

Bewegte Schulen – auch ein Konzept für die weiterführende Schule?!

1 Von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Die bisherigen Konzepte zur Bewegten Schule sind vorwiegend an und mit Grundschulen entstanden. Dies hat seine Gründe vor allem in der Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für Kinder in der Weltbegegnung und –auseinandersetzung. Die Grundschule ist weitgehend auf ganzheitliches und anschauliches Be-Greifen orientiert, bewegungsbezogene Lernerfahrungen sind häufiger Bestandteil des Klassenunterrichts, auch wird der Sportunterricht zunehmend als vielseitige Bewegungserziehung, besonders in den Anfangsklassen, verstanden. Pausenspiele und eine spielanregende Schulhofgestaltung gehören heute zum Alltag vieler Grundschulen. Das KlassenlehrerInnenprinzip kommt diesem Bedürfnis und der Berücksichtigung von Bewegungsaktivitäten sehr entgegen. GrundschullehrerInnen können relativ problemlos fachübergreifenden Gesamtunterricht, Zusammenlegung von Einzelstunden zu Blockunterricht mit integrierten Bewegungspausen oder projektorientiertes Arbeiten organisieren. Damit reagieren viele GrundschullehrerInnen auch auf die sich zunehmend zeigende Bewegungsunruhe von Kindern und einer Tendenz von rückläufigen Bewegungsaktivitäten in der Lebenswelt von Kindern. Mehr Bewegung in die Schule scheint in den Grundschulen, wenn auch nicht überall realisiert, so doch weitgehend akzeptiert, ja für notwendig gehalten.

Etwas anders verhält es sich in Bezug auf die Bewegte Schule an den weiterführenden Schulen. Kann man in der Förder- oder Orientierungsstufe der Klassen 5 und 6 noch Anschlüsse herstellen, so ändert sich der Argumentationszusammenhang spätestens ab Klasse 7 erheblich. Das Bewegungsbedürfnis und die Neugier, die Welt über Bewegung zu erfahren gewinnen im Jugendalter eine andere Qualität. So kann es sein, dass Jugendliche den Rückzug in Kommunikationsnischen für bedeutsamer erachten als sich zu bewegen und sportlich zu betätigen. Dies ist die eine Seite, die später noch differenzierter betrachtet werden soll. Die andere Seite bezieht sich auf die anderen schulischen Bedingungen. Die stärkere Fachorientierung mit FachlehrerInnenprinzip führt zu einer stärkeren Gliederung in einzelne Lerneinheiten, die wenig Verbindendes aufweisen. Die Strukturierung des Schulalltags erfolgt weit mehr als in der Grundschule nach einem festgefahrenen Zeitschema, das wenig Spielraum für Bewegungsaktivitäten im Unterricht, in den kurzen Pausen oder auch in der Gesamtorientierung der Schule lässt. Bewegungsaktivitäten sind nicht mehr wie in der Grundschule konstitutiver Teil des Lernens und Lebens in der Schule, sondern eher willkommene Ergänzung und/oder Kompensa-

tion zum klassischen Fachunterricht, jedenfalls solange, wie dieser nicht betroffen ist. Bewegung, Spiel und Sport haben es in der weiterführenden Schule schwerer in den Klassenunterricht einzudringen. Bewegungsaktivitäten gehören eher in die großen Pausen und in die Nachmittagsangebote, obwohl grundsätzlich nichts dagegen spricht, auch in der Sekundarstufe Geometrie oder Literatur in Bewegung umzusetzen. Doch dies erfordert ein anderes Lernverständnis, das in vielen Fachdidaktiken der weiterführenden Schulen noch wenig vorkommt. Insofern verlangt die Bewegte Schule, wenn sie über den Pausen- und Nachmittagsport hinausgehen will, eine sehr viel intensivere Beschäftigung mit den Bedingungen und Voraussetzungen des Jugendalters der SchülerInnen an weiterführenden Schulen. Ausgangspunkt können, wie in unserem Magdeburger Modellversuch die bisherigen Konzepte und Bausteine der Bewegten (Grund-)Schule sein. Aus den Erfahrungen mit dieser Form der Bewegten Schule sind einige, grundlegende Überlegungen zur Bewegten Schule im Jugendalter erwachsen. Dieser Prozess, vom Magdeburger Modellversuch bis zu den grundlegenden Überlegungen zur Jugend-schule, soll in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden.

2 Das Magdeburger Konzept „Schule als Bewegungsraum“

Die bis 1997 zur Verfügung stehenden Konzepte der Bewegten (Grund-)Schule¹ wurden ausgewertet und für unser Verständnis von Bewegten Sekundarschulen neu zusammengestellt. Dazu haben wir die möglichen Bewegungsaktivitäten in drei Bereiche geteilt („Schulräume“, „unterrichtliche Aktivitäten“ und „außerunterrichtliche Aktivitäten“) und diese mit zehn Bausteinen konkretisiert² (Abb.1).

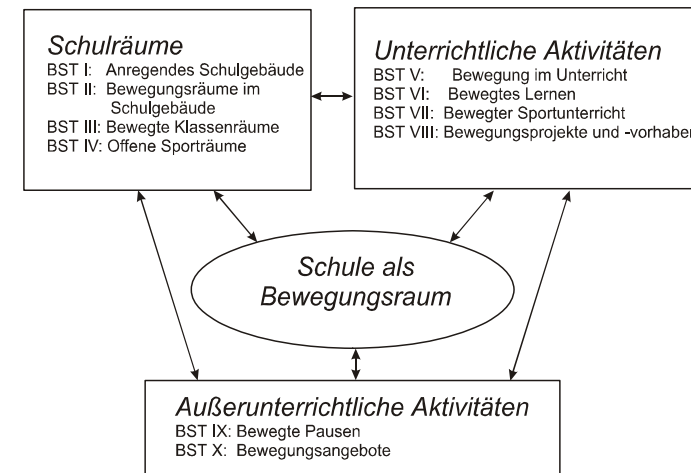


Abb. 1: Die Bausteine der bewegten Schule in drei unterschiedlichen Aktivitätsbereichen

Die vier Modellschulen haben auf dieser Grundlage je eigene Profile entwickelt, wobei sie in ihrer Konzeption alle drei Bereiche berücksichtigen sollten. Welche Bausteine sie konkret realisieren wollten, sollte der schuleigene Diskussion überlassen werden. Die Entwicklung eines Schulprofils hat einen längeren Klärungsprozess zwischen der jeweiligen Schule und den Projektinitiatoren der Universität und innerhalb der Schulen unter den KollegInnen und zwischen Kollegium und Schulleitung notwendig gemacht. So mußte das schuleigene Interesse ebenso geprüft werden, wie die Tragfähigkeit des Konzepts einer Bewegten Schule überhaupt. Im weiteren waren die räumlichen und materiellen Voraussetzungen zu klären, um auf der Basis einer gründlichen Analyse die Machbarkeit einzelner Bausteine abschätzen zu können. Konzeptionell mußte jede Schule die Integration von weiteren Bewegungsaktivitäten in die bisherige Schulkonzeption klären.

3 Umsetzung und Erfahrungen

Die Praxis hat nun gezeigt, dass die Profile der einzelnen Schulen eine Konzentration auf ganz bestimmte sport- und bewegungsbezogene Aktivitäten erfahren haben. So sind es vor allem sportbezogene Pausenaktivitäten in allen Schulräumen und außerunterrichtliche sportliche Nachmittagsangebote. Die Bewegungsaktivitäten im Unterricht und auch die Formen des Bewegten Lernens haben sich nach anfänglichen Versuchen mit Sitzbällen und Schaukelementen sowie mit Bewegungspausen im Unterricht meist nicht durchsetzen können. Einzig in der Schule für Lernbehinderte ist dies in zwei Klassen von den Lehrerinnen im Grundschulbereich bis heute weitergeführt und kultiviert worden. Dies hängt sicher mit den besonderen Herausforderungen einer Lernbehindertenschule zusammen. Hier wird stärker individualisiert und häufiger ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand gelernt. Auch stehen an einigen Schulen weiterhin die Spielkisten in den Klassenräumen für die Pausen zur Verfügung.

Die bedeutendsten realisierten Aktivitäten lassen sich mit den folgenden Aktivitätsfeldern beschreiben (Abb. 2):

- Ballspiele auf dem Schulhof und Sport in der offenen Sporthalle,
- Fitnessaktivitäten,
- Spielgeräteausrüstung für Bewegungsspiele, Tischtennis und Billard im Schulhaus
- Sport in Arbeitsgemeinschaften,
- Sportwettkämpfe.

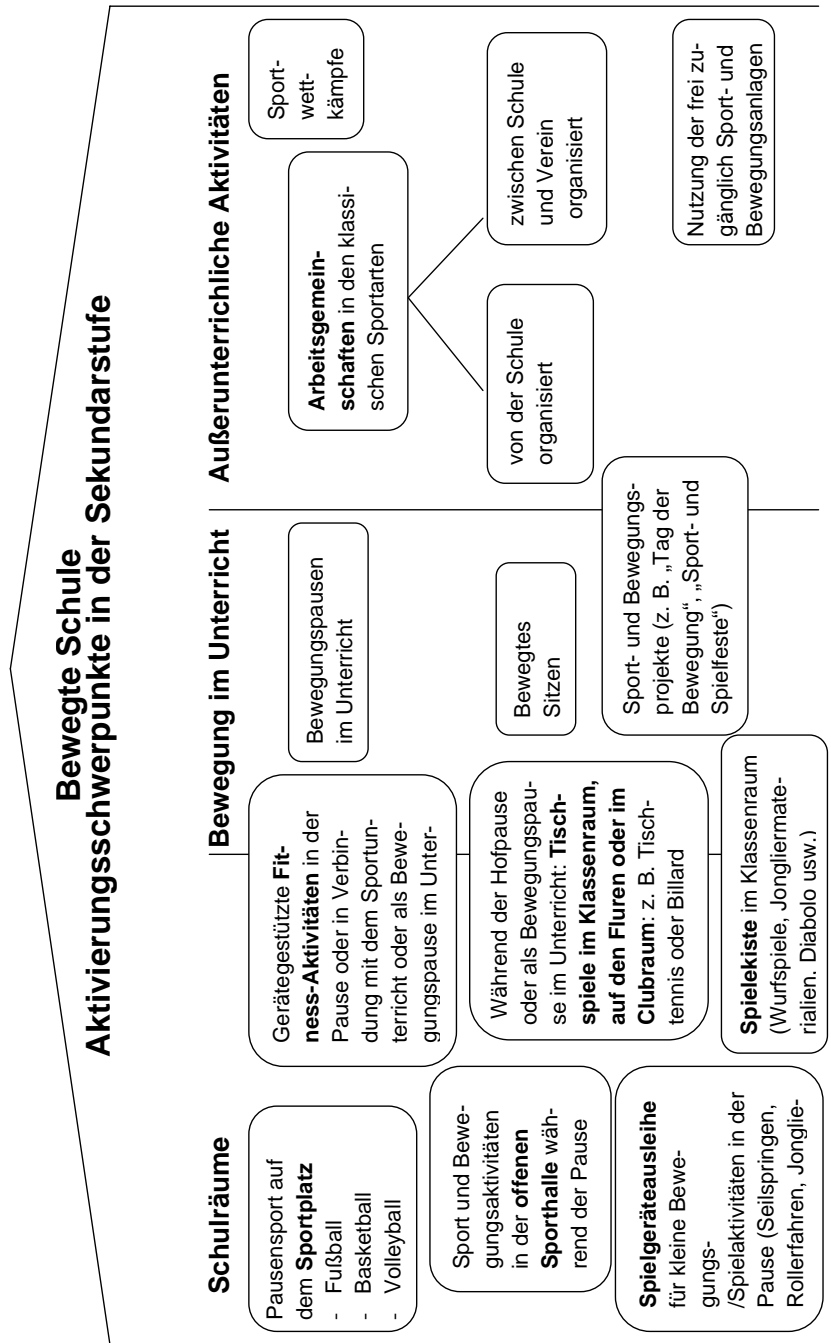


Abb. 2: Praktische Umsetzung der Bausteine (Die Größe der Kästen entspricht der praktischen Bedeutung im Schulalltag)

4 Überlegungen zu weiterführenden Schulen

Diese Erfahrungen lassen einige grundsätzliche Überlegungen zur Bewegten Schule in der weiterführenden Schule zu. Sie verweisen gegenüber der Grundschule auf die andere Altersstufe und auf die anderen Rahmenbedingungen von Schule. Nur in der wechselseitigen Reflexion dieser beiden Aspekte (Jugendalter und schulische Rahmenbedingungen) kann das Konzept der Bewegten Schule auch in der weiterführenden Schule als eine sinnvolle Orientierung für die Schulentwicklung begründet werden. Auf die Beziehung dieser beiden Aspekte soll im folgenden stichwortartig eingegangen werden.

- Die Schulzeit der 10 – 16 Jährigen gilt schon immer als schwieriger Teil schulischer Bildung. Zugleich ist sie nie in Frage gestellt worden, wohl aber immer wieder – und vielleicht zu selten – Gegenstand der Reformbemühungen gewesen. Erleben doch die Jugendlichen ganz besonders diese Altersphase auch als Erniedrigung, Verletzung oder Verlierer, aber auch als Bestärkung oder Gewinner. Die Schule selbst konfrontiert die Jugendlichen mit Wissensbeständen, die ihnen das Unfertige an ihnen selbst zeigt, sie verteilt zukünftige Berufs- und Lebenschancen, befördert oder behindert die Suche nach dem „Ich“ und der eigenen Identität. Die Schule ist der organisierte Teil dieser Adoleszenzkrise (Rauschenberger 2000, 1).
In dieser Altersphase wird die Generationsdifferenz in der Schule besonders deutlich. So gehört es zur Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, den Mangel der Lernenden und die Distanz zu den Lerngegenständen in gewisser Weise deutlich zu machen. Dies stößt wiederum auf die Verletzlichkeit des „jugendlichen Größenselbst“ (Winterhagen-Schmid 2000, 48). Die Jugendlichen wiederum sind andererseits darin mächtig, sich zu verweigern und sich an den Erwachsenen zu reiben. Die jugendliche Identitätssuche ist häufig „verbunden mit Gefühlen euphorischen Aufbruchs einerseits und mit Gefühlen von Trauer und Verlust“ andererseits (Winterhagen-Schmid 2000, 50). Der Übergang von der Kindheit zum Jugendlichen gelingt besser, wenn genug Hoffnung entsteht, die zukünftigen Anforderungen zu bewältigen. Was hat diese Situation nun mit der Bewegten Schule zu tun?
- Eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter besteht in der Akzeptanz der individuellen körperlichen Entwicklung, nämlich darin, dass „ein bewusster, gesunder Umgang mit dem eigenen neuen Körper“ gelingt (Thies 2000, 96; *sportpädagogik* 1997, 17-19). Hier sind Jugendliche häufig von Selbstzweifeln umgeben: „Oft geraten Mädchen, aber auch Jungen, unter enormen Attraktivitätsstress, weil es den alten, vertrauten Kinderkörper nicht mehr gibt und sich der neue Körper noch fremd und ungewohnt anfühlt; er hat sich ihnen eher aufgedrängt, als dass sie ihn schon unbefangenen als ihr Eigenes genießen und benutzen könnten“ (Winterhagen-Schmid 2000, 50). Hier bietet

nun die Gleichaltrigengruppe auch und vor allem in der Schule eine gute Möglichkeit für Selbsterprobungen. Vor dem Hintergrund unseres Modernisierungsprozesses mit einer Entstrukturierung der Jugendphase hebt sich das Risiko und das persönliche Scheitern zunehmend in das Bewusstsein der Betroffenen (Thies 2000, 95). Eine weitergehende Reflexion der Adoleszenz müsste die geschlechtsspezifischen Differenzen herausarbeiten, denn die Analysen feministischer Forschung zeigen, dass nach wie vor von einer geschlechtsunabhängigen Altersorientierung der Jugendphase ausgegangen wird, dabei oft unreflektiert das Modell männlicher Normen als Orientierungsmaßstab Anwendung findet, obwohl in dem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit deutlich unterschiedliche Umgangsweisen von Jungen und Mädchen mit den Entwicklungsaufgaben bekannt sind (vgl. Röhner/Thies 2000, 29 ff). Insofern ist dringend die geschlechtsspezifische Entwicklung und deren schulische Unterstützung im Konzept einer Schule für die Jugend zu berücksichtigen. So stellt sich die Frage, ob die klassischen Aufgaben der Adoleszenz wie Ablösung, Autonomie und Individuation nicht aus der Perspektive von Mädchen ergänzt oder gar dominant erweitert werden müssen durch die Aufgabe der „Bewältigung von Beziehungsaufgaben“ (Röhner/Thies 2000, 34). Diese geschlechtsspezifische Sichtweise müsste hinsichtlich der Schaffung von Räumen für Bewegung, die auch und vor allem von Mädchen genutzt werden können, im Konzept der Bewegten Schule noch einmal reflektiert werden (vgl. hierzu besonders *sportpädagogik* 1997, 25-28).

- Die derzeit organisierte Schule für die Jugend ist durch eine hohe Bedeutung eines gegliederten Wissens nach Fächern und Fachkulturen gekennzeichnet, das wenig untereinander vernetzt und zudem wenig auf die Lebenswelt der Jugendlichen bezogen ist. So bekommt die Schule weitgehend den Charakter einer Bewährungsprobe mit der Unterwerfung unter das aus der Sicht der Jugendlichen „veraltete“ Wissen. Dieser Lerncharakter müsste sich wandeln und als „Einübung selbständiger kultureller Urteilsfähigkeit“ (Winterhagen-Schmid 2000, 51) die Schule im Jugendalter bestimmen. Die Rahmenstrukturen der weiterführenden Schule sind durch den häufigen Wechsel der Fächer, der LehrerInnen und somit der Beziehungen, das enge Zeitschema und die starke Leistungsorientierung zur Selektion der Chancen für eine Schule im Jugendalter wenig geeignet, um Zusammenhänge, Bewährungen, Beziehungen und Selbsterprobung zu ermöglichen. Abhilfe könnte hier eine anders organisierte Schule mit mehr projektförmigem und fächerübergreifendem Unterricht bieten. Dabei können die Lebensthemen und –fragen der Jugendlichen mit traditionellen Wissensbeständen verbunden werden.
- Neben dieser für die Jugendschule notwendigen Reform, die dann auch mit dem Konzept des Bewegten Lernens verbunden ist, bleiben für die Jugendlichen in der Schule vor allem die Zeiten und Räume, die während der Pause und im außerunterrichtlichen Bereich zur Verfügung stehen. Gerade hier lässt sich die für die Identitätssuche wichtige Körperthematization durch bewe-

gungsbezogene Selbsterprobungen in der Gleichaltrigengruppe in einem Möglichkeitsraum unterstützen. Interessant scheint die für die menschliche Bildung bedeutsame Humboldt'sche „Wechselbeziehung“ zwischen seiner „Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit“. Die Verbindung von „Empfänglichkeit mit Selbsttätigkeit“ findet sich auch in Winnicotts Theorieentwurf vom „Intermediären Raum“: „Gemeint ist damit ein seelischer Raum, ein Raum der Imagination, in dem sich die Muster des inneren Erlebens mit den Mustern der äußeren Realität verknüpfen lassen“ (Winterhagen-Schmidt 2000, 51). Gerade - so könnte man annehmen und so wäre meine These - Sport, Spiel und Bewegung scheinen geeignet zu sein, diesen seelischen Raum im Jugendalter zu aktivieren, um zwischen inneren Phantasien und äußeren Realitätseindrücken zu vermitteln. Diese Argumentation aus der Besonderheit der Adoleszenz heraus wäre eine gute Begründung für die Ausdehnung von Möglichkeiten zur Körperthematizierung durch Bewegung, Spiel und Sport im Rahmen der Schule. Die Schule wäre ein beschützter Erprobungsraum, um sein Körperverhältnis in der gesamten Person-Umwelt-Beziehung neu zu definieren. Da wir es aufgrund von Modernisierungsprozessen mit einer Entstrukturierung der Jugendphase zu tun haben, müssen sehr unterschiedliche kulturelle Szenen in der Schule nebeneinander Platz haben.

– Damit komme ich zu den Folgerungen für die Bewegte Schule im Jugendalter. Sportliche Aktivitäten scheinen in einem sehr weiten Verständnis eine wichtige Rolle im Jugendalter zu spielen. So könnte man die vielen Jugendstudien im Sport deuten. Insofern ist vor dem Hintergrund jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben und damit pädagogischer Herausforderungen eine deutliche Ausdehnung von sportlichen Aktivitätsmöglichkeiten in der Schule geboten. Dazu gehören neben und in Verbindung mit dem Sportunterricht Aktivitäten, die ein unvoreingenommenes Entdecken der Sache ermöglichen. Auch geht es darum, sich selbst in der Sache zu entdecken. Weiterhin geht es darum, Raum zu geben, um etwas zu wagen, Gelegenheiten zu bieten, die anderen zu entdecken und eine sozial akzeptierte Bühne zu eröffnen, um sich darzustellen (Fünke-Wieneke 1999). Zusammenfassend lassen sich sechs Felder nennen, die offenbar in einer Jugendschule bedeutsam sind und die Bewegte Schule in der weiterführenden Schule realisieren helfen können:

1. Hier sind die Sportarten zu nennen, die im Jugendalter eine große Rolle spielen: Fußball, Basketball, Volleyball, jeweils auch in der Street- und Beachvariante. Ballspiele sind, vor allem bei Jungen, der beliebteste Sportbereich. Für diese Aktivitäten können auf dem Pausenhof, auf einem nahegelegenen Sportplatz und in der offenen Sporthalle während der Pause, in Arbeitsgemeinschaften und am Nachmittag Möglichkeiten geboten werden.
2. Ein zweiter großer Bereich könnte der Fitnesssport darstellen. Hier lassen sich in den Schulen Fitnessräume zur selbst organisierten Benutzung einrichten. Die Arbeit am eigenen Körper kann hier im Schonraum stattfinden und

könnte zugleich durch begleitende Reflexion im Unterricht sowohl notwendiges Wissen zum Gerätetraining und zur Fitness vermitteln als auch ein kritisches Bewusstsein zur Fitnesswelle erzeugen.

3. Ein dritter Bereich, der während der Pause, in Arbeitsgemeinschaften und am Nachmittag stattfinden könnte, wäre der kreativ-musische Bereich, z. B. durch die Verbindung von Bewegung und Musik (Aerobic) oder die Eröffnung von Möglichkeiten der Zirkus- und Bewegungskünste. Hier könnten gerade die Selbsterprobungen durch „Darstellen“ und „Wagen“, aber auch „die Sache und sich entdecken“ zur Geltung kommen.
4. Der vierte Bereich wäre die Verbindung zu Sportvereinen mit dem klassischen Wettkampfbetrieb. Dieser Bereich könnte für die Schülerinnen und Schüler Raum bekommen, die leistungsorientiert sind und sich im Sport dem Vergleich stellen wollen. Eine weichere Variante wäre die Entwicklung eines intra- und interschulischen Wettkampfwesens der Schulen. Hier können klassische und neue Formen von Wettkämpfen entwickelt werden.
5. Der fünfte Bereich liegt im Projektunterricht. Hier lassen sich in allen Fächern jugendgemäße Formen zur Aneignung von Sachverhalten über Bewegung entwickeln, wie auch „Körper und Bewegung“ selbst zum Thema werden kann.
6. Der letzte und sechste Bereich betrifft das bewegte Lernen im Klassenraumunterricht. Dem Jugendalter angemessene und spezifisch auf Jungen und Mädchen abgestimmte Spannungs- und Aktivierungsformen müssen aus dem Repertoire der Grundschule oder auch der Erwachsenenbildung ausgewählt und erprobt werden. Besonders eignen sich Unterrichtsverfahren, die Aufgaben betreffen, zu deren Bearbeitung Bewegung erforderlich ist (Ergebnisse an die Tafel schreiben, etwas an den Wänden aushängen, mit anderen SchülerInnen/Gruppen kommunizieren, Dinge besorgen, Sachverhalte recherchieren usw.)

Mit diesen sechs Bereichen sind m. E. Möglichkeiten benannt, die die Bewegte Schule in den verschiedenen Formen der Sekundarstufe eröffnen kann. Dazu gehört auch ein hohes Maß der Beteiligung an der Verantwortung der schulischen Kultur durch die Jugendlichen selbst und eine weitgehende Selbstorganisation der außerunterrichtlicher Aktivitäten. Auf diese Weise kann auch die weiterführende Schule zur Bewegten Schule werden.

Literatur

- Funke-Wieneke, J.: Elementares Turnen in der Sekundarstufe I. Ein Bewegungsfeld zur Lösung von Entwicklungsaufgaben. In: sportpädagogik 23 (1999), 4, 43-49
- Laging, R.: Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In: Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.): Die Schule kommt in Bewegung. Baltmannsweiler 2000 a, 2-38
- Laging, R.: Die Bauseine einer Bewegten Schule. In: Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.): Die Schule kommt in Bewegung. Baltmannsweiler 2000 b, 143-164
- Laging, R.: Die Konzeption des Modellversuchs „Schule als Bewegungsraum“. In: Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.): Die Schule kommt in Bewegung. Baltmannsweiler 2000 c, 128-142
- Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.): Die Schule kommt in Bewegung. Baltmannsweiler 2000
- Rauschenberger, H.: Vorwort. In: Maas, M. (Hrsg.): Jugend und Schule. Baltmannsweiler 2000, 1-3
- Thies, W./Röhner, Ch.: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim und München 2000
- Thies, W.: Projektlernen als Entwicklungschance für Jugendliche – Konzepte und Erfahrungen aus der Reformschule Kassel. In: Maas, M. (Hrsg.): Jugend und Schule. Baltmannsweiler 2000, 93-102
- sportpädagogik: Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. In: sportpädagogik 22 (1997), 1, 14,-28
- Winterhagen-Schmid, L.: Jugendzeit in der Schule – eine angemessene Entwicklungsförderung? In: Maas, M. (Hrsg.): Jugend und Schule. Baltmannsweiler 2000, 46-55

¹ Die konzeptionellen Grundlagen sind von Laging (2000a) beschrieben und systematisch dargestellt. Weitere Ausführungen zu realisierten Konzepten finden sich in Laging/Schillack (2000).

² Nähere Beschreibungen zu den Bausteinen und zur Konzeption des Modellversuchs siehe Laging 2000 b und c.