

Schule als Bewegungsraum – ein Modellversuch in Sachsen-Anhalt

1 Vorbemerkungen

Ausgangspunkt unseres Modellversuchs war der sich zunehmend beschleunigende Prozess des gesellschaftlichen Wandels in den 90er Jahren sowie der ebenfalls in den 90er Jahren verstärkt einsetzende Prozess einer profil- und programmorientierten Schulentwicklung. Beide Entwicklungslinien zeigen sich in den neuen Bundesländern gebrochen durch die besondere Problematik des gesellschaftlichen Umbruchs nach der Wende sowohl hinsichtlich des ökonomisch-wirtschaftlichen Wandels und des Wandels der individuellen und sozialen Lebensverhältnisse als auch hinsichtlich der schulstrukturellen und schulkonzeptionellen Neuerungen¹.

2 Argumentationslinien zur Begründung bewegter Schulen

Die weitgehend übereinstimmenden Argumentationslinien zur Begründung bewegter Schulkonzepte können an den folgenden Punkten festgemacht werden:

– *Sport im Wandel – Bewegung im Trend*

Die Ausdifferenzierung des Sports macht es zunehmend schwerer, den Gegenstand „Sport“ eindeutig zu beschreiben. So können wir heute davon ausgehen, dass es einerseits immer neue Varianten innerhalb der etablierten Sportarten gibt (Beispiel: vom Hallenvolleyball zum Beachvolleyball) und andererseits Alternativen zum etablierten und variierten Sport hinzutreten (Beispiele: Skaten, Mountainbikefahren, Fitnesstraining, Klettern). Die Schülerinnen und Schüler bringen ihren „Sport“ und ihre „Bewegungsaktivitäten“ mit in die Schule. Insofern ist die Schule gefordert, auf den Wandel von Sport und Bewegungsaktivitäten zu reagieren. Die Antworten lassen sich nicht nur über die Richtlinien für den Sportunterricht entwickeln, sondern sie tangieren auch die schulischen Bewegungsaktivitäten in den Pausen, in den Arbeitsgemeinschaften und am Nachmittag. So finden neben dem Sport im Verein parallel oder ausschließlich selbstorganisierte Bewegungsaktivitäten statt. Im Unterschied zum klassisch organisierten Sport im Verein sind die selbstorganisierten Bewegungsaktivitäten nicht als Training, sondern eher als integrativer Teil eines Lebensstils in einer gelebten und gestalteten Freizeit organisiert. Die Bewegungstrends verlangen also völlig andere Inszenierungen, die sich allein in unterrichtlichen Bezügen der Schule kaum umsetzen lassen. Wohl aber können und müssen Kompeten-

zen der Selbstorganisation erworben werden, die beispielsweise im Sportunterricht vorbereitet werden und im bewegten Schulleben eine Eigendynamik entwickeln können und sollen.

– *Die Körperlosigkeit der Schule – Bewegter Lernen*

Die Verkopfung des Lernens in der Schule hat den Körper in der Schule weitgehend auf dem Stand des ausgehenden 19. Jahrhunderts belassen. Die Lockerungen in der Körperdisziplinierung sind generell nicht mit einem neuen Verständnis von Schule, Unterricht und Lernen einher gegangen, wie dies beispielsweise in der klassischen Reformpädagogik und in neueren Reformschulen praktiziert worden ist und praktiziert wird. Vielmehr haben die Lockerungen eher zu Problemen in Form von Unruhe und Zappeligkeit geführt. Gefordert ist ein Lernen mit allen Sinnen, das körper- und bewegungsbezogene Erfahrungsmöglichkeiten in den Unterricht mit einbezieht.

– *Der lebensweltliche Wandel*

Die sich immer schnelllebiger zeigenden Modernisierungserscheinungen durch die Elektronisierung unseres Lebensalltags in Form der neuen Medien bleiben nicht ohne Folgen für die Gestaltung des Bewegungslebens. Dazu passt auch die Eroberung asphaltierter Stadtstrukturen als neue Bewegungsräume im dichter werden Autoverkehr.

Hierauf abgestimmt sind die neuen Rollgeräte und die Streetformen der Ballspiele. Andererseits können wir ebenfalls als Erscheinung moderner Lebenswelt die Schaffung neuer Nischen für Bewegungsanlässe beobachten. So werden Skateranlagen, Spielhallen, Ballspielwiesen und Mountainbike-Strecken eingerichtet oder Parks für Lauf-, Roller- und Radaktivitäten umdefiniert. Diese lebensweltlichen Modernisierungsprozesse gehen einher mit der Pluralisierung jugendkultureller Lebensformen. Sie verstärken unter dem Verdikt einer „ewigen“ Jugendlichkeit eine Ausdifferenzierung der Körper- und Bewegungskultur in unserer Gesellschaft.

– *Entwicklungsförderung durch Bewegung*

Bewegung ist eine wesentliche Form der Auseinandersetzung und Aneignung mit und von Welt. Die Erfahrungen, die Kinder in Bewegung machen können, betreffen nicht nur die körperliche und motorische Entwicklung. Sicher entwickeln sich Geschicklichkeit, Kraft und Ausdauer erst dann in angemessener Weise, wenn ausreichend Gelegenheiten zum Sich-Bewegen und Sich-Erproben bereitstehen. Es geht aber auch um die Vergewisserung und Entwicklung des eigenen Selbst, der Emotionen und Kognitionen sowie sozialer Kompetenzen. In der Bewegung und durch die Bewegung gewinnt das Kind ein Bild über sich selbst, es tritt dabei meist mit anderen in Beziehung, es muß sich abstimmen, um sich gemeinsam bewegen zu können. Kinder nehmen durch Bewegung aktiv mit allen Sinnen die Umwelt wahr, es bewirkt und spürt, was es bewirkt. Da-

bei spürt es die Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten von Objekten und Materialien. Kinder entwickeln sich an und mit Bewegung, wenn sie sich in Bewegung zeigen und ausdrücken und mit der Bewegungsumwelt phantasie reich umgehen.

– *Gesundheit und Bewegung*

Bewegung leistet einen bedeutenden Beitrag zur Gesundheitsförderung. Es geht in diesem Verständnis mehr um die Stärkung der persönlichen Ressourcen durch eine Bewegungsaktivierung der Kinder und Jugendlichen und weniger um die Kompensation der Defizite. In einem umfassenden Sinne von Gesundheit (im Verständnis des Salutogenese – Ansatzes) ist die Bewegte Schule auch eine Gesunde Schule. Damit hebt sich das Konzept der „Bewegten Schule“ aus der Kompensationsfunktion für die lebensweltlich und gesundheitlich erworbenen Defizite heraus. Dabei geht es um einen sinnvollen Umgang mit den eigenen körperlichen und bewegungsbezogenen Möglichkeiten. Gesundheitsbildung ist in diesem Zusammenhang die aktive bewegungsbezogene Selbstauseinandersetzung in einem Möglichkeitsraum: in der Sporthalle, auf dem Schulhof, im Schulgebäude, im Klassenraum, alleine oder mit anderen.

3 Anknüpfungspunkte unter den Bedingungen der Neuen Bundesländer

Die Argumentationslinien zur Bewegten Schule müssen aus der Sicht der neuen Bundesländer noch unter einer weiteren Perspektive reflektiert werden. Die Umstellung auf ein neues Schulsystem hat auch die Fächerstruktur, vor allem aber die Bedeutung einiger Fächer verändert (Staatsbürgerkunde ist von Sozialkunde und Russisch von Englisch abgelöst worden, Ethik ist neu hinzugetreten, paramilitärische Unterrichtsinhalte wie Wehrunterricht und GST sind verschwunden). Für das Fach Sport ist ebenfalls ein Bedeutungswandel zu verzeichnen gewesen. Das ehemals zu DDR-Zeiten hochangesehene Fach Sport, zudem getragen von einer nationalen Wertschätzung, war innerhalb kürzester Zeit in seinem schulischen Stellenwert auf ein eher bedeutungsloses Nebenfach gefallen. Bedeutsamer scheint mir in unserem Zusammenhang, dass das umfassende Schulsportangebot als Teil des „Schulklimas“ nicht aufrecht erhalten und auch bis heute kein adäquater Ersatz geschaffen werden konnte. Der Schulhort hatte als Garant für ein umfangreiches Sportangebot im Rahmen einer „ganztägigen sozialistischen Erziehung“ eine wichtige Funktion. Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer hatten daher erheblichen Anteil an Sportangeboten, die weit über den Sportunterricht hinausgegangen sind.

Hier haben wir Anknüpfungspunkte vermutet, um die Neubelebung des „sportlichen Klimas“ mit einem veränderten Konzept als „Bewegte Schule“ befördern zu können. Doch leider haben sich die Anforderungen im schulischen Alltag und die arbeitsrechtlichen Situationen der LehrerInnen so verändert, dass diese vermutete Bereit-

schaft nicht mehr zum Tragen kommen konnte. Dies hat dann eher zur Folge gehabt, dass das zugrunde gelegte weite Bewegungsverständnis im Konzept der Bewegten Schule in Auseinandersetzung mit dem engen Sportverständnis des Sportunterrichts vermittelt werden musste. Insofern ist hier am „Sport“ eine noch weitere Brechung zu beobachten gewesen, um das Konzept „Bewegte Schule“ überhaupt als Antwort auf die veränderten gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen in den Schulen umsetzen zu können.

4 Schulkultur und Schulentwicklung

Das bisher dargestellte Argumentationsbündel ist um einen Kern zentriert, der im wesentlichen um Fragen der Schulentwicklung und Schulkultur kreist. Unser zentraler Ausgangspunkt in dem Modellversuch ist die Verbindung von Bewegung und Schulentwicklung gewesen.

Die Förderung des Sich-Bewegens in der Schule besteht nicht im einfachen Hinzufügen von weiteren Bewegungs- und Sportaktivitäten, sondern in der Umgestaltung des Schulalltags in allen Bereichen schulischer Aktivitäten.

Diese Auffassung ist in der derzeitigen schulpädagogischen Diskussion um Schulentwicklung verankert. Nimmt man beispielsweise Bezug zur Denkschrift der Bildungskommission in NRW (1995), dann sind die Teilaufgaben der Schule neu auszuloten. So sollen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung zusammen gesehen, fachliches und überfachliches Lernen ins Gleichgewicht gebracht, soziales Lernen zum Umgang mit den Unterschieden neu ermöglicht, anwendungsorientiertes Lernen mit biographischem Bezug gefördert und die eigene Identität gestärkt werden. Auf unsere Thematik übertragen heißt dies: Wie verhält sich Bewegung als überfachliches pädagogisches Prinzip zum Sport als fachlichem Gegenstand? In der „Denkschrift“ wird die Unzweckmäßigkeit des dominanten nach Fächern und Fachunterricht zergliederten Lernens kritisiert. Das durch Fachunterricht hervorgebrachte isolierte Wissen und Können, das oft abstrakt und ohne Handlungsbezug bleibt, soll in einer Schule der Zukunft in sinnvolle Lernzusammenhänge eingebettet werden. Lernzusammenhänge ergeben sich auf diese Weise z.B. sowohl in der selbstorganisierten Möglichkeit Basketball parallel und/oder in Verbindung mit dem Sportunterricht in der Pause, nach der Schule oder anderen unterrichtsfreien Zeiten zu spielen, als auch dann, wenn es darum geht, ästhetische Momente des Bewegungsausdrucks in einem gemeinsamen Vorhaben der Fächer Musik, Kunst, Sport und Deutsch zu bearbeiten. Voraussetzung ist immer, dass nicht mehr alles nach Fächern unterrichtet wird, dass überfachliche Lernformen zunehmen müssen, dass bewegungsvermittelteres Lernen verstärkt wird und dass im Lebensraum Schule weitere selbstorganisierte Lernzusammenhänge hergestellt werden können. Bewegung ist hierbei jeweils elementar für den leiblichen Rückbezug des Lernens.

Dahinter steht die für alle Fächer aktuelle Frage nach der Beitragsfähigkeit zur Allgemeinbildung. Einen lebensvorbereitenden, weltorientierten, vernunftskritischen und verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper und dem eigenen Be-

wegungstreiben zu erreichen, ist eine wesentliche Bildungsaufgabe für den Bereich Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.

Der Wandel in der Schulentwicklung kann als Weg von der Schulstruktur zur Schulkultur beschrieben werden. SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern sind aufgefordert, Schule so zu gestalten, dass sie für viele zu einem Lebensraum wird, mit dem sich die Beteiligten identifizieren können. Eine pädagogische Kultur bildet den Kontext, in dem das Einzelne - die einzelnen Funktionen und Aktivitäten einer Schule - seinen Sinn erst gewinnt. 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. Schulhofspiele, Bewegungsanlässe im Schulgelände, Tobe- und Ruheräume im Schulhaus, Bewegungs- und Sportfeste, Bewegtes Lernen, rhythmisierter Schulalltag, Bewegter Sportunterricht oder auch Bewegtes Sitzen gewinnen erst im Kontext einer mitgestalteten Kultur ihren schulischen Sinn.

Eine bewegungsorientierte Schulkultur könnte daran geprüft werden, welchen Beitrag sie leistet, um a) Schülerinnen und Schüler entwicklungsangemessen an der Schaffung von Bewegungsanlässen mitwirken zu lassen und b) sich im Unterricht über Bewegung die Lerngegenstände aneignen und sein eigenes Lernen im Klassenraum bewegt einrichten zu können. Geprüft werden kann eine bewegte Schulkultur speziell auch daran, ob im Sport- und Bewegungsunterricht die Beteiligung an der Gestaltung der Bewegungsthemen möglich ist, ob die außerschulische Bewegungs- und Sportkultur im Bewegungs- und Sportunterricht Berücksichtigung findet und ob die sportunterrichtlichen Aktivitäten in die Gestaltung des Schullebens hineinwirken können.

5 Das Magdeburger Konzept „Schule als Bewegungsraum“

Vor diesem Hintergrund ist das Konzept „Schule als Bewegungsraum“ entstanden.² Die bis 1997 zur Verfügung stehenden Konzepte wurden ausgewertet und auf unserem Verständnis neu zusammengestellt. Dazu haben wir die folgende Dreiteilung für mögliche Bewegungsaktivitäten gefunden: Schulräume, unterrichtliche Aktivitäten und außerunterrichtliche Aktivitäten (Abb. 1). Insgesamt sind zehn Bausteine in Anlehnung an bestehende Konzepte entwickelt und diesen Bereichen zugeordnet worden.

Auf der Grundlage der hier benannten Bausteine zur Bewegten Schule³, haben die vier Modellschulen je eigene Profile mit z. T. unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt. Dieser Profilierung ist ein längerer Klärungsprozess einerseits zwischen den Schulen und den Projektinitiatoren der Universität über das Konzept „Schule als Bewegungsraum“ mit den zehn Bausteinen und andererseits innerhalb der Schulen unter den KollegInnen und zwischen Kollegium und Schulleitung vorausgegangen. 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 klären, inwieweit dieses neue Projekt zur Bewegungsaktivierung in die bisherige Schulkonzeption hinein passte oder wo sich Anschlußmöglichkeiten ergaben.

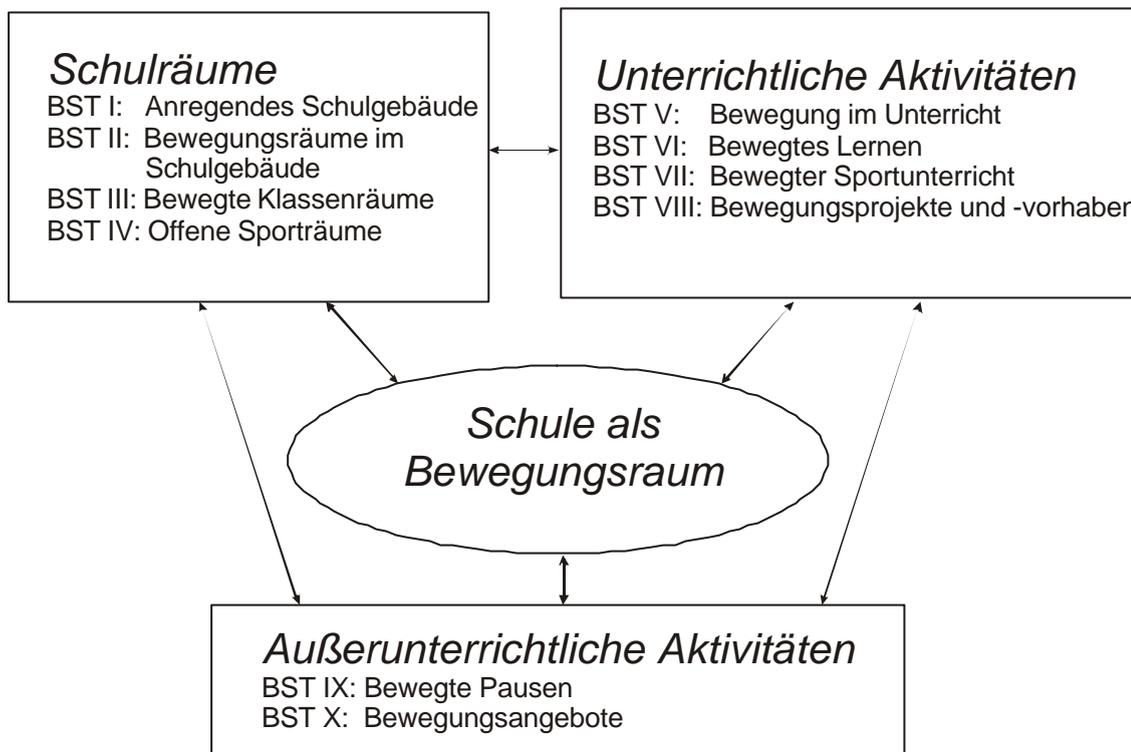


Abb. 1: Die Bausteine der bewegten Schule in drei unterschiedlichen Aktivitätsbereichen

6 Umsetzung und Erfahrungen

Als Ergebnis dieses Klärungsprozesses haben sich für die einzelnen Schulen die in der Abb. 2 aufgezeigten Schwerpunkte zur Profilierung als Bewegte Schule ergeben. Die Praxis hat nun gezeigt, dass die Schwerpunkte der einzelnen Schulen auf die sich zunächst das Kollegium oder die enge Projektgruppe an der Schule in Anlehnung an die Bausteine verständigt hatte, 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 Schaukelelementen 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 häu-

figer ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand gelernt. Auch stehen an einigen Schulen weiterhin die Spielkisten in den Klassenräumen für die Pausen zur Verfügung.

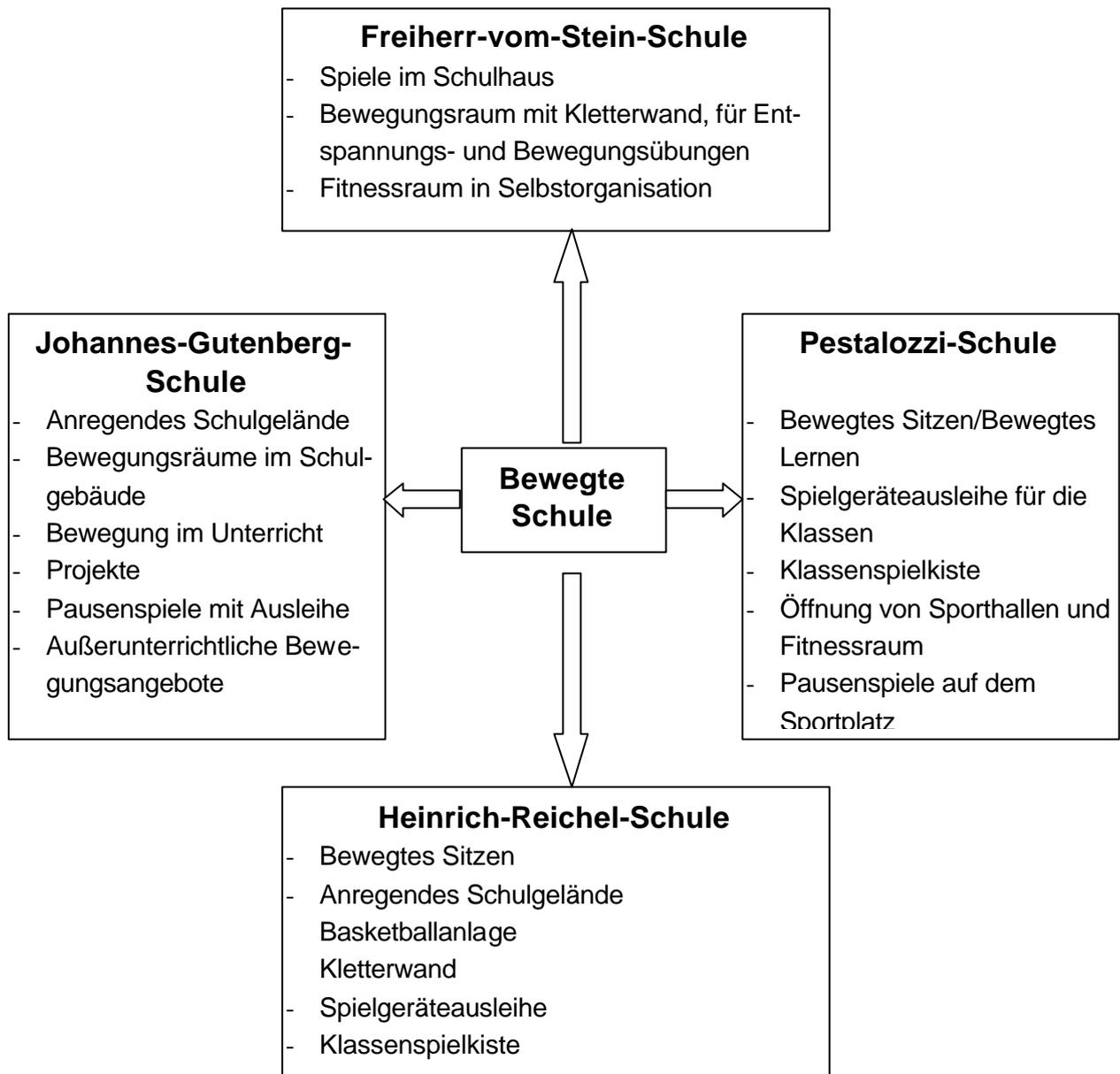


Abb. 2: Die schuleigenen Profile zum Modellversuch „Schule als Bewegungsraum“

Die bedeutendsten realisierten Aktivitäten lassen sich mit den folgenden Aktivitätsfeldern beschreiben (Abb. 3):

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

Bewegte Schule

Aktivierungsschwerpunkte in der Sekundarstufe

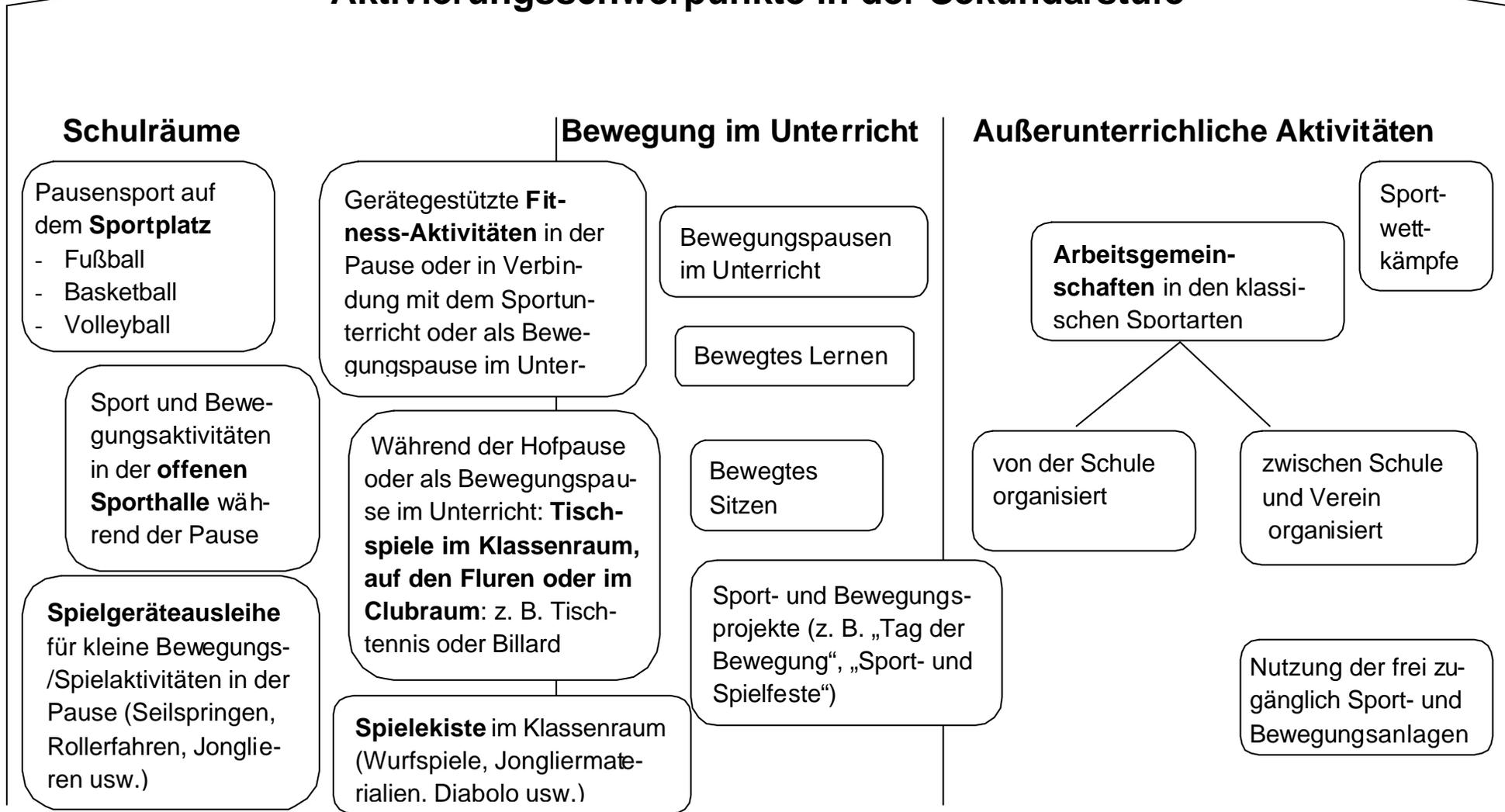


Abb. 3: Praktische Umsetzung der Bausteine (Die Größe der Kästen entspricht der praktischen Bedeutung im Schulalltag)

7 Bewegte Schule – auch in den weiterführenden Schulen?

Diese Erfahrungen lassen mich nun zu einigen grundsätzlichen Überlegungen zur Bewegten Schule in der weiterführenden Schule gelangen. 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 als Tradierungsmacht 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, 148). 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). Die Vertreibung aus dem Paradies der Kindheit 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; Brinkhoff 1998, 79). 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 unbefangen als ihr Eigenes genießen und benutzen könnten“ (Winterhagen-Schmid 2000, 50). Hier bietet nun die Gleichalt-

rigengruppe 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.

- 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 bewegungsbezogene Selbsterprobungen in der Gleichaltrigengruppe in einem Mög-

lichkeitsraum 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 (Funke-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:

- * 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.
- * 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.

- * 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.
- * 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.
- * 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.
- * Der letzte und sechste Bereich betrifft das bewegte Lernen im Klassenraumunterricht. Dem Jugendalter angemessene und spezifisch auf Jungen und Mädchen abgestimmte Entspannungs- 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

- Brinkhoff, Klaus-Peter: Sport und Sozialisation im Jugendalter. Weinheim und München 1998
- 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
- Winterhagen-Schmid, L.: Jugendzeit in der Schule – eine angemessene Entwicklungsförderung? In: Maas, M. (Hrsg.): Jugend und Schule. Baltmannsweiler 2000, 46-55

¹ Die Kapitel 2 bis 4 sind knappe Wiedergaben aus Laging 2000 a.

² Der Modellversuch „Schule als Bewegungsraum“ ist in Laging/Schillack (2000) dokumentiert und von Laging (2000 c) beschrieben.

³ Nähere Beschreibungen zu den Bausteinen und zur Konzeption des Modellversuchs siehe Laging 2000 b.