer bewegten Schulkultur hat Reiner Hildebrandt-Stramann mit der Liobaschule in Vechta beschrieben. Viele Ideen hierzu finden sich auch in dem von mir mit Rüdiger Klupsch-Sahlmann herausgegebenen Heft „Schulen in Bewegung“ der Zeitschrift „sportpädagogik“. Hier ist auch die bewegte Schulkultur der Friedhof-Nansen-Schule von Hermann Städtler beschrieben, der seit Jahren für eine in diesem Sinne bewegte Schule eintritt.

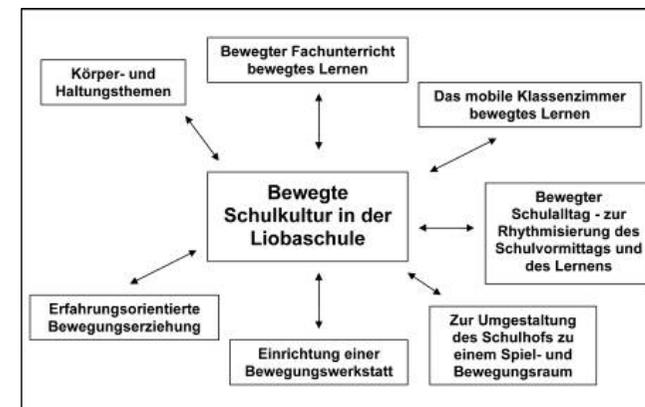


Abb. 4: Teilprojekte einer Bewegten Schulkultur (Hildebrandt-Stramann, 1999, S. 35)

Alle drei Argumentationslinien zielen auf eine Schulentwicklungsperspektive, die Bewegung als konstitutiven Beitrag von Schule überhaupt sieht. Bewegung ist dann ein Teil eines erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens, eröffnet Räume zur Erprobung und Entwicklung eines Körpergeschicks, das in vielfältigen Bewegungsaktivitäten der Schule Profil geben kann. Schließlich kann Bewegung so etwas wie eine schulkulturelle Identität vermitteln.

2.3 Bewegung als Ergänzung zu Sport und im Fachunterricht

Neben den bisher genannten Entwicklungslinien „Sitzen als Belastung“ und „Bewegungsorientierte Schulentwicklung“ kann noch eine dritte Richtung genannt werden, die sich dadurch auszeichnet, die bestehende Schule mit Bewegungsaktivitäten zu ergänzen. Wir können hier von einer „ergänzenden Bewegungserziehung“ zur Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit und der Leistungen im Unterricht der kognitiven Fächer sprechen. Ausgangspunkt dieser Konzeption von Bewegter Schule ist die allgemeine anthropologisch und entwicklungstheoretisch begründete Wichtigkeit von Bewegung für Kinder. Kinder müssen sich bewegen, um eine gesunde kognitive, emotionale, soziale und körperlich-motorische Entwicklung zu erlangen. Gibt es Einschränkungen im Bewegungsleben der Kinder, so ist hinsichtlich der Wahrnehmungsfähigkeit mit Beeinträchtigungen, Auffälligkeiten bis hin zu Störungen in der Entwicklung zu rechnen. Insofern ist es eine vordringliche Aufgabe – vor allem in der Grundschule – für eine zureichende Bewegungserziehung zu sorgen. Das sächsische Modell einer Bewegten Schule hebt sich von den anderen Konzepten dadurch ab, dass es explizit ein Gegenüber von Bewegungserziehung/Bewegter Schule und Schulsport/Sportunterricht begründet (Müller, 1999, S. 225). Dabei stellt Müller den dreistündigen Sportunterricht als die Grundlage der Bewegten Schule heraus. Die Inhalte der Bewegungserziehung können den Sportunterricht ergänzen und erweitern bzw. umgekehrt kann der Sportunterricht der Bewegungserziehung Impulse geben. Die Begründung für die Gegenüberstellung von Bewegter Schule und Schulsport liegt vor allem darin, dass im Fach Sport eine über die Bewegungserziehung hinausgehende Hinführung zum sportlichen Können mit den im Sport üblichen Sinngewohnheiten und methodischen und organisatorischen Formen erfolgt.

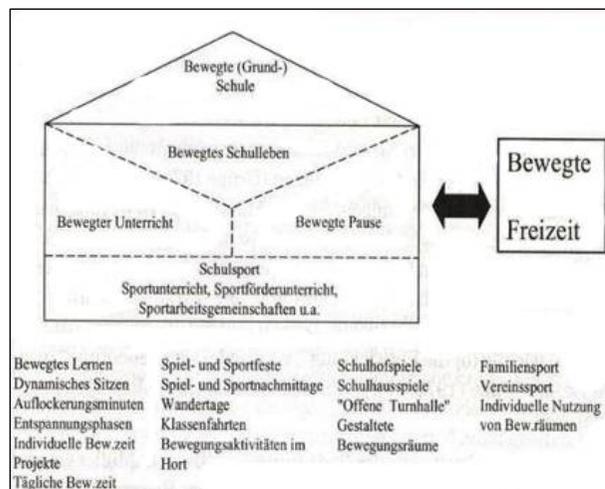


Abb. 5: Bereiche der Bewegten Schule (aus Müller, 1999, S. 48)

Das sächsische Modell befasst sich daher in besonderer Weise mit der Entwicklungsförderung und Lernunterstützung durch bewegungsorientierte Erfahrungsmöglichkeiten im bewegten Unterricht. Ergänzend geht es im bewegten Schulleben und in der bewegten Pause um die Kompensation von gesundheitlichen und lebensweltlichen Defiziten.

In einer umfangreichen längsschnittlichen Begleituntersuchung zur Wirksamkeit von Bewegter Schule, insbesondere im Unterricht der kognitiven Fächer, hat sich z.B. hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit beim Lernen ein leichter Vorteil der Bewegten Schule gezeigt, ebenso hinsichtlich des sozialen Umgangs miteinander. Keine Verbesserungen lassen sich durch die Bewegte Schule in Bezug auf die motorische Leistungsfähigkeit erzielen. Auch sind die motorischen Leistungen der Kinder im Vergleich zu Daten von vor 15-20 Jahren nicht schlechter, so dass weder eine Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit durch die Bewegte Schule noch eine Verschlechterung im Vergleich zu früher zu verzeichnen ist. Diese dritte Richtung kann als Bewegungsergänzung zum Bestehenden begriffen werden. Bewegung wird ohne grundlegenden Reformanspruch in allen Bereichen der Schule hinzu addiert. Die erwartete Wirksamkeit kann dann auch nur partiell eintreten: sich besser im klassischen Unterricht konzentrieren können, sich anderen gegenüber in den Pausen weniger aggressiv und mehr sozial verhalten und durch Übung die Motorik verbessern.

Diese drei Richtungen beschreiben die Anfänge und Konzeptionen der Bewegten Schule in Deutschland von 1990 bis heute. Bei allen Unterschieden in ihrer Entstehungsgeschichte und ihren theoretischen Argumentationslinien lässt sich auf der praktischen Ebene ein fast identisches Aktivitätsspektrum ausmachen. Dieses soll im Folgenden strukturiert und als Momente oder Bausteine der Bewegten Schule vorgestellt werden.

3 Strukturmomente der Bewegten Schule

Alle beschriebenen Konzepte zielen auf eine Bewegungspraxis in Schule und Unterricht. Jedes Konzept hat Bausteine, Aspekte oder Bereiche formuliert, die Bewegung anregen oder anleiten sollen. Ich will die zentralen und wesentlichen Bausteine einer Bewegten Schule als strukturierende und konstituierende Momente in aller Kürze herausstellen. Die Grundidee besteht jeweils darin, die schulischen Räume gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aus der Bewegungsperspektive umzugestalten und dabei Gelegenheiten für ein bewegungsbezogenes Handeln zu schaffen. Eine solche Umgestaltung bezieht sich auf die Räume im Schulhaus wie auf das außerschulische Gelände, also die räumliche Strukturierung in Zonen oder Flächen sowohl für die unterschiedlichen Bewegungs- und Sportaktivitäten als auch für Ruhe-, Rückzugs- und Lernmöglichkeiten.

3.1 Bewegungsanlässe in der Pause

Räume und Dinge haben so etwas wie einen Appell-Charakter, sie fordern Kinder auf, sich zu bewegen. In diesem Sinne geht es darum, das Schulgelände daraufhin durchzusehen, wo und mit welchen Geräten, Materialien und Einrichtungen Gelegenheiten zum Sich-Bewegen geschaffen werden können. Solche Bewegungsanlässe können z.B. sein:

- Körbe und Tore für Zielschuss- und Wurfspiele bzw. Ziele für Wurfgelegenheiten
- Natürliche Geländeformen und -ausstattungen für Bewegungsaktivitäten zum Klettern, Rennen oder Versteckspielen
- Balancierbalken, Trecker- und LKW-Reifen, bewegliche Balken, Bretter und Holzkisten u.a.
- Rollgeräte für Asphaltflächen
- Sand- und Erdflächen als Gelegenheiten für Murmelspiele oder Spiele mit natürlichen Materialien
- Bäume als Male oder Markierungen für Fang- und Nachlaufspiele ...

Neben der Einrichtung von zahlreichen informellen Bewegungsanlässen lassen sich mehr oder weniger klar strukturierte und funktional ausgewiesene Flächen auf dem Schulhof einrichten, die für Ballspiele, Kommunikation, Hüpf-, Fang- und Nachlaufspiele, Ruhe, Bewegungskünste wie Einradfahren u.v.m. geeignet sind.

3.2 Bewegung im Schulgebäude

Eine bewegte Schulkultur findet nicht nur draußen auf dem Schulhof statt, auch das Schulgebäude wird zu einem Bewegungsraum. Beispielsweise kann dort, wo es der Platz zulässt oder die Prioritätensetzung im Sinne von mehr Bewegung erfolgt, ein Klassenraum zu einem Bewegungsraum ausgebaut werden. Die Einrichtung solcher Räume kann nach dem Prinzip der Bewegungsbaustelle (Miedzinski, 2000) mit Brettern, Würfeln, Quadern, Strickleitern und Drehscheiben oder mit festen Installationen zum Klettern, Rutschen, Verstecken und Springen erfolgen. Im Schulhaus können Tischtennisplatten, Billardtische oder Fitnessgeräte aufgestellt werden, die nach vereinbarten Regeln genutzt werden dürfen. Aber nicht nur diese funktionsspezifischen Räume können das Schulhaus für mehr Bewegung öffnen, sondern auch die Gestaltung der Flure oder Foren zu Wandelhallen, 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.

3.3 Bewegtes Lernen, Sitzen und Unterrichten – Bewegungspausen

Das kognitive Lernen muss nicht immer im Sitzen stattfinden. Schulen oder einzelne Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Unterricht für ein sinnerschließendes Lernen

öffnen, können Bewegung im Unterricht zur alltäglichen Selbstverständlichkeit werden lassen. Der Klassenraum enthält dann z.B. verschiedene Lernecken, Materialregale, einen Leseteppich, Spielnischen, Regale mit Lernhilfen usw. Die Kinder sind allein schon durch die Gestaltung des Klassenraumes als Lernlandschaft und/oder durch ein Stationenlernen auf Bewegung angewiesen. Viele Arbeiten aus den unterschiedlichen Lernbereichen wie Sprache, Natur und Technik, Gesellschaft, Ästhetik lassen sich durch ein bewegtes Be-Greifen besser leiblich durchdringen. Dabei kann sich unterstützend auswirken, dass man auch im Liegen lesen, manche Dinge besser im Stehen tun und ein häufiger Wechsel der Sitz- und Halteposition hilfreich sein kann. Dazu hilft es, das Sitzmobiliar flexibel zu halten und unterschiedliche Sitzgelegenheiten zu bieten: Bälle, Quader, Halbwalzen sind möglich. Das aktiv-dynamische Sitzen führt zu einem steten Belastungswechsel und damit zu einer natürlichen Beanspruchung des Halteapparats sowie zur Vitalisierung des Lernens (Sobczyk & Landau, 2003; Breithecker, 1996).

3.4 Bewegter Schultag

Der Schultag gliedert sich meist in 45 Minuten-Einheiten und berücksichtigt nicht den rhythmischen Wechsel von Bewegung und Ruhe. Ein bewegter Schulalltag lässt sich aber nur realisieren, wenn der Ablauf rhythmisiert wird. So gibt es Schulen (vgl. z.B. Röhner, Skischus & Thies, 1998), die mit einer Gleitzeit beginnen, in der die Kinder Unterschiedliches tun können. Es folgt ein erster Unterrichtsblock, der sehr unterschiedliche Anforderungen erfüllen soll: Konzentriertes und bewegtes Arbeiten im Wechsel, Individualisierung und Gemeinsamkeit, Bearbeitung im Frontalunterricht und in differenzierten Gruppen usw. Es schließt sich eine Frühstückspause mit ausgedehnter Bewegungs- und Spielpause bis zu 45 Minuten an. Im zweiten Unterrichtsblock wird stärker projektbezogen und in Vorhaben gearbeitet – eine Unterrichtsform, die ohnehin bewegt ist. Nach der Mittagspause (ca. 60 Minuten) folgt an gebundenen Ganztagschulen eine weitere Lernzeit (im offenen Ganztage eine Betreuungszeit).

3.5 Bewegungsangebote

Mit Blick auf den außerschulischen Differenzierungsprozess von Sport- und Bewegungsaktivitäten lässt sich eine Reihe von Arbeitsgemeinschaften anbieten, in denen die Kinder ihren Interessen folgend Bewegung wahrnehmen können (z.B. Ballspiele, Abenteuerturnen, Basketball, Ringen und Raufen u.a.). Darüber hinaus können Schulsport- und Bewegungsfeste als schulische und auch schulübergreifende Veranstaltungen mit klassischen Wettkämpfen und alternativen Bewegungsaktivitäten wie gemeinsame Spiele ohne Sieger, Geschicklichkeitsübungen mit dem Fahrrad, Jonglieren oder Streetballspiele u.v.m. organisieren.

3.6 Bewegter Sportunterricht

Sportunterricht wird in einer bewegungsaktiven Schule als Auseinandersetzung mit herausfordernden mit bewegungsthematischen Situationen verstanden. Die Aufgaben thematisieren zunächst keine sportlichen Techniken, sondern bestimmte Bewegungsabsichten, deren Realisierung zwar Techniken erfordern, die jedoch eine Folge von Bewegungsabsichten sind. So geht es beim Bewegungsfeld Turnen zum Beispiel um die Erschließung der Bewegungsabsicht „Springen“, was bedeutet, das Bewegungsproblem des Abhebens vom Boden, des Fliegens und beispielsweise des stützenden Überquerens eines Gerätes in Erfahrung zu bringen, zu variieren, zu differenzieren und eine eigene Lösung zu suchen. Ein bewegter Sportunterricht ist an der Selbstaktivierung der Lernenden orientiert, Eigeninitiative und Selbsttätigkeit sind gefragt und sollen den Unterricht durchziehen. Gut geeignet sind auch so genannte Wunschsportstunden, in denen die Lernenden die Initiative übernehmen (vgl. Funke, Heine & Schmerbitz, 1979; Laging, 1993; Schieling, 1993; Maaß, 1996).

4 Warum macht Bewegte Schule Sinn?

Die Begründungen für eine Bewegte Schule sind unterschiedlicher theoretischer Herkunft. Sie mischen sich in den einzelnen konzeptionellen Richtungen und verdichten sich oft zu einem Kern, der dann die jeweilige Konzeption bildet. Dennoch ist nie nur eine theoretische Grundlage vorhanden. Ich möchte im Folgenden fünf Begründungen vorstellen, die zeigen, warum eine Bewegte Schule Sinn macht.

1. Bewegung ist eine anthropologische Grundtatsache, die uns in die Lage versetzt, unser Leben und Lernen selbst zu gestalten,
2. Bewegung fördert die Entwicklung und das Lernen von Kindern,
3. Bewegung ist wesentlicher Teil der Bildung des Menschen, weil so eine leiblich-sinnliches Weltverstehen ermöglicht wird,
4. Bewegung durchzieht den Schulalltag, so dass Schule immer auch als Bewegungsraum gesehen werden muss und
5. Bewegung kann konstitutiv die Schulentwicklung vorantreiben, da Schule sich immer an den ganzen Menschen wendet.

4.1 Bewegung als anthropologische Grundtatsache

Bewegung kann als ein unaustauschbares Grundphänomen menschlichen Lebens angesehen werden. Das Sich-Bewegen ist mehr als die Aneignung von Bewegungsfertigkeiten und Bewegungskönnen im Sport sowie das Trainieren körperlicher Funktionsfähigkeit. Es beschreibt einen Zugang zur Welt, über den zuallererst Kinder ihre Umwelt erschließen. Sie wollen die Dinge ihrer Lebenswelt erobern, die Gegenstände befühlen, anschauen, beriechen, ‚be-greifen‘ und untersuchen. Durch diese sinnlichen Erfahrungen entstehen Vorstellungen von der Welt, in die sich Kinder hinein entwickeln. Sich bewegen können und durch die Bewegung den Körper erleben, sind

wesentliche Schritte auf dem Weg zur Identität und in die Selbstständigkeit von Kindern und Jugendlichen. Diese elementare Grundlegung des Bewegungsaspektes geht weit über die Belange eines Bewegungs- und Sportunterrichts hinaus. Sie verweist darauf, dass jegliche Erschließung der Welt auch an leiblich-sinnliches Bewegungsvermögen gebunden ist. So ist das Lernen im Klassenraum in den Lernfeldern Sprache, Sachen, Mathematik, Ästhetik, Ethik u.a ebenso an einen bewegungsbezogenen Umgang gebunden wie die Schaffung eines Schullebens oder die Gestaltung der Sozialbeziehungen unter den Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden. Insofern begründet dieses grundlegende Verständnis von Bewegung, warum Bewegung in der Schule Sinn macht und eine unaustauschbare Grundlage von Schule überhaupt ist. An unserer Körperlichkeit kommt keine Schule als Lern- und Lebensraum vorbei. Dies trifft im Übrigen auch auf die Lehrerinnen und Lehrer zu. Auch sie sind körperlich präsent und immer in Bewegung. Der je spezifische situative Kontext bleibt nicht ohne Wirkung für das körperliche Empfinden und die körperliche Begegnung mit den Kolleginnen und Kollegen sowie den Lernenden.

4.2 Bewegung ist grundlegend immer auch Bildung des Menschen

Bildung verweist zunächst einmal auf die Wechselwirkung von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit (vgl. auch Schmidt-Millard, 2005). Wichtiges Element in diesem Konzept von Bildung ist das eigene Tätigsein. Das Kind ist von Anfang an Akteur des eigenen Bildungsprozesses. Hier wird bereits der Bezug zum Bewegungsbegriff deutlich, der Bewegung als grundlegende Weise des Weltzugangs begreift, denn Bildung ist eine je spezifische Weise des Weltverstehens. Bildungsprozesse bedürfen daher der ständigen leiblich-sinnlichen Selbstvergewisserung eigener Lebens- und Lerngestaltungen. Für eine leibliche Bildung brauchen wir insofern bewegungsbezogene Erfahrungsfelder, die Bildungsprozesse im Sinne ästhetischer Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen anstoßen. Dazu gehören elementare Bewegungsaktivitäten wie Schwingen, Schaukeln, Balancieren, Rollen, Drehen und Klettern oder Laufen, Springen, Werfen, aber auch grundlegende Handlungen wie Spielen, Kämpfen oder Gestalten sowie Formen des sportlichen Bewegens. Wenn man nun, wie es hier befürwortet wird, die schulische Qualität darin sieht, dass „Bildung“ im Grundsatz „Selbstbildung“ bedeutet, dann geht es darum, Kinder in der Schule zur Selbsttätigkeit aufzufordern und ihnen Raum für eigene Bewegungsabsichten und Bewegungsrealisierungen zu eröffnen. In diesem Sinne macht die Bewegte Schule Sinn, ja sie ist grundlegend für schulische Bildungsprozesse.

4.3 Bewegung und Lernen

Eine bedeutsame Begründung ergibt sich aus einem nahe liegenden Zusammenhang von Bewegungsaktivität und Lernen. In theoretischen Arbeiten über Lernen und Entwicklung wird immer wieder auf die Bedeutung von Bewegung für die Aneignung von Lerngegenständen verwiesen. So stellt sich grundlegend die Frage, ob beispielsweise die Entwicklung von Lese- oder mathematischer Kompetenz nicht grund-

legend immer auch sinnlich-leiblich fundiert ist, also das Lesen mit dem leiblichen Empfinden zu tun hat, indem das Gelesene leibliche Resonanzen erzeugt und ein tiefes Verstehen des Inhalts erst dadurch möglich wird.

Was löst der Text in mir aus, welche Vorstellungen bringe ich hervor, wenn ich einen Text höre, mit welchem Körperwissen assoziiert das neu Gelesene usw.? Ebenso werfen sich Fragen mit leiblichen Resonanzen in der Mathematik auf: Wie werden Größenverhältnisse, Additionen, Multiplikationen, Maßeinheiten körperlich reflektiert? Denn mathematische Operationen haben vielfach leibliche Grundierungen: Eine bestimmte „Menge“ kann ich anfassen, heben, zusammentragen, davon kann ich etwas wegnehmen oder hinzugeben. Ich kann die Menge um ein Vielfaches vergrößern usw. Geometrische Formen können geformt und anschaulich werden, indem sie gezeichnet, ausgeschnitten, mit Seilen gelegt oder aus modellierbaren Materialien geformt werden, sie können handgreiflich vermessen und verändert, von einer in eine andere Form transformiert werden. Strecken, Geschwindigkeit, Beschleunigung können grundlegend körperlich erfahren werden. Bezogen auf die kindliche Entwicklung und speziell des Lernens müssen wir zwei grundlegend verschiedene Erklärungsansätze für die Bedeutung von Bewegungsaktivitäten unterscheiden. Bei der *lernbegleitenden* Funktion geht es grundsätzlich um die Frage, mit welchen Bewegungsaktivitäten sich das kognitive Lernen unterstützen lässt – Bewegung als Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen (z.B. die Konzentrationsfähigkeit bei Rechtschreibübungen durch Laufdiktate erhöhen). Zu dieser Art von Lernunterstützung gehören auch die Bewegungspausen im Fachunterricht der bewegungsfernen Fächer (z.B. durch Entspannungsübungen oder Bewegungsübungen am Platz oder im Klassenraum).

Die zweite Funktion von Bewegung für das Lernen kann als *lerner-schließend* verstanden werden. Es wird davon ausgegangen, dass sich durch eine Bewegungshandlung unmittelbar ein Lerngegenstand aufschließt. So kann ich nur wissen, wie schwer ein Stein ist, wenn ich das Gewicht körperlich gespürt habe, ebenso erschließt sich die Größe eines Raumes unmittelbar durch das Gehen im Raum. So lassen sich mit solchen Aufgaben Wörter oder Vokabeln mit dem Körper wahrnehmen, Zeit empfinden, spiegelsymmetrische Darstellungen erleben, Winkelarten empfinden, Atmung spüren, Kunst und Umwelt fühlen. Bewegung kann den Gegenstand erschließen, wenn es um den Körper selbst geht, wie z.B. in der Biologie (vgl. dazu Müller & Obier, 2003). Hier lassen sich entwicklungstheoretische, phänomenologische, wahrnehmungstheoretische und neurowissenschaftliche Erklärungsansätze zur Begründung anführen. Bewegung macht also auch im Zusammenhang mit Lernen in allen Fächern Sinn.

4.4 Bewegung und Raum

Das dargelegte Bewegungsverständnis korrespondiert mit einem Raumbegriff, der als Bedingung der Möglichkeit des Sich-Bewegens anzusehen ist. Räume eignen wir uns über Bewegung an, indem wir in Bewegung sind (vgl. Dietrich, 1992), wir emp-

finden die Räume in subjektiven Qualitäten, die nicht ohne Folgen für das Sich-Bewegen bleiben. So werden beispielsweise Schulbauten von Schülerinnen und Schülern „beschwingt, abweisend, freilassend, ironisch, gesichtslos, lebendig, kalt usw.“ wahrgenommen, denn „sie sprechen ... eine ‚Sprache‘“ (Rittelmeyer, 2002, S. 74). Wir können also davon ausgehen, dass an der Wahrnehmung des Raumes nicht allein das „Sehen“ beteiligt ist, sondern das gesamte Sinnesspektrum: „Wir sehen Raumformen und -farben, tasten Türklinken und Tischoberflächen, riechen Bau- und Farbmaterialien, hören den Raumklang, spüren die Wärme und Kälte von Holz- und Stahlmaterialien usw.“ (Rittelmeyer, 2002, S. 77). Wir nehmen also nicht nur einen Raum oder ein Gebäude wahr, sondern immer uns selbst in dem Raum. Die Wahrnehmung eines Raumes/Gebäudes ist zugleich eine Wahrnehmung des eigenen Körpers, aber auch umgekehrt scheinen wir den Raum schon wahrzunehmen, bevor wir darüber reflektieren: „So scheint nasser Sand (aufgrund unseres Körperwissens, R.L.) eine Art Aufforderungscharakter zum Formen und Bauen, also zur haptischen Tätigkeit zu haben“ (Rittelmeyer, 2002, S. 58). Diese Intentionalität unseres Leibes macht die gedankliche und sinnstiftende Tätigkeit überhaupt erst möglich. Bevor wir über den Raum *nach*-denken, haben wir den Raum *vor*-sprachlich bereits leiblich konstituiert.

Es ist daher nicht unerheblich, wie Räume strukturiert und beschaffen sind, ob sie mit Asphalt, geraden Linien, ebenem Boden und deutlich abgemessenen Flächen oder ob sie naturbelassen, mit wenig klaren Linien und unebenen Bodenstrukturen ausgestattet sind, sie werden jeweils unterschiedliche Bewegungsaktivitäten „veranlassen“. Eine Bewegte Schule macht also insbesondere deswegen Sinn, weil nur über Bewegung auch der Raum Sinn ergibt.

4.5 Bewegungsorientierte Schulentwicklung

Schulentwicklung wird heute immer weniger direkt vom Staat bestimmt, sie hat sich von der strukturellen Ebene der Schulformen gewandelt zur Gestaltung der Einzelschule. Die damit verbundene Eigenständigkeit der Schulentwicklung ist eingebunden in eine ambivalente Situation zwischen staatlichen Vorgaben und eigenständigen pädagogischen Konzepten.

Die Schule kann diese Aufgabe aber nur lösen, wenn sie Freiräume hat, um mit den ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu arbeiten. Im Kontext der Bewegten Schule stellt sich die Frage, welcher Beitrag über „Bewegung“ für eine eigenständige Schulentwicklung geleistet werden kann. Gibt es sinnvolle Ansätze für eine bewegungsorientierte Schulentwicklung? Welche Ansätze der bewegten Schule können hier einen Beitrag leisten?

Vor dem Hintergrund der größeren Eigenständigkeit als Einzelschule hat auch die Bewegte Schule einen Rahmen zur Verfügung, um Bewegung, Spiel und Sport im Kontext der gesamten Schule zu thematisieren. Dabei geht es nicht allein darum, mehr Bewegungsaktivitäten in den bestehenden Schulalltag hinzuzufügen, sondern

um einen bedeutsamen Schulentwicklungsprozess, der Bewegung als integrativen Teil schulischen Gestaltens begreift: Wie kann der Schultag durch Rhythmisierung bewegungsfreundlicher gestaltet werden? Wie lang sollten die großen Pausen sein, um ausreichend Bewegungszeit zu geben? Müssen die Stunden zu größeren Zeiten geblockt werden, um Bewegungspausen im Unterricht sinnvoll einbringen zu können? Können die unterrichtlichen Vermittlungsformen auch bewegungsbezogen sein, um das Erschließen von Unterrichtsinhalten zu erleichtern? Wie kann das außerunterrichtliche Schulleben durch weitere Bewegungs- und Sportangebote bereichert werden? Wie muss das Schulgelände gestaltet werden, damit es in angemessener Weise zum Sich-Bewegen einlädt und anregt? Lässt sich das Schulgelände als Bewegungsraum für die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen am Nachmittag öffnen? Wie sieht es mit den Bewegungsaktivitäten der Lehrenden selbst aus? Wie bewegungsfreundlich ist das Zimmer für Lehrerinnen und Lehrer eingerichtet?

Weil die Schule als ganze Einrichtung gemeint ist, geht es um „Schulen in Bewegung“, die sich bemühen, ihre Entwicklungsprozesse selbst in die Hand zu nehmen. Mit dieser sich abzeichnenden Entwicklung sind mindestens zwei Konfliktlinien verbunden, die es jeweils konstruktiv zu lösen gilt. Zum einen muss das „Mehr“ an Bewegung mit anderen ebenso sinnvollen und berechtigten Aktivitäten aus den Bereichen Kunst, Musik, Theater, Literatur, Natur oder Kommunikation zur Gestaltung des Schullebens abgestimmt, mitunter auch zurückgestellt werden. Zum anderen ist es die Balance und Beziehung von überfachlichem und fachlichem Anliegen von Bewegung, Spiel und Sport. So lassen sich Aktivitäten der Bewegten Schule durch Unterricht vorbereiten oder anregen wie auch der Bewegungsunterricht Anregungen aus der Bewegten Schule aufnehmen kann. Bewegte Schule macht insofern Sinn, da über Schulentwicklungsprozesse Bewegung in vielfältiger Weise in der Schule verankert werden kann.

5 Irrungen und Verwirrungen?

Mit den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, warum die Bewegte Schule Sinn macht. Dennoch möchte ich abschließend auf Entwicklungen hinweisen, die mir in diesem Zusammenhang als problematisch erscheinen. Dies ist die Umdeutung von Sportunterricht und Bewegter Schule zur Fitness Einrichtung sowie die Funktionalisierung von Klassenunterricht zur Übungsstätte motorischer Leistungsfähigkeit. Beide Entwicklungen gehen am Konzept der Bewegten Schule vorbei, ja sie würden sie in ihren Möglichkeiten einschränken.

Die uneinheitliche Forschungslage zur motorischen Leistungsfähigkeit (vgl. Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 2003; Kretschmer, 2003, 2005; Müller, 2006 u.a.) rechtfertigt nicht, pauschal von Bewegungsmangel oder einer „Generation von Bewegungskrüppeln“ (Rusch & Irrgang) zu sprechen, zumal die einschlägigen Untersuchungen gar nicht den Bewegungsmangel untersucht haben, sondern motorische Leistungskomponenten als Ausdruck einer Motorik, die die Gesamtheit aller

Steuerungs- und Funktionsprozesse“ (Bös, 2003, S. 86) meinen (vgl. zu dieser Problematik auch Klein, Papathanassiou, Pitsch & Emerich, 2005). Der oben angesprochene Bewegungsbegriff, der den Menschen als sich-bewegendes Wesen versteht und Bewegen immer in einen intentionalen, sinn- und bedeutungstiftenden situativen Kontext stellt, ist hier nicht gemeint – gemeint ist in diesen Untersuchungen die Motorik mit ihren inneren physiologischen und neuronalen Steuerungsvorgängen. Nach diesem Motorikverständnis lässt sich die motorische Leistungsfähigkeit an der Ausprägung dieser konditionellen und koordinativen Dimensionen messen. Ob diese Komponenten aber überhaupt eine Verschlechterung nachweisen können und ob sie überhaupt etwas mit einem Bewegungsmangel oder einem übermäßigen Medienkonsum zu tun haben, lässt sich nach Durchsicht der Studien nicht eindeutig sagen, zumal diese Ergebnisse in einem eklatanten Widerspruch zum Sport- und Bewegungsengagement von Kindern und Jugendlichen stehen, denn: Noch nie haben so viele Kinder und Jugendliche am Sport und an Bewegungsaktivitäten partizipiert, wie dies gegenwärtig der Fall ist (Schmidt, Hartmann-Tews & Brettschneider, 2003, S. 113ff. und 149ff.). Insofern folgern die Forscher, dass auch hohe sportliche Aktivität nicht fehlende Alltagsmotorik kompensieren kann, so Bös (2003, S. 107). Brettschneider und Bünemann bestätigen diese Folgerung: „Die heutigen Lebensumstände haben sich in einer Form verändert, die es Kindern und Jugendlichen zunehmend schwer machen, im Alltag das erforderliche Maß an kumulierter moderater körperlicher Aktivität“ (Brettschneider & Bünemann, 2005, S. 75) zu erbringen – sportliche Aktivität kann also allein die körperliche Inaktivität im Alltag nicht kompensieren. „Sollte diese Schlussfolgerung tatsächlich zutreffen, dann ist davon auszugehen, dass die sportmotorischen Testaufgaben – Dauerläufe, Standweitsprünge, Sit-ups, Sprints und Rumpfbeugen – an den veränderten Bewegungsbedürfnissen der Heranwachsenden vorbeizielten, die sich nicht weniger bewegen, sondern anders“ (Bockrath, 2005, S. 26).

Vor diesem Hintergrund muss es als völlig unangemessen angesehen werden, das Fitnessparadigma in die Schule einzuführen und auch noch mit der Bewegten Schule in Verbindung zu bringen. Die sportwissenschaftlich gestützten „Messprozeduren moderner Fitness- und Koordinationstests“ (Schierz & Thiele, 2005, S. 36f.) führen ohne Diskussion ein medizinisch kontrolliertes Gesundheitsverständnis in den Schulsport ein, das unerschwinglich und unreflektiert zu einem konzeptionellen Perspektivenwechsel führt – nämlich von einer Bewegungs- und Leibeserziehung hin zum Fitnesstraining in der Schule. Die Untersuchungen legen aber genau das Gegenteil nahe: Die Vernachlässigung von Alltagsbewegungen muss dazu führen, dass Kinder im Wohnumfeld und in der Schule wieder vermehrt Gelegenheiten erhalten, sich aus eigenem Antrieb in informellen Räumen zu bewegen. Dazu gehört das Spielen auf Wiesen oder im Sand, das Balancieren auf Baumstämmen, das Versteckspielen in Büschen und unübersichtlichem Gelände – hier muss Bewegung alltäglich werden. Die Bewegte Schule bietet nun mit ihren vielen Bewegungsanlässen Gelegenheiten, sich in einen bewegungsorientierten Lebensstil einzuüben. Daher sind nicht Motorik

und Fitness gefragt, sondern sinnvolle Bewegungsanlässe!

Der vermeintliche Leistungsabfall führt mittlerweile auch zu einem Fitnesstraining im Klassenraum. So werden die Bewegungspausen der Bewegten Schule umfunktio- niert in trainingswissenschaftlich gestützte Einheiten für Kraft- und Haltungstraining sowie zur Verbesserung der Dehnfähigkeit der Muskulatur. Hier geht es nicht mehr um eine lernbegleitende Funktion des Sich-Bewegens, sondern um die Verbesse- rung motorischer Komponenten. Damit wird aber das Wesen der Bewegten Schule von den Füßen auf den Kopf gestellt. Es geht um das sinnbesetzte Sich-Bewegen und nicht um ein Muskeltraining.

Literatur

- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (3. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Bockrath, F. (2005). Bewegung – Erziehung – Habitusbildung. In R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (S. 23-41). Butzbach-Griedel: Afra.
- Bös, K. (2003). 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.
- Breithecker, D. (1996). Bewegtes Sitzen – ist das kein Widerspruch? *Grundschule*, 28 (10), 21-23.
- Brettschneider, W.-D. & Bünemann, A. (2005). Übergewicht: Zunehmendes „Markenzeichen“ der jungen Generation. *sportunterricht*, 54 (3), 73-77.
- Brodthmann, D. (1997). Risikofaktor Bewegungsmangel? Oder: Was ist wirklich wichtig für die Ge- sundheit unserer Kinder? *Die Grundschulzeitschrift*, 109 (11), 50-53.
- Brodthmann, D. (1998). Gesundheitsförderung im Schulsport. *sportpädagogik*, 22 (3), 15-26.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer.
- Burrmann, U. (2003). Mediennutzung statt Sport treiben? *sportunterricht*, 52 (6), 163-167.
- Dietrich, K. (1992). Bewegungsräume. *sportpädagogik*, 16 (4), 16-21.
- Dordel, S. (2000). Kindheit heute: Veränderte Lebensbedingungen = reduzierte motorische Leistungs- fähigkeit? *sportunterricht*, 49 (11), 341-349.
- Fuhrer, U. (1996). Stadt als Entwicklungsrahmen. *Magdeburger Wissenschaftsjournal* (1), 35-41.
- Fuhrer, U. & Quaiser-Pohl, C. (1997). Ökologisch-kulturbezogene Entwicklungspsychologie und neue soziologische Kindheitsforschung. *ZSE*, 17 (2), 178-183.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Funke, J., Heine, E. & Schmerbitz, H. (1979). Initiativstunde. Erfahrungen in einer 6. Klasse der Biele- felder Laborschule. *sportpädagogik*, 3 (1), 36-39.
- Gaschler, P. (1998). Motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit von Vorschulkindern in Abhän- gigkeit von Alter und Geschlecht. *Haltung und Bewegung*, 18 (4), 5-18.
- Graf, Ch., Koch, B. & Dordel, S. (2003). Körperliche Aktivität und Konzentration – gibt es Zusammen- hänge? *sportunterricht*, 52 (5), 142-146.
- Hartwich, E. (1882). *Woran wir leiden*. Düsseldorf: Voss.
- Hildebrandt-Stramann, R. (1999). *Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung*. Butzbach- Griedel: Afra.
- Illl, U. (1995). Bewegte Schule. *sportunterricht*, 44 (10), 404-415.
- Illl, U. & Zahner, L. (1999). Bewegte Schule – Gesunde Schule. In U. Pühse & U. Illl (Hrsg.), *Bewe- gung und Sport im Lebensraum Schule* (S. 23-49). Schorndorf: Hofmann.
- Klein, M., Papathanassiou, V., Pitsch, W. & Emrich, E. (2005). Aspekte sozialer Konstruktion von Kri- sen. *sportwissenschaft*, 35 (1), S. 15-38.

- Kretschmer, J. (2000). Was wissen wir wirklich über die Folgen der veränderten Bewegungswelt? *Körpererziehung*, 50 (4), 224-230.
- Kretschmer, J. (2003a). Beweismangel für Bewegungsmangel. Untersuchungen zur motorischen Leis- tungsfähigkeit von Grundschulern. Teil 1: Ergebnisse. *sportpädagogik*, 27 (5), 64-67.
- Kretschmer, J. (2003b). Beweismangel für Bewegungsmangel. Untersuchungen zur motorischen Leis- tungsfähigkeit von Grundschulern. Teil 2: Deutungen und Reaktionen. *sportpädagogik*, 27 (6), 42-45.
- Laging, R. & Schillack, G. (Hrsg.). (2000). *Die Schule kommt in Bewegung*. Baltmannsweiler: Schnei- der.
- Laging, R. (2005). Bewegung und leibliche Bildung – bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz & R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheore- tische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider.
- Landau, G. (2000). Das mobile Klassenzimmer. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S. 110-116). Baltmannsweiler: Schneider.
- Maaß, P. (1996). Die Wunschsportstunde. *sportpädagogik*, 20 (6), 37-40.
- Miedzinski, K. (2000). *Die Bewegungsbaustelle* (9. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Röhner, Ch., Skischus, G. & Thies, W. (Hrsg.) (1998). *Was versuchen Versuchsschulen. Einblicke in die Reformschule Kassel*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rusch, H. & Irrgang, W. (2002). Aufschwung oder Abschwung? Verändert sich die körperliche Leis- tungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen oder nicht? *Haltung und Bewegung*, 22 (2), 5-10.
- Schieling, G. (1993). An Einfällen mangelt es nie. Unterrichtsprotokoll einer Wunschsportstunde. *Die Grundschulzeitschrift*, 7 (70), 16-17.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 28-41). Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (2003). *Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Millard, T. (2005). Bildung im Kontext einer Bildungstheorie. In J. Bietz & R. Laging & M. Ro- scher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 142- 153). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sobczyk, B. & Landau, G. (2003). *Das mobile Klassenzimmer: ein neuer Weg zur Entwicklungs- und Bewegungsförderung von Grundschulkindern*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Sygyusch, R., Brehm, W. & Ungerer-Röhrich, U. (2003). Gesundheit und körperliche Aktivität bei Kin- dern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht* (S. 63-84). Schorndorf: Hofmann.
- Ungerer-Röhrich, U. & Beckmann, G. (2002). Was „bewegt“ die „Bewegte Schule“ hinsichtlich der motorischen Leistungsfähigkeit und der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler? *Sportunterricht*, 51 (3), 73-77.