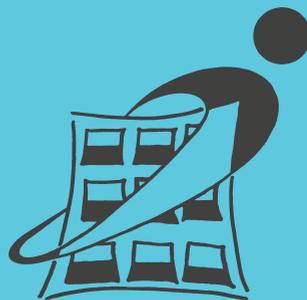


Christina Müller

Bewegte Grundschule

Anregungen für mehr Bewegung
in der Grundschule

4. Auflage



ACADEMIA

Christina Müller

Bewegte Grundschule

Anregungen für mehr Bewegung
in der Grundschule

4., aktualisierte und erweiterte Auflage





Onlineversion
Nomos eLibrary

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-98572-048-4 (Print)
ISBN 978-3-98572-049-1 (ePDF)

4., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022

© Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Baden-Baden 2022. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Besuchen Sie uns im Internet
academia-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 9 |
| Einleitung: Schulen kommen in Bewegung | 17 |
| 1 Bewegung im Leben von Kindern – Anspruch und Wirklichkeit | 21 |
| 1.1 Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung von Kindern | 21 |
| 1.1.1 Bewegung als anthropologisch begründbares Grundbedürfnis von Kindern | 21 |
| 1.1.2 Bedeutungsaspekte der Bewegung für die kindliche Entwicklung | 23 |
| 1.2 Die Bewegungswelt und das Bewegungsverhalten von Kindern | 37 |
| 1.3 Bewegte Grundschule gestalten – eine Querschnittsaufgabe | 42 |
| 1.4 Ein pädagogisches Konzept der bewegten Grundschule | 50 |
| 1.4.1 Theoretische Positionen | 51 |
| 1.4.2 Hauptzielstellung und Teilziele | 52 |
| 1.4.3 Bereiche und Teilbereiche | 57 |
| 2 Bewegter Unterricht | 63 |
| 2.1 Bewegtes Lernen | 63 |
| 2.2 Dynamisches Sitzen | 84 |
| 2.2.1 Befähigung zu einem bewegten Sitzverhalten | 85 |
| 2.2.2 Veränderung der Sitzbedingungen | 91 |
| 2.2.3 Bewegung in das Sitzen bringen | 98 |
| 2.3 Auflockerungsminuten | 101 |
| 2.3.1 Spielerische Gymnastik | 104 |
| 2.3.1.1 Spielerische Gymnastik mit Körperteilen | 105 |
| 2.3.1.2 Spielerische Gymnastik mit Alltagsmaterialien (Korken, Luftballon, Kissen, Stühlen, Lineal, Tücher) | 109 |
| 2.3.1.3 Spielerische Gymnastik mit Partnern | 113 |
| 2.3.2 Kleine Kunststücke | 114 |
| 2.3.3 Bewegungsgeschichten | 117 |
| 2.3.4 Rhythmisch-musikalische Bewegungsspiele | 124 |
| 2.3.4.1 Rhythmusübungen | 126 |
| 2.3.4.2 Bewegungslieder | 130 |
| 2.3.4.3 Tanzspiele | 138 |
| 2.3.5 Darstellendes Spiel | 143 |
| 2.4 Entspannungsphasen | 149 |

| | |
|---|------------|
| 2.4.1 Kennlern- und Kontaktspiele | 153 |
| 2.4.2 Spiele mit der Ruhe | 157 |
| 2.4.2.1 Entspannende Spiele | 158 |
| 2.4.2.2 Kleine Stilleübungen | 161 |
| 2.4.3 Wahrnehmungsspiele | 166 |
| 2.4.4 Entspannungsübungen | 172 |
| 2.4.4.1 Atemübungen | 172 |
| 2.4.4.2 Anspannung und Entspannung | 175 |
| 2.4.4.3 Spielerische Massage | 180 |
| 2.4.4.4 Entspannungsgeschichten | 185 |
| 2.5 Bewegungsorientierte Projekte | 188 |
| 2.5.1 Parallele Behandlung bewegungsorientierter Themen in einem fachübergreifenden Unterricht | 188 |
| 2.5.2 Bewegungsorientierte Projekte | 191 |
| 2.6 Individuelle Bewegungszeit | 203 |
| 2.6.1 Möglichkeiten und Grenzen | 203 |
| 2.6.2 Mögliche Handlungssituationen | 206 |
| 3 Bewegte Pause | 211 |
| 3.1 Ziele der bewegten Pause | 211 |
| 3.2 Ideensplitter für bewegte Pausen | 215 |
| 3.2.1 Bewegte Pausen im Klassenzimmer | 215 |
| 3.2.2 Das Schulhaus als Bewegungsraum | 217 |
| 3.2.3 Bewegte Hofpausen | 219 |
| 3.3 Die Gestaltung von bewegten Pausen | 224 |
| 4 Bewegtes Schulleben | 227 |
| 4.1 Ganztagsangebote für Bewegung, Spiel und Sport | 229 |
| 4.2 Spiel- und Sportfeste | 231 |
| 4.3 Wandertage und Klassenfahrten | 237 |
| 5 Schulsport als Fundament einer bewegten Schule | 249 |
| 5.1 Beitrag des Schulsports zur bewegten Grundschule | 250 |
| 5.1.1 Ergänzung und Erweiterung | 250 |
| 5.1.2 Impulsgebung | 255 |
| 5.2 Facheigene Ziele des Schulsports in der Grundschule und Aspekte der methodischen Gestaltung | 257 |
| 6 Bewegte Freizeit | 261 |
| 6.1 Zusammenarbeit mit den Familien | 263 |
| 6.2 Kooperationen mit (bewegten) Horten | 273 |
| 6.3 Gesellschaftliche Integration | 279 |

| | |
|--|------------|
| 7 Qualifizierung für die Gestaltung einer bewegten Grundschule | 285 |
| 7.1 Wie bringe ich meine Schule in Bewegung? | 285 |
| 7.2 Bewegte Grundschule als Thema in der Lehrerbildung und -fortbildung | 297 |
| 7.3 Vorschläge für ein Konzept zur Aus- und Fortbildung | 300 |
| Literatur | 309 |
| Anhang | 329 |
| Anhang 1: Bilder für Bewegungsgeschichte (Biewald, 1997) | 330 |
| Anhang 2: Massagegeschichten (Petzold, 1997a) | 332 |
| Anhang 3: Entspannungsgeschichten (Lang, 1997) | 337 |
| Anhang 4: Gehirngymnastik (Brain-Gym) | 342 |
| Anhang 5: Gummitwist | 346 |
| Anhang 6: Elternbriefe | 347 |
| Anhang 7: Lernprogramme mit Bewegungsanregungen | 364 |
| Anhang 8: Bedeutung der Bewegung | 365 |
| Bildnachweis | 367 |

Vorwort zur 1. Auflage

Bei einer Schülerbefragung wurde deutlich, dass für Grundschul Kinder das Stillsitzen in den meisten Fächern „nicht schön, blöd, langweilig und sehr schwer“ ist und sie sich mehr Bewegung im Deutsch- oder Mathematikunterricht wünschen (Müller et al., 1993). Eine von uns durchgeführte Literaturanalyse zeigte, dass Fragen nach Bewegungsaktivitäten im Schulalltag schon seit mehreren Wissenschaftler- und Lehrer generationen von Interesse sind. Positive Auswirkungen auf die Lernleistung und Persönlichkeitsentwicklung konnten in fast allen Untersuchungen nachgewiesen werden. Wir stellten uns die Fragen: Warum bestimmt trotz Lockerung bewegungsbezogener Regeln durch unterschiedliche Formen des offenen Unterrichts ein „typischer Sitzunterricht“ noch zu häufig den Schulalltag? Warum kommt Schule so schwer in Bewegung?

Antworten fanden wir auf unterschiedlichen Ebenen, so in fehlender Integrationsleistung unterschiedlicher Wissenschaftsgebiete bezüglich der Bewegungserziehung, in einer Unterbewertung der Rolle der Bewegung im Schulalltag seitens der Administration, in einem zu traditionellen Unterrichtsverständnis der Lehrer, in unzureichender Sensibilisierung für die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung und in fehlender Handlungskompetenz bezüglich der Gestaltung von Bewegungsaktivitäten bei Lehrern und Eltern sowie in ungünstigen materiellen Bedingungen u. a.

Wir schlussfolgerten, dass Chancen für mehr Bewegung in der Schule nur bestehen, wenn Veränderungen auf diesen unterschiedlichen Ebenen anvisiert werden. Mit diesem Anspruch konzipierten wir das Forschungsprojekt „Bewegte Grundschule“, das von 1996 bis 2000 in vier Versuchsschulen in Sachsen und einer Schule in Rheinland-Pfalz erprobt wurde.

Diesem Zeitplan folgend stellt dieses Vorwort, welches wie üblich nach Beendigung des Buchmanuskriptes geschrieben wurde, einen Rückblick dar, schließt aber gleichzeitig in den Dank die Bitte der Autorin um eine ergebnisorientierte weitere Zusammenarbeit ein.

Wenn im Vorwort und auch im gesamten Buch von „wir“ die Rede ist, dann sind dies die Mitglieder der Forschungsgruppe „Bewegte Grundschule“ im Bereich Sportpädagogik der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen

Universität Dresden. Ohne die sehr kritischen, aber immer konstruktiven Beratungen, ohne die zahlreichen Ideen der Mitglieder der Forschungsgruppe und ohne deren weit über die beruflichen Verpflichtungen hinausgehendes Engagement wäre das Projekt nicht konzipiert, nicht realisiert worden und dieses Buch hätte von mir nicht geschrieben werden können. Deshalb bedanke ich mich in besonderem Maße bei Frau Marit Obier, Frau Martina Volkmer, Frau Ruth Mathe, Herrn Ralph Petzold, Herrn Mario Loncke † sowie bei den Studenten, die sich vor allem im Rahmen von Belegarbeiten, wissenschaftlichen Arbeiten, Vordiplomarbeiten u. a. ergebnisorientiert in die Arbeit von Teilforschungsgruppen eingebracht haben bzw. gegenwärtig einbringen.

Die Projektidee ist in enger Zusammenarbeit mit der Universität Koblenz-Landau entstanden. Mein Dank gilt Frau Helga Pollähne und Herrn Prof. Dr. Hanns Petillon, der mit seinen theoretischen Positionen aus grundschulpädagogischer Sicht und seinen Erfahrungen auch aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches „Lern- und Spielschule in Rheinland-Pfalz“ wesentliche Denkanstöße und forschungsmethodische Beratung gegeben hat.

Mit den Grundschuldidaktikern der Fakultät Erziehungswissenschaft der TU Dresden, Frau Dr. Elke Germann, Frau Dr. Irene Scholze und Herrn Dr. Steffen Wittkowske, haben mir weitere Experten mit ihren Hinweisen zur Seite gestanden. Ich bedanke mich für die Beratung zu speziellen Fragestellungen von Frau Dr. Barbara Haupt (Jena), Herrn Prof. Dr. Peter Hirtz (Greifswald), Herrn Prof. Dr. Arno Zeuner (Leipzig), Herrn Prof. Dr. Klaus Koinzer (Chemnitz) und Prof. Dr. Gerhard Hecker (Köln).

Ein Konzept nur aus den Köpfen von Wissenschaftlern bliebe ohne Praxisbezug ein theoretisches Konstrukt.

Den Hauptanteil der Arbeit bei der Umsetzung und Vervollkommnung des Konzeptes haben selbstverständlich die Kolleginnen und Kollegen der Versuchsschulen:

Grundschule Cossebaude, 109. Grundschule Dresden, Grundschule Hermsdorf,

Grundschule Tharandt, Grund- und Hauptschule Böbingen-Gommersheim

Mein Dank gilt auch den Kolleginnen und Kollegen der Kontrollschulen, die uns bei der Gewinnung von Vergleichsdaten unterstützen:

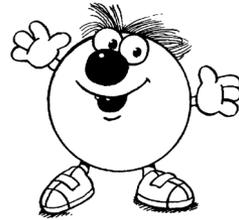
4. Grundschule Dresden, 91. Grundschule Dresden, Grundschule Reichenberg/Boxdorf, Grund- und Hauptschule Lustadt

Die förderlichen Kontakte mit Vertretern anderer, ebenfalls mehr Bewegung in der Schule anzielender Konzepte in Deutschland, der Schweiz, Österreich und Belgien habe ich als sehr angenehm empfunden. Vor allem das offensichtlich ver-

einende Bemühen aller Enthusiasten einer bewegten Schule, trotz vieler Schwierigkeiten Lösungen im Interesse der Kinder zu finden, beeindruckte mich sehr.

Das Projekt wäre nicht Realität geworden ohne:

- die entsprechenden Genehmigungen durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und die Unterstützung besonders des Referates für Schulsport,
- die finanzielle Unterstützung durch die AOK Sachsen und des Bundesverbandes der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand,
- das Verständnis vieler Eltern,
- die freundliche Genehmigung des Verlages HALB & HALB, Abbildungen mit der Symbolgestalt für die Grundschule in Sachsen, genannt „Murmel“, in verschiedenen Veröffentlichungen, so auch in diesem Buch, verwenden zu dürfen,
- und natürlich die Kinder.



Den Mädchen und Jungen an den Versuchsschulen gilt mein größter Dank. Sie haben sehr freudig und selbständig bewegte Grundschule mitgestaltet. Durch ihren oft problemlosen Umgang mit den Inhalten der bewegten Schule halfen und helfen sie, Bedenken und Unsicherheiten der Erwachsenen schnell aus dem Weg zu räumen.

Insgesamt wird sicher deutlich, dass eine tragende Komponente des Projektes „Bewegte Grundschule“ bisher und hoffentlich auch zukünftig im Aufeinander-zugehen der direkt und indirekt Beteiligten liegt und ebenso im gemeinsamen Bemühen, im Interesse der Kinder Lösungen für mehr Bewegung in der Schule zu finden.

Diese Erfahrungen des Miteinanders sind für mich persönlich eines der beachtenswerten Ergebnisse unseres Projektes.

Dresden, März 1999

Christina Müller

Vorwort zur neu bearbeitenden 3. Auflage

Seit dem Erscheinen der 1. Auflage sind über 10 Jahre vergangen. In viele Grundschulen ist vermehrt Bewegung gekommen. Langsam verbreitet sich das Konzept auch in weiterführenden Schulen.

Der Blick der Forschungsgruppe „Bewegte Schule“ ist längst über den Grundschulbereich hinaus gerichtet. Ab 2000 wurde das Konzept der bewegten Schule für weiterführende Schulen entwickelt, dort erprobt und mit einer Längsschnittstudie über fünf Jahre wissenschaftlich begleitet (Müller & Petzold, 2014). Für die langjährige Zusammenarbeit gilt unser Dank dem Humboldt-Gymnasium in Radeberg, den Mittelschulen in Tharandt, Medingen und Wiesa sowie den Kontrollschulen: Gymnasium Dresden-Plauen, Mittelschule Boxdorf, Mittelschule Heidenau.

In den letzten Jahren wurden ausgehend von der bewegten Grundschule konzeptionelle Weiterentwicklungen für den Hort (Müller, 2009) und für den Kindergarten (Müller, 2008) vorgenommen. Diese Überlegungen blieben nicht ohne Rückwirkungen für den Grundschulbereich. Ebenso erfordern Veränderungen in der Schulwirklichkeit, wie die Ganztagesangebote oder die Zertifizierung von bewegten Schulen, Ergänzungen.

Deshalb war für die 3. Auflage der „Bewegten Grundschule“ eine umfassende Bearbeitung notwendig. Verändert wurden besonders die Kapitel 5 und 7. Erweiterungen betreffen aber ebenso alle anderen Kapitel.

Wir hoffen mit der 3. neu bearbeiteten Auflage weitere Grundschulen für mehr Bewegungsaktivitäten begeistern zu können. Des Weiteren wollen wir zu pädagogisch sinnvollen Übergängen unter dem Bewegungsaspekt anregen vom Kindergarten – über die Grundschulen – zu den weiterführenden Schulen sowie zu Kooperationen mit den Horten. Im Interesse der Kinder ist dies auf in jedem Fall!

Leipzig, März 2010

Christina Müller
und die Forschungsgruppe „Bewegte Schule“

Vorwort zur neu bearbeitenden und erweiterten 4. Auflage

Seit dem Erscheinen der 3. Auflage sind wieder über 10 Jahre vergangen. Die Schulwirklichkeit und die Bewegungswelt von Kindern haben sich verändert. Das Konzept der bewegten Schule hat weitere Verbreitung erlangt. Eine Reihe von Schulen und Kitas konnte in Sachsen zertifiziert werden. Vielfältige Erfahrungen und neue Ideen sind sowohl in der Forschungsgruppe als auch vor allem an den Schulen entstanden.

Aus diesen Gründen wurde für die 4. Auflage eine umfassende Bearbeitung notwendig, die sich besonders auf folgende Schwerpunkte bezieht:

- Die Gestaltung einer bewegten Grundschule wird in der 4. Auflage als eine Querschnittsaufgabe konkretisiert, die sowohl innerhalb der Grundschule als auch entlang des Bildungsweges von der Kinderkrippe – über den Kindergarten – bis zur Grundschule und dem Hort – und bis zu den weiterführenden Schulen zu konzipieren ist. Damit dies gelingen kann, werden Verbindungen innerhalb der Grundschule ausgewiesen und auf Querschnittsaufgaben entlang des Bildungsweges hingewiesen. Zur Unterstützung wurden formelle Anpassungen an die Struktur und Form der Bücher „Bewegte Kita“ (Müller, 2021) sowie „Bewegte Schule“ (Müller & Petzold, 2014) vorgenommen. Einige Beispiele aus diesen Büchern wurden übernommen.
- Die 4. Auflage enthält auch förderschwerpunktübergreifende Aspekte für inklusive Bildungsprozesse bzw. für Förderschulen, die aus der Zusammenarbeit mit solchen Schulen entstanden und im Buch „Bewegte Schule für alle“ (Müller & Dinter, 2020) veröffentlicht sind.
- Bei der Überarbeitung wurden weitere Ideen aus zertifizierten bewegten Grundschulen aufgenommen. Für die gute Zusammenarbeit im Sinne eines gegenseitigen Prozesses des Gebens und Nehmens bedanken wir uns.
- Die Medienhinweise wurden ergänzt und aktualisiert. Die angegebene Literatur ist teilweise auch als E-Book, als PDF-Datei zum Downloaden, als Hörbuch im Internet aufzufinden oder wird als Bücher im gebrauchten Zustand angeboten.

Vorwort zur neu bearbeitenden und erweiterten 4. Auflage

Wir hoffen, dass wir mit der 4. Auflage noch weitere Grundschulen für mehr Bewegung im Schulalltag interessieren und ihnen Hilfe für die Umsetzung geben können.

Leipzig, April 2022

Christina Müller
und die Forschungsgruppe „Bewegte Schule“
der Universität Leipzig

Einleitung

Schulen kommen in Bewegung

Zahlreiche Schulen haben sich auf den Weg begeben, ihre pädagogische Arbeit neu zu orientieren und sich dadurch besser auf veränderte Lernvoraussetzungen und Lebensvorstellungen der Kinder einzustellen. Die Kolleginnen und Kollegen an diesen Schulen ergreifen sozusagen von unten die Initiative zu Reformen (Stern & Balsliemke, 1998, S. 62-64). Dabei kann Schule nicht nur im Sinne von Verändern in Bewegung gebracht werden, sondern im eigentlichen Wortverständnis sollten dem Bewegungsleben der Kinder ein viel höherer Stellenwert als bisher eingeräumt werden.

Auf den Weg zu bewegten Grundschulen haben sich bereits im August 1996 vier Grundschulen in Sachsen und eine Schule in Rheinland-Pfalz begeben. Sie wurden unterstützt von Wissenschaftlern aus beiden Bundesländern (Müller & Petillon, 1995). In einer ergebnisorientierten Zusammenarbeit wurde und wird das Ausgangskonzept auf das Machbare überprüft und ausgeformt. In diesem Zusammenwirken von Wissenschaftlern und Praktikern sehen wir einen Schlüssel zum Erfolg.

Mit der Veröffentlichung sind drei Zielstellungen verbunden:

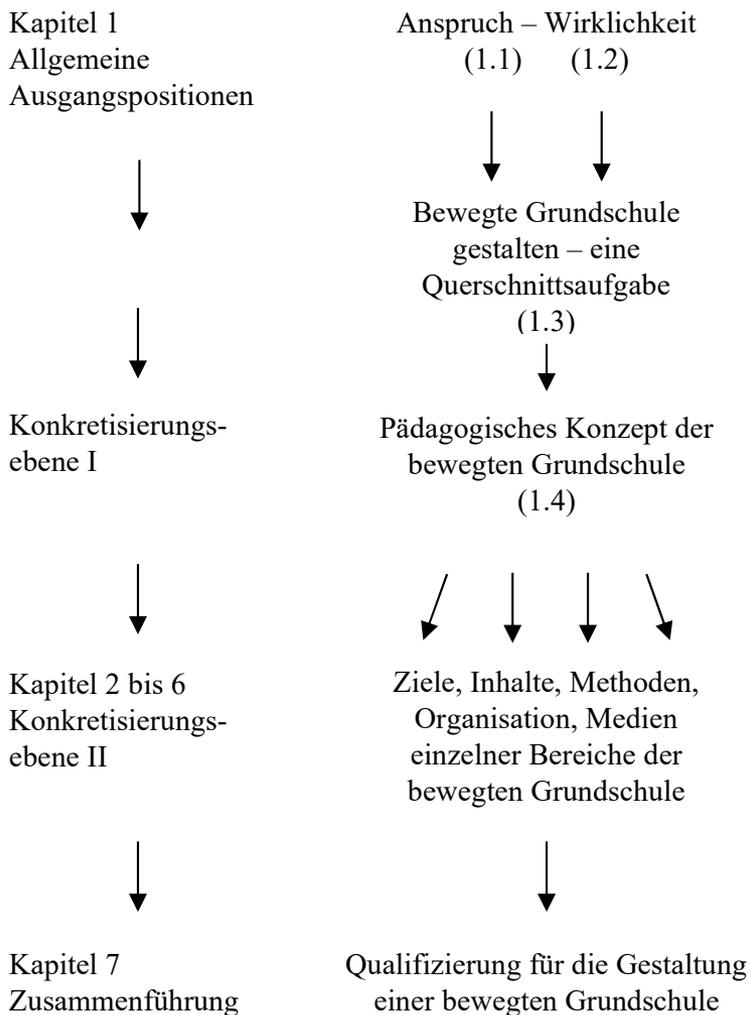
- das theoretische Konzept zu erläutern
- praktische Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und
- Erfahrungen weiterzugeben

Es kann keine generelle Übertragbarkeit unseres Konzeptes auf alle anderen Schulen im Sinne einer 1:1-Projektion erwartet werden. Regionale Unterschiede, Differenzierungen der Schülerschaft, die Erfahrungen und der persönliche Unterrichtsstil jeder Lehrkraft, das Zusammenspiel im Lehrerkollegium und vieles mehr erfordern Modifizierungen, Akzentuierungen und Veränderungen entsprechend der konkreten Situation. Deshalb wollen unsere Vorschläge nur als allgemeine Anregung verstanden sein. Selbst in unseren Versuchsschulen entstehen trotz gleicher konzeptioneller Grundlagen bewegte Grundschulen mit Differenzierungen in der Ausprägung.

Das Aufgreifen unserer Vorschläge verlangt auch nicht sich unbedingt für das spezielle Schulprofil „Bewegte Grundschule“ zu entscheiden. Es ist durchaus

möglich, einzelne Bausteine herauszugreifen und in Schulen mit anderem Profil (z. B. „Gesunde Schulen“) einzusetzen. Ein solches Vorgehen kann auch die Lesart dieses Buches bestimmen.

Die Gliederung folgt dem Prinzip vom Allgemeinen zum Konkreten.



Das Kapitel 1 geht von anthropologischen Grundannahmen aus und es werden Bedeutungsaspekte der Bewegung für die kindliche Entwicklung formuliert. Dem sich daraus ergebenden Anspruch wird die Wirklichkeit der Bewegungswelt von Kindern heute gegenübergestellt. Als Lösungsansatz für den deutlich werdenden Widerspruch wird die Gestaltung einer bewegten Grundschule als Querschnittsaufgabe aufgezeigt. Basierend auf diesen Erkenntnissen sowie nach einer Analyse von Wissensbeständen sowie von Konzepten und Projekten werden Begriffsverständnis, Ziele und Teilziele der Bewegungserziehung abgeleitet, Möglichkeiten und Grenzen diskutiert sowie ein Strukturierungsvorschlag unterbreitet.

In den Kapiteln 2 bis 6 werden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für einen bewegten Unterricht, eine bewegte Pause, ein insgesamt bewegtes Schulleben und Verbindungen zur Freizeit aufgezeigt. Dabei wird jeweils von der begrifflichen Klärung und der Formulierung von Teilzielen ausgegangen, exemplarisch inhaltliche Umsetzungsmöglichkeiten vorgeschlagen sowie methodisch-organisatorische Hinweise und ausgewählte Medienempfehlungen gegeben. Dem mehr an der praktischen Seite interessierten Leser bieten sich in diesen Kapiteln unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten, die allerdings auf Dauer nicht den Blick auf das Gesamtverständnis ausklammern sollten.

Das Buch schließt mit Vorstellungen zu einem Aus- und Fortbildungskonzept für eine bewegte Grundschule.

Grundschulen in Sachsen umfassen die Klassen 1 bis 4. Deshalb sind die Vorschläge auch schwerpunktmäßig auf diese Altersstufe bezogen. Die konzeptionellen Grundpositionen und ausgewählte Umsetzungsbeispiele dürften aber sowohl für Erzieherinnen im Vorschulbereich als auch für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen und Pädagogen an Förderschulen von Interesse sein, um Schule mehr in Bewegung zu bringen.

Anmerkung: Aus Gründen des Leseflusses wird in den didaktisch-methodischen Anregungen die männliche und weibliche Form alternierend verwendet und nicht jedes Mal gemeinsam. Es sind dabei jedoch immer alle anderen Formen gleichermaßen angesprochen.

1 Bewegung im Leben von Kindern – Anspruch und Wirklichkeit

1.1 Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung von Kindern

1.1.1 Bewegung als anthropologisch begründbares Grundbedürfnis von Kindern

Kinder wollen und müssen sich bewegen. Diese These gilt als Binsenweisheit und das nicht erst gegenwärtig. Viele namhafte Pädagogen der Vergangenheit erkannten bereits die Wichtigkeit dieser Forderung. Rousseau (Ausgabe 1987) gab in seinem „Emile“ den Ratschlag: „Wollt ihr also die Intelligenz eures Zöglings fördern, so fördert die Kräfte, die sie beherrschen muss. Trainiert ständig seinen Körper, macht ihn robust und gesund, damit er klug und vernünftig wird. Haltet ihn dauernd in Bewegung, lasst ihn rennen, schreien, sich anstrengen und bestätigen, lasst ihn durch Kraft ein Mensch sein, und bald wird er es durch die Vernunft sein.“ (Denk & Hecker, 1981, S. 51). Pestalozzi (1807) ging davon aus, dass Körperbildung vorbehaltlos und gleichwertig in die Gesamterziehung zu integrieren sei. In seiner Elementargymnastik betonte er, dass die Natur „das Kind als untrennbares Ganzes gibt“ mit vielseitigen Anlagen des Herzens, des Geistes und des Körpers, deren Entwicklung „unzertrennlich miteinander verbunden“ ist (Denk & Hecker, 1981, S. 11).

Gedanken der Verschränkung von körperlicher Bildung und Gesamterziehung reflektieren sich auch verstärkt in reformpädagogischen Konzepten. So ist bei Maria Montessori (1971, S. 31) zu lesen: „Von gleich großer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes ist seine eigene spontane Bewegung. Das Kind muss sich immer bewegen, kann nur aufpassen oder denken, wenn es sich bewegt.“

Montessori vertrat auch die Idee einer Freiheit im Sitzen und bezeichnete die Schulbank als „Sklavenbank“ (Illl, 1991, S. 18).

Petersen (1965, S. 25) beachtete bei der Einrichtung seiner Jena-Plan-Schule besonders den Arbeits-Pausenrhythmus. Eine tägliche Bewegung unter Leitung des Lehrers gehörte zum festen Bestandteil seines Konzeptes.

Dieser kleine historische Exkurs soll verdeutlichen, dass Gedanken über die Rolle der Bewegung für die kindliche Entwicklung durchaus nicht neu sind.

Umfassendere Begründungen für die Bedeutung der Bewegung findet man bei Grupe (1982), Scherler (1975), Kretschmer (1981), Größing (1993), Ehni (1985).

Grupe (1982, S. 84-102) unterscheidet vier Bedeutungsaspekte. Nach seiner Auffassung hat Bewegung instrumentale, explorierend-erkundende, soziale und personale Bedeutungen. Kretschmer (1981, S. 23-25) differenziert auch in Bezug auf Scherler (1975) folgende Funktionen der Bewegung für die kindliche Entwicklung: Durch Bewegung erkunden und gestalten Kinder ihre Umwelt, sie verständigen und vergleichen sich, sie drücken sich aus und strengen sich beim Bewegen körperlich an.

Größing (1993, S. 148-163) erörtert den Einfluss von Bewegungshandlungen auf Faktoren der körperlichen, kognitiven, sozialen, emotionalen Entwicklung sowie der personalen Entfaltung.

Das Problem liegt aber vor allem darin, dass die Bedeutungen der Bewegung nie ganz feststehend sind und von situativen und normativen Bedingungen abhängen (Grupe, 1982, S. 105). Außerdem ist Bewegung nur ein „entwicklungsförderndes Lebenselement“ (Größing, 1993, S. 148) in der Komplexität, Variabilität und Dynamik der kindlichen Entwicklung und nicht zu trennen von anderen Faktoren, besonders nicht vom Spiel. Bewegung, Leistung (als gelungene Handlung) und Spiel stehen in einem engen Beziehungszusammenhang. Über Bewegungshandlungen zu sprechen, ohne nicht gleichzeitig Leistung und Spiel mitzudenken, ist unmöglich.

Auf die Bedeutung der Bewegung als Ausgangspunkt und Grundlage für sämtliche Leistungen und Werte der Menschen, wie Intelligenz, Sprache, Denken, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz u. a. wird von unterschiedlichen Vertretern der Anthropologie hingewiesen (Roth, 1971, S. 448). Bewegung ist ein anthropologisch begründbares Grundbedürfnis und neben Sprechen und Denken eine fundamentale Daseinsweise des Menschen. Besonders Kinder brauchen Bewegung als Mittler zwischen sich und ihrer Mit- und Umwelt. Über Bewegung können sie Verbindungen knüpfen zwischen sich und den Dingen, zwischen den Dingen und zwischen sich und anderen Menschen. Durch Bewegung wird die Welt von den Kindern erlebt, erfahren, erkannt und gleichzeitig geformt und gestaltet. Damit ist die Bewegung für die Kinder Erfahrungsorgan und Gestaltungsinstrument in einem (Grupe, 1982, S. 75).

Die Notwendigkeit einer Erziehung zur Bewegung ergibt sich aus der Tatsache, dass die menschliche Bewegung erworben ist, im Vergleich zur „Erbmotorik“ der Tiere (Grupe & Mieth, 1998, S. 67). Das Kind muss lernen, die Welt über Bewegung zu erfahren und zu gestalten. Dies wird sich nicht nur durch unabsichtliches Erziehungsgeschehen (funktional) vollziehen, sondern verlangt auch absichtliches Erziehungshandeln (intentional) der Erwachsenen, die durch planvolle Maßnahmen und gezielte Handlungen Lernvorgänge unterstützen und das Kind zu Dispositionen und Verhaltensweisen führen (Keck, 1994, S. 94; Brezinka, 1981, S. 86). Damit wird die Erziehung zur Bewegung zu einer Aufgabe der Schule (und natürlich auch des Elternhauses).

Um allerdings Fragen nach dem Warum?, Was? und Wie? bezogen auf die Bewegungserziehung beantworten zu können, ist es hilfreich, die Bedeutungen der Bewegung detailliert zu hinterfragen.

In der Anfangsphase der bewegten Schule wurde die Notwendigkeit vorrangig aus der kompensatorischen bzw. präventiven Perspektive begründet (Illl, 1995b; Breithecker, 1995, 1996, s. auch Laging, 2017, S. 69-70). In der Folgezeit betonten weitere Konzepte die entwicklungstheoretische, die schulpädagogische oder die sozialisationstheoretische Perspektive (s. auch Pollähne, 2000, S. 82). Die nachfolgenden Ausführungen sind geprägt durch das Bemühen um die Beachtung unterschiedlicher Begründungsperspektiven – vor allem, um dadurch Einengungen zu vermeiden.

Bedeutungsaspekte der Bewegung (Grupe, 1982, S. 78) für die Entwicklung von Heranwachsenden, die in unserem Verständnis auch mit normativen Akzentsetzungen verbunden sein können, sehen wir wie folgt:

1.1.2 Bedeutungsaspekte der Bewegung für die kindliche Entwicklung

Die Antworten zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung werden ausgehend von dem im Abschnitt 1.1.1 skizzierten Begriffsverständnis und entsprechend des verfolgten Anliegens im Hinblick auf die Bewegungserziehung im Schulalter, speziell im Grundschulalter, gegeben und auf Wesentliches konzentriert. Der Oberbegriff „Bewegungsaspekte“ wird von Grupe (1982, S. 76) übernommen und soll kennzeichnen, dass es durchaus weitere Bedeutungsdimensionen der Bewegung geben kann (Grupe, 1982, S. 77). Um Konkretisierungen vornehmen zu können, werden im Folgenden Bedeutungs-

aspekte der Bewegung bezogen auf die kognitive, soziale, emotionale, körperlich-motorische Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit sowie auf das Selbstkonzept des Kindes im Einzelnen beschrieben. Diese sind aber in ihren engen Verknüpfungen zu sehen, denn „die Bedeutung der Bewegung als entwicklungs-förderndes Lebenselement ist nur an der ganzen Person zu bestimmen“ (Größing, 1993, S. 148).

Den nachfolgenden Ausführungen liegt ein interaktionistisches Entwicklungsverständnis zu Grunde. Damit wird davon ausgegangen, dass sich die Person im Handeln entwickelt und sich dieses Handeln in einer Person-Umwelt-Interaktion vollzieht (Baur, 1994, S. 41), dass sowohl genetisch-biologische (endogene) als auch Umwelteinflüsse (exogene) in ihrem Zusammenwirken die Entwicklungsprozesse steuern.

Als Binnengliederung werden zu jedem Bedeutungsaspekt eingangs für uns grundlegende Theoriepositionen kurz gekennzeichnet und daran anschließend ausgewählte Fakten für den Begründungszusammenhang aufgeführt.

Bewegung ermöglicht differenzierte Wahrnehmungen und vielfältige Erfahrungen

Wahrnehmungen sind Prozesse der subjektiven Informationsaufnahme und der Verarbeitung. Sie vermitteln dem Kind Kenntnisse über sich selbst, über die Umwelt und über gestellte Anforderungen (Eberspächer, 1993, S. 39). Beeinflusst werden Wahrnehmungen durch aktuelle Prozesse wie Gefühle, Erwartungen, Motivationen u. a. und durch überdauernde Bedingungen wie Wissen, Können, Einstellungen und Selbstkonzepte (Eberspächer, 1993, 4 S. 12), die zur „Selektion und Akzentuierung beitragen“ (Gabler et al., 1986, S. 43).

Wahrnehmung bildet mit Bewegung eine Einheit. Beide treten nicht parallel auf. Durch die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sammelt das Kind „Erfahrungen der Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit der materialen Umwelt“ (Scherler, 1975, S. 7) und gewinnt Erkenntnisse, die für das Verstehen der Dinge, der Umwelt, der Natur von grundlegender Bedeutung sind. In und durch sondern sind miteinander verschränkt (v. Weizsäcker, 1950, S. 163). Die Theorie des Gestaltkreises Weizäckers sagt aus, dass sich in der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung die Person-Umwelt-Wechselbeziehung realisiert.

Wiederholte Wahrnehmungen können durch Speicherung von Informationen zu Erfahrungen im Sinne von Resultat und Prozess führen (Claus, 1995, S. 130), die wiederum als Einflussfaktoren auf Wahrnehmungsprozesse wirken.

Von besonderer Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist die Gewinnung von Erfahrungen aus erster Hand. Gerade Spiel- und Bewegungssituationen bieten vielfältige Handlungsgelegenheiten für primäre Erfahrungen, die die Kinder „unmittelbar durch und mit ihren Bewegungen und mit und über ihren Körper machen“ (Grupe, 1992, S. 27).

Je nach Zielsetzung ist zu unterscheiden:

Der eigene Körper und seine Bewegung werden selbst zum Gegenstand der Erfahrungssituation.

Das Kind kann durch wiederholte Bewegungen und damit durch Körper- und Bewegungswahrnehmungen ein Bild von seinem Körper entwickeln und erfahrener im Umgang mit dem eigenen Körper und seiner Bewegung werden. Es wird zunehmend bewusster:

- körperliche Befindlichkeiten wahrnehmen
- Anspannung und Entspannung differenzieren können
- wechselnde Belastbarkeiten empfinden, körperliche Grenzwerte erleben
- die Beeinflussung der körperlichen Leistungsfähigkeit durch Bewegung erfahren (Grupe, 1982, S. 88-89)

Bewegung ist das Mittel, um über Mit- und Umwelt Erfahrungen und damit Erkenntnisse zu gewinnen.

- An erster Stelle stehen dabei materiale Erfahrungen. Durch die handelnde Bewegung kann ein Kind Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten von Geräten und Materialien erkunden, auch in einem nicht funktionalen Zusammenhang (Papprollen zum Balancieren, Korken zum Werfen und Fangen, Tücher zum Jonglieren u. a.).
- Grupe (1982, S. 90) verweist darauf, dass zu dieser Gruppe von Erfahrungen auch Naturerfahrungen zu rechnen sind. „Wer das Wasser meidet, weiß nichts vom Wechsel der Elemente; wer die Natur nicht erwandert, kennt sie eigentlich nicht“.
- Des Weiteren kann das Kind (auch bei Beachtung unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen) durch Bewegung Sozialerfahrungen als Erfahrungen des Miteinanders beim Bewegungshandeln sammeln.

Bewegung hilft beim kognitiven Lernen

Im Sinne einer speziellen Lerntätigkeit wird unter kognitivem Lernen vornehmlich die Aneignung von Wissen und Lernstrategien verstanden. Diese spezielle Lerntätigkeit muss aber in Verbindung mit dem Lernbegriff im weiten Sinne gesehen werden, der „alle relativ überdauernden Veränderungen des Erlebens und Verhaltens“ (Henze, 1994, S. 209) aufgrund von Erfahrungen umfasst.

Begründungen für den Einfluss des Bewegens auf das kognitive Lernen liegen u. a. in folgenden Tatsachen:

Die Grundlage jeglichen Lernens ist ein gut funktionierendes Wahrnehmungssystem (Zimmer & Cicurs, 1993, S. 26). Auf die enge Verbindung von Wahrnehmung und Bewegung wurde bereits hingewiesen. Wenn Bewegung die Wahrnehmungsfähigkeit fördert, dann kann davon ausgegangen werden, dass Bewegung auch Unterstützung im Lernprozess geben kann. Zimmer (1995, S. 30) verweist (auch mit Bezug auf Vester, 1992, S. 142) darauf, dass Wissen umso besser und langfristiger gespeichert werden kann, Aufmerksamkeit und Lernmotivation sich vergrößern, je mehr Kanäle für die Wahrnehmung genutzt werden. Wird neben den üblichen akustischen und optischen Analysatoren auch der Bewegungssinn im Lernprozess angesprochen, so stehen dem Kind *zusätzliche Informationen* zur Verfügung. So können neue Buchstaben abgehüpft oder geometrische Figuren mit dem ganzen Körper geformt werden (s. Abschnitt 2.1).

Fischer et al. (1996, 134) stellen folgende Wirkungen von Bewegung (bereits bei 10 bis 25 Watt Belastung) in Bezug auf Gehirnfunktionen heraus: Die Hirndurchblutung wird gesteigert, dadurch kommt es zu einer besseren Sauerstoffversorgung und erhöhten Energiebereitstellung im Gehirn. Die Aktivierung von Nervenzellen bzw. von Zielorganen (z. B. Muskulatur) fördert die Ausschüttung nervenzellschützender (neurotroper) Faktoren und damit die „weitere Synapsenbildung sowie das Aussprossen der Nervenverästelungen und den Nervstoffwechsel“ (Dickreiter, 1997, S. 13). Neugeborene besitzen eine riesige Anlage an Nervenzellen (über 200 Milliarden), die nur erhalten bleiben, wenn sie miteinander vernetzt werden (ebd.). Komplexe motorische Handlungen können wesentlich zu dieser synaptischen Verschaltung und weiteren Aussprossung beitragen. Der Drang von Kindern zur Bewegung ist also ein natürliches Bedürfnis zur *Erhaltung von Nervenzellen*, die im späteren Leben für die geistige Leistungsfähigkeit zur Verfügung stehen (Dickreiter, 2000, S. 15). Eriksson et al. haben 1998

nachgewiesen, dass, entgegengesetzt der bisherigen Auffassung, sich auch bei Erwachsenen Nervenzellen noch vermehren können. „Körperliche Bewegung erwies sich als der stärkste Stimulus zur Neuronenbildung“ (Hollmann et al., 2005, S. 7). Zusammenfassend resümieren Hollmann et al. (2003, S. 468) hinsichtlich der (lebenslangen) Gehirnentwicklung, dass „eine qualitativ und quantitativ geeignete körperliche Aktivität für das Gehirn als genauso wichtig an(zusehen ist) wie für das Herz-Kreislauf-System“. Als geeignet wird von den genannten Autoren vor allem Übungsgut zur Schulung der aeroben Ausdauer sowie der Bewegungskoordination benannt.

Eine weitere Begründung für den Zusammenhang von Bewegung und kognitivem Lernen bezieht sich auf physiologische Aspekte: Bei sehr bewegungseingeschränkten Tätigkeiten, wie z. B. dem Sitzen, erfolgt die Energiebereitstellung auf sehr niedrigem Niveau. Der Parasympathikus als „Ruhenerve“ arbeitet verstärkt. Folgen sind Ermüdung und damit verbundene Denk- und Konzentrationsschwierigkeiten. Es kommt zu Störungen in der Antriebs- und Steuerfunktion, zur Verlangsamung des Arbeitstempos, zur Fehlerhäufung. Bereits leichte Bewegungen können helfen, diese Erscheinungen zu überwinden. So erhöht ein langsamer Spaziergang die Hirndurchblutung und verbessert dadurch die Sauerstoffversorgung und den Energiestoffwechsel im Gehirn (Dickreiter, 1997, S. 15). Lehl & Fischer (1994, S. 182) schlussfolgern anhand von Untersuchungsergebnissen, dass körperliche Bewegung die geistige Leistungsfähigkeit begünstigt. „Wer sich bewegt, dem fällt das Denken leichter. Es wird rascher. ... Er kann sich in Raum und Zeit sowie Wort und Zahl schneller und effektiver orientieren.“ Man könnte also von einer *Optimierung der Informationsverarbeitung* sprechen, wenn Lernstoff (Malfolgen, rechtschreibliche Besonderheiten o. Ä.) erarbeitet oder gefestigt wird in Verbindung mit dem Gehen durch den Raum, dem Wechseln der Plätze, dem Zuspielden eines Softballes u. a. (s. Abschnitt 2.1).

Die Aktivierung des Gehirns, vor allem die *Zusammenarbeit* der linken Gehirnhälfte (verantwortlich für analytisches Denken, Sprache, logische Vorgänge) und rechten Gehirnhälfte (verantwortlich für ganzheitliches Denken, Kreativität, Raumorientierung, bildliche Vorstellungen, Gefühle) kann gefördert werden, wenn diese Bewegungen über die Körpermittellinie als sogenannte Über-Kreuz-Bewegungen verlaufen (Dennison & Dennison, 1991, S. 12), (s. Anhang 4: Gehirngymnastik).

Sprache und Bewegung beeinflussen sich gegenseitig (Zimmer, 2009, S. 16-17). Das Sprechen selbst ist eine komplexe motorische Handlung, bei der viele Muskeln aktiviert und koordiniert werden müssen (Zimmer, 2009, S. 66). Bewegungsanlässe wirken als Motor des Spracherwerbs und Bewegung ist auch ein Medium der Kommunikation (Gestik und Mimik, Körpersprache). Das Erlernen und Beherrschen der Sprache kann aber auch die Bewegungsförderung unterstützen, denn Sprache ist das Medium, in dem Bewegungshandlungen organisiert und begleitet, Bewegungserlebnisse mitgeteilt und reflektiert sowie komplexe Bewegungsbeziehungen ausgehandelt werden können (Zimmer, 2012b, S. 92-94). (Müller & Dinter, 2020 S. 25-28)

Praktiker weisen auch immer wieder auf das häufige gemeinsame Auftreten von retardierter Sprachentwicklung, Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens, Verhaltensauffälligkeiten und tollpatschigen, unbeholfenen Bewegungen hin. Gemeinsame Ursachen für solche Auffälligkeiten werden in der Literatur (Breitenbach & Brand, 1987, S. 29) in funktionellen und hirnorganischen Störungen gesehen, die das Ordnen und Koordinieren einströmender Informationen sowie das Vergleichen mit vorhandenen Daten und entsprechende adaptive Reaktionen verhindern. Bei einer Verbesserung der *Integrationsfähigkeit des Zentralnervensystems*, insgesamt kommt es zu positiven Auswirkungen auf einzelne Funktionen. Komplexe Bewegungen haben in diesen Prozessen eine zentrale Bedeutung. Somit können Aussagen unterstrichen werden, dass Rechnen etwas mit Rückwärtsgehen, Rollschuhlaufen etwas mit Lesenlernen zu tun haben (Kahl, 1992).

Bewegung fördert das soziale Lernen

Nachfolgend wird davon ausgegangen, dass soziales Lernen die individuelle Auseinandersetzung und Bewältigung von sozialen Ereignissen meint und als Teilaspekt einer übergeordneten Identitätsentwicklung zu sehen ist (Petillon, 1993, S. 17 und 40). Der Begriff soziales Lernen wird von uns präskriptiv verwendet und bezieht sich damit auf gewünschte soziale Eigenschaften und Fähigkeiten. Da unsere Ausführungen die Entwicklung im Grundschulalter betreffen, kommt der Schülergruppe als „zentralem Ort sozialen Lernens“ (Petillon, 1993, S. 28) besondere Bedeutung zu. Wir schließen uns Theoriepositionen an, die die Gegenseitigkeit in Form der Dialektik von Selbstentfaltung und Anerkennung der Ansprüche anderer als Wesensmerkmal des sozialen Lernens kennzeichnen (Petillon, 1993, S. 83).

Bewegungs- und Spielsituationen bieten vielfältige soziale Lernmöglichkeiten, bei denen die *Wechselseitigkeit und Aufeinanderbezogenheit von Geben und Nehmen* ausgewogen realisiert werden können:

- Bewegungssituationen sind Gelegenheiten für soziale Begegnungen, bei denen Kontakte aufgenommen und angenommen werden, bei denen die Fähigkeit entwickelt wird, sich verbal und nonverbal verständlich zu machen und andere zu verstehen. Bewegung kann nonverbale Kommunikation sein und dadurch auch Interaktionen in interkulturellen Kontakten erleichtern. Bewegung lässt fremde Kulturen erlebbar werden und sensibilisiert für Andersartigkeit.
- In vielen Bewegungs- und Spielaktivitäten wirken Kinder in Gruppen oder Partnerschaften zusammen. Dabei ist das gegenseitige Einfühlen die Grundlage für gelungene „Bewegungs-Interaktionen“.
- Die Ziele können oft nur durch gemeinsames Handeln realisiert werden und erfordern Interaktionen, wie das Treffen und Akzeptieren sozialer Vereinbarungen, den Umgang mit unterschiedlichen (auch wechselnden) Rollen, die Bewältigung von Konflikten, das Einbringen eigener Ideen, aber auch die freiwillige und aktive Einordnung.
- Bewegungssituationen erfordern oft gegenseitige Hilfe und Akzeptanz sowie das Aufbauen und Annehmen von Vertrauen und Verlässlichkeit.
- Bewegungs- und Spielsituationen können das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit fördern.
- Die Echtheit der Gefühle, die Offenheit der Selbstdarstellung, das Ausleben-Können und -Dürfen von Emotionsäußerungen, aber auch das Abwenden-Können emotionaler Eskalationen kennzeichnen spezifische Interaktionen, erfordern aber auch mit Gefühlen anderer sensibel umgehen zu können.

Bewegungs- und Spielsituationen bieten auch für Schülergruppen die Chance, das *soziale Klima* als „Hinweis auf die emotionalen Befindlichkeiten der Mitglieder einer Gruppe“ (Petillon & Laux, 2002, S. 200) positiv zu beeinflussen. Bei vielen Bewegungsaktivitäten wirken die Schüler in Gruppen oder Partnerschaften zusammen. Dabei ist das gegenseitige Einfühlen die Grundlage für gelungene „Bewegungs-Interaktionen“. Diese wiederum können das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit fördern.

Bewegung regt das emotionale Erleben an

Emotionen oder Gefühle sind subjektive Befindlichkeiten (Gabler et al., 1986, S. 101). Das subjektive Bewusstwerden eines psychischen Inhalts oder Vorgangs wird mit dem Begriff Erleben bezeichnet (Dieterich & Rietz, 1996, S. 117) und kann von unterschiedlicher Intensität geprägt sein. Das emotionale Erleben ist Voraussetzung, Begleiterscheinung und Folgeerscheinung des Handelns (Gabler et al., 1986, S. 101).

Die menschliche Bewegung ist gewiss nicht der alleinige Auslöser emotionalen Erlebens. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass grundsätzlich ein positiver Zusammenhang zwischen als befriedigend erfahrenen Bewegungshandlungen und emotionalem Erleben besteht, allerdings stark abhängig von der konkreten Bewegungssituation und deren subjektiver Verarbeitung. Andererseits können misslungene Handlungen auch ein negatives emotionales Erleben auslösen. Im Erfahren beider Seiten sowie in der Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg liegt der Wert von Bewegungshandlungen (die oft unmittelbare Rückmeldungen aufweisen) für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Durch Bewegungshandlungen besteht, die Möglichkeit verstärkte Reize zu setzen, die zu intensiverem Erleben und dadurch zu einer *nachhaltigeren Gefühlsentwicklung* bei den Kindern führen können, z. B. durch Kontrastsituationen wie Sicherheit – Risiko, Mut – Angst, Erfolg – Misserfolg, Spaß/Freude – Ärger, Sieg – Niederlage.

– Bewegungssituationen und Bewegungshandlungen regen das emotionale Erleben auch an durch die Verbindung von Bewegungserlebnissen mit Naturerlebnissen, den Kontakt mit verschiedenen Medien (Schnee, Eis, Wasser, Luft), den Umgang mit unterschiedlichen Gegenständen sowie mit Partner und Gruppe u. a. m.

Ein elementares Bedürfnis im Kindesalter ist das nach Bewegung. Bedürfnisse bezeichnen einen Mangelzustand. Werden den Kindern nicht genügend Möglichkeiten zur Befriedigung ihres Bewegungsbedürfnisses eingeräumt, dann sind Unausgeglichenheit, Gereiztheit oder gar Aggressivität die Folge (Baumann 1986, S. 61). Demzufolge tragen vielseitige Bewegungsangebote über den gesamten Schulalltag zur Stabilisierung der Handlungsregulation bei.

– Für moderate sportliche Bewegungshandlungen (besonders Fitnesstraining, Ausdauersportarten) ist nachgewiesen, dass negative aktuelle Befindlichkeiten reduziert und positive Stimmungsveränderungen erreicht werden können (Abele & Brehm, 1994, S. 143; Alfermann & Stoll, 1996, S. 406). Emotionen haben dann wiederum positive Auswirkungen auf die Aktivierung und

damit auf die Antriebskraft eines Menschen, auf die Generierung von Motivationen und Absichten sowie auf die Aufmerksamkeits- und Denkprozesse (Abele, 1994, S. 299-300). So können sinnvolle Bewegungsaktivitäten während der Pausen in der nachfolgenden Unterrichtsstunde die Konzentrationsfähigkeit und kognitive Leistungsfähigkeit erhöhen.

- Neben dieser anregenden Funktion kann Bewegung bei Überaktivierung (Stress) auch beruhigend durch den Abbau von Stresshormonen (Adrenalin, Noradrenalin, Testosteron, Cortisol) wirken. Vor Stresssituationen, z. B. vor Klassenarbeiten, sollten deshalb individuelle Möglichkeiten zur Abreaktion durch Bewegungsübungen (sich recken und strecken, die Treppe im Schulhaus herauf- und herunter steigen) eingeräumt oder Entspannungsübungen (Atemübungen, Progressive Muskelentspannung, gegenseitige Massage mit Igelbällen o. Ä.) über einen Zeitraum von 3 bis 5 Minuten eingesetzt werden. Zusätzlich zu den kurzfristigen positiven Wirkungen von Bewegung können langfristige Veränderungen bezüglich der Stressresistenz durch Bewegung und Sport erreicht werden.
- Die Entstehung von Aggression und Gewalt kann mehrere Ursachen haben. Schule selbst und die schulischen Strukturen können auch eine davon sein. Der durch zu langes Sitzen und Langweile in den Pausen entstandene Aggressionsstau wurde bei einer Befragung von Lehrkräften und Schulleitern als wichtige Ursache für Gewaltreaktionen der Schüler genannt (DGUV, 2019b). Auch nicht bewältigter Stress bedeutet eine niedrige Schwelle für Aggressionen und eine erhöhte Bereitschaft zu Gewalt (Härdt, 2000, S. 20). Mehr Bewegungsmöglichkeiten für die Schüler durch die Umsetzung des Konzeptes der bewegten Schule ordnet Pilz (2005, S. 9) als einen unverzichtbaren Teil schulischer Bemühung zur Gewaltprävention ein. Möglichkeiten zur Entspannung und zu individuellen Bewegungsfreiräumen in allen Fächern, sinnvolle Bewegungsangebote in den Pausen, sport- und erlebnisorientierte Wandertage und Klassenfahrten und natürlich ein Sportunterricht, für den Fairplay einen wesentlichen Wert darstellt, bieten die Chance zum Aggressionsabbau und zur Gewaltprävention. Die Verbindung zu anderen Bedeutungsaspekten der Bewegung (Sozialerfahrungen des Miteinanders, Selbstkonzept u. a.) wird hierbei besonders deutlich.
- Bewegungshandlungen ermöglichen ein für die emotionale Entwicklung nachhaltiges „Flow-Erleben“, worunter Csikszentmihalyi (1992, S. 73-101) das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit, die Verschmelzung von Handlung