

Bewegungserziehung im Elementar- und Primarbereich

Dieser Beitrag soll einen einleitenden Überblick über den Bereich der Erziehung geben, der auf diesem Kongreß behandelt wird. Das kann kein Überblick über die derzeitige Praxis und ihre Probleme sein (die sind für einen einzelnen nicht zu überblicken) und schon gar nicht eine detaillierte Handlungsanleitung für Praktiker, sondern vorrangig eine Einführung in die Literatur zum Thema. Und die erfordert eine Einführung!

Denn wer sich auf sie einläßt — und das sollte jeder tun, der in diesem Bereich pädagogische Verantwortung trägt —, ist zunächst überrascht von ihrer Vielfalt. Allein ein gutes Hundert deutschsprachiger Buchveröffentlichungen der letzten 15 Jahre gilt ausschließlich oder in großen Teilen diesem Bereich (1); und die meisten von ihnen bieten nicht nur pädagogische Begründungen unterschiedlichster Art, sondern auch handfeste, einfallsreiche, in der Praxis erprobte Anregungen. Erzieher in diesem Bereich — so ist der erste Eindruck — haben es gut: denn an bewährten Hinweisen, was sie alles mit gutem pädagogischem Gewissen tun können, fehlt es wahrhaftig nicht.

Auf den zweiten Blick liegt jedoch gerade darin ein Problem: Niemand — kein Erzieher und keine Erziehungsinstitution — kann alles das, was da nebeneinander vorgeschlagen wird, zusammen in die Praxis umsetzen. Jeder muß auswählen und gewichten. Wenn er jedoch diese Auswahl und Gewichtung nicht dem Zufall überlassen will, wenn er pädagogisch, d. h. in Verantwortung gegenüber der Entwicklung der Kinder, auswählen und gewichten will, dann erscheint dieselbe Literatur, die auf den ersten Blick reichhaltig war, als verwirrend. Denn dann stößt man auf ein ordnungsloses Nebeneinander von Ansätzen, Konzepten und Richtungen, die jedoch großteils — und das vermehrt die Verwirrung — mit mehr oder weniger Nachdruck den Anspruch vertreten, dem Leser *das* Konzept darzustellen. Liest man nur eine Veröffentlichung (und gerät an eine der zahlreichen guten), so ist dieser Anspruch sogar glaubhaft; doch spätestens nach der dritten oder vierten, die mit großer Wahrscheinlichkeit zu jeweils völlig anderen Konsequenzen für die Praxis kommen (und zwar nicht im Detail, sondern im Ganzen) und jeweils wiederum auf der Grundlage einleuchtender pädagogischer Argumente — spätestens dann wird man unsicher, wenn nicht gar mißtrauisch (2).

Von dieser Erfahrung gehen meine folgenden Überlegungen aus. Ich meine nämlich, daß es für die Abgrenzung und Begründung des Erziehungsbereichs, dem dieser Kongreß gilt, tatsächlich mehrere grundsätzlich verschiedene, aber pädagogisch gleichermaßen berechnete Möglichkeiten gibt, die auch jeweils zu grundsätzlich verschiedenen Konsequenzen für die Praxis führen. Das spiegelt sich schon in den verschiedenen Bezeichnungen, die für diesen Bereich nebeneinander verwandt werden: Bewegungserziehung, Turnen, Sport, Spielerziehung, Rhythmik, Leibeseziehung, psychomotorische Erziehung. Nicht jede dieser Bezeichnungen steht eindeutig für ein fest umrissenes Konzept; aber hinter ihnen werden doch unterschiedliche Grundpositionen sichtbar. Und wenn in den Arbeitskreisen und Praxisdemonstrationen jeweils eine dieser Bezeichnungen bevorzugt wird, dann ist damit zu rechnen, daß jeweils bestimmte pädagogische Begründungen und praktische Vorschläge in den Vordergrund treten. Daher drängt sich der Eindruck auf, bei diesem Kongreß gehe

es eigentlich nicht um einen, sondern um mehrere Bereiche der Erziehung. Aber was heißt das eigentlich: Bereiche der Erziehung? Ist Erziehung — zumal bei Kindern — nicht eigentlich etwas Ganzes, Unteilbares? Diese Frage erfordert noch eine kurze Vorbemerkung.

Die Entwicklung von Kindern zu Jugendlichen und erwachsenen Menschen ist ein vielschichtiger Prozeß, dessen Verlauf und Zielrichtung wesentlich von den äußeren Anregungen (Reizen) abhängt, die Kinder erfahren. Keine noch so einfache Kultur überläßt daher die Auswahl dieser Anregungen ganz dem Zufall (oder den Heranwachsenden selbst); überall werden vielmehr auch besondere Maßnahmen in der bewußten Absicht getroffen, Anregungen so auszuwählen oder zu arrangieren, daß die Entwicklung der Heranwachsenden in einer gewünschten Richtung gefördert wird. Solche Maßnahmen können wir unter dem Begriff Erziehung zusammenfassen (3). Je komplexer und unübersichtlicher nun eine Gesellschaft ist, je differenzierter damit die Anforderungen sind, die sie an ihre Mitglieder stellt, desto schwieriger und umfangreicher wird die Erziehung; desto mehr muß sie aus dem übrigen Leben herausgehoben werden in eigene Veranstaltungen; desto mehr ist man geneigt, sie eigenen Erziehungsinstitutionen mit eigens ausgebildeten Erziehern zu übergeben, und desto mehr stellt sich in der Folge die Tendenz ein, den Gesamtprozeß der Erziehung in Bereiche oder Fächer zu zergliedern, weil niemand ihn mehr ganz verantworten kann. Unsere hochentwickelten Industriegesellschaften haben in dieser Beziehung bereits ein Stadium erreicht, in dem neben der Notwendigkeit solcher Institutionalisierung und Ausfächerung der Erziehung auch die Probleme dieser Entwicklung immer deutlicher werden. So haben wir seit einigen Jahren deutliche Symptome dieser Problematik erlebt: die Rufe nach der Entschulung der Schule und nach der Wiederversöhnung der Erziehung mit Erfahrung und Leben, die Einrichtung neuer Schulfächer, die Verschmelzung alter Fächer zu neuen, größeren Einheiten oder auch die vorsichtige Abkehr vom Fachlehrerprinzip in der Grundschule — bevor es richtig eingeführt war (4). Alles das sind Symptome dafür, daß Erziehung nicht von selbst in Fächer zerfällt und daß die Aufgaben dieser Fächer nicht in natürlicher Weise bestimmten Institutionen zukommen.

Die Notwendigkeit jedoch, Erziehung wenigstens zum Teil Institutionen zuzuweisen und auszufächern, besteht trotz solcher Probleme nach wie vor — vermutlich sogar in weiter zunehmendem Maße. *Wie* wir das jedoch machen und *wie weit* wir dabei gehen, d. h., *wie* wir Erziehung in Bereiche oder Perspektiven einteilen und welche der Aufgaben in diesen Bereichen wir wem zuweisen wollen — das müssen wir von Grund auf neu überdenken.

Und das scheint mir auch ein Kernproblem dieses Kongresses zu sein, und die Kongreßleitung hat alle Voraussetzungen dafür geschaffen, daß dieses Problem auf ihm für alle offensichtlich wird: Sie hat zwar mit „Bewegung“ und „Bewegungserziehung“ eine einigende Überschrift für die Ausschnitte der Erziehung gesucht, um die es in diesen Tagen gehen soll — aber sie hat auch dafür gesorgt, daß die Referate und Praxisdemonstrationen des Kongresses jedem deutlich vor Augen führen werden, daß es sich hier um verschiedene Perspektiven handelt und nicht um einen in sich geschlossenen Bereich der Erziehung. Die Kongreßleitung hat dieses Hauptreferat auch unter die präzisierende Einschränkung „im Elementar- und Primarbereich“ gestellt; eine Einschränkung, die zu unterstellen scheint, alles, was wir unter Bewegungserziehung verstehen können, gehöre vor allem in die Verantwortung der Schule und der vorschulischen Einrichtungen — aber sie hat das Kongreßschema auch darauf abgestellt, daß Sprecher der Vereine, der Eltern und der Öffentlichkeit diesen Eindruck zerstören werden.

Ich springe nun mitten in diese Problematik hinein und behaupte zunächst, daß sich hinter der Bezeichnung „Bewegungserziehung“ mindestens vier Perspektiven der Erziehung mit je eigenen Begründungen und eigenen Maßnahmen verbergen. Diese Perspektiven, die sich mit den Begriffen 1. Gesundheit, 2. Wahrnehmung und Erfahrung, 3. Spiel, 4. Sport vorläufig kennzeichnen lassen, will ich zunächst je für sich beschreiben (5).

Bewegungserziehung unter der Perspektive der körperlichen Gesundheit

Kinder brauchen für eine gesunde körperliche Entwicklung Bewegung. Die Organe des menschlichen Körpers (das Herz, die Lunge, der Kreislauf, die Muskeln), aber auch das Skelettsystem reifen nicht einfach nach einem genetisch angelegten Plan, sondern sie entwickeln sich in weiten Grenzen nach dem Maß ihrer Beanspruchung. Biologische Systeme, die nicht gefordert werden, bleiben unterentwickelt oder entwickeln sich zurück (6).

Das ist z. T. als eine sinnvolle Anpassung an die jeweiligen Lebensbedingungen zu begreifen; wenn jedoch ein gewisses Minimum an Bewegungsreizen unterschritten wird, stellen sich bald krankhafte Symptome ein: Ein Herz, das nicht genügend belastet wird, bleibt nicht nur kleiner, es arbeitet auch unökonomischer und ist störungsanfälliger; Muskeln, die nicht trainiert werden, können bald die Wirbelsäule nicht mehr halten oder das Fußgewölbe; ein Skelett, das während des Wachstums nicht immer wieder auf Zug und Druck belastet wurde, bleibt unterentwickelt (7).

Erwachsene haben in den letzten zehn Jahren gelernt, die praktische Bedeutung solcher Zusammenhänge — und zwar insbesondere für ihr Herz-Kreislauf-System — anzuerkennen. Breite Kreise der Bevölkerung haben erkannt, daß bestimmte Formen der Bewegung nicht nur eine Therapie sein können, wenn die Gesundheit bereits gefährdet oder beeinträchtigt ist, sondern besser noch ein Mittel der Prävention, und sie ziehen Konsequenzen daraus: Trimm-Trab, Radfahren, Schwimmen, Skilanglauf usw.

Für Kinder sind wir hier jedoch vielfach noch anderer Meinung. Kinder — so lautet ein verbreitetes Urteil — verbinden Bewegung nicht mit Gesunderhaltung; das ist vielmehr eine charakteristische Perspektive Erwachsener, an der wir Bewegungserziehung im Kindesalter daher auch nicht orientieren sollten. Diese Meinung hat einen berechtigten Kern, und doch scheint sie mir insgesamt gefährlich. Denn zunächst einmal ist es eine unbestreitbare Tatsache, daß Kinder für eine gesunde Entwicklung sogar viel mehr Bewegung brauchen als Erwachsene für die Erhaltung ihrer Gesundheit. Es ist vielleicht möglich, für Erwachsene rationale Fitness-Programme auszuklügeln, die in 2 × wöchentlich 30 min. alle für eine leidliche Gesundheit notwendigen Bewegungsreize enthalten, die es erlauben, den Rest der Woche sitzend und liegend zu verbringen und sich dabei wohlfühlen. Für Kinder wären solche Programme jedoch nicht nur noch langweiliger, als sie für Erwachsene schon sind; sie wären auch lange nicht ausreichend.

Gesunde Kinder müssen — gleichgültig, aus welchen Motiven — mehrmals täglich ihr Herz-Kreislauf-System und alle ihre Muskeln trainingswirksam belasten, also solche Dinge tun wie rennen, auf Rollschuhen oder Fahrrädern rasen, im Wasser toben, sich balgen, turnähnliche Kunststücke ausprobieren und klettern — oder sie bleiben nicht gesund und können dann auch am Leben der anderen nicht so teilnehmen, wie sie das gern möchten — mit allen nachhaltigen Folgen psychischer, kognitiver und sozialer Art, die das haben kann (8). Diese mehrmals tägliche, gesunde Bewegung haben offenbar mindestens 30 bis 40% unserer Kinder nicht — wenn es stimmt, was in Lehrbüchern des Schulsonderturnens über Haltungs- und Organleistungsschwächen steht (9). Ich will das pädagogische und politische Problem, das damit zusammenhängt, zunächst noch nicht weiter verfolgen, sondern mich erst der zweiten Perspektive der Bewegungserziehung zuwenden:

Bewegungserziehung unter der Perspektive von Wahrnehmungsfähigkeit und Erfahrung

Bewegung ist nicht nur die Grundlage einer gesunden körperlichen Entwicklung; durch Bewegung erfahren Menschen auch vieles über sich und über ihre Umwelt (10). Zumal für Kinder ist Bewegung die erste und lange noch die wichtigste Form der Kommunikation mit der Welt.

Wenn Kinder z. B. mit Reifen hantieren (leichten Gymnastikreifen, schweren Autoreifen oder — noch besser — mit beiden) und sie lassen sie rollen (auf ebener Strecke, bergauf, bergab), austrudeln, über Schanzen springen, laufen hinter oder gehen neben ihnen her, bremsen sie ab, kriechen durch sie hindurch usw.: dann machen sie grundlegende Erfahrungen über Gleichgewicht und Trägheit, über Flugbahnen, Geschwindigkeit und ihren Zusammenhang mit der Geländeform, sie lernen Raumwege zu kalkulieren, Geräusche Bewegungen zuzuordnen, und sie differenzieren ihr eigenes Körperschema (11). Solche Erfahrungen müssen sie nicht mit Reifen gewinnen; manches davon — und auch wieder anderes — erfahren Kinder auch im Umgang mit Bällen, Büchsen, Tonnen, Kisten, Balken, Stühlen, an Tauen und Schaukeln, auf Stelzen oder Rollen, auf Schnee und Eis. Doch immer gewinnen sie solche Erfahrungen nur über die eigene Bewegung; und je vielfältiger die Bedingungen der Bewegung variiert werden, desto differenzierter werden mit den Handlungs- auch die Erfahrungsmöglichkeiten. Diese Grundtatsache, daß die Entwicklung der Bewegungsfähigkeit einerseits und die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit und mit ihr die Zunahme der Erfahrung andererseits sich wechselseitig bedingen, ist im Grunde schon lange bekannt (12). Vergleichsweise neu — zumindest für uns in Deutschland — ist jedoch, daß man daraus Konsequenzen für die Praxis der Erziehung ableiten kann, ja, daß daraus ein eigenes Konzept der Bewegungserziehung bei Kindern zu begründen ist — und zwar jenes, dem die Bezeichnung „Bewegungserziehung“ mit dem größtem Recht zukommt. Diese Einsicht wurde zuerst in der Sonderpädagogik gewonnen (13).

Es zeigt sich nämlich, daß viele Behinderungen und Beeinträchtigungen im Kindesalter, insbesondere geistige und Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen, aber auch Verhaltensstörungen (und wir haben in der Bundesrepublik immerhin eine halbe Million solcher Kinder) sowohl als Folge wie auch als Ursache motorischer Störungen begriffen werden können. Viele dieser Behinderungen kommen jedenfalls im Bewegungsverhalten zum Ausdruck und können über eine Verbesserung des Bewegungsverhaltens wirksam beeinflußt werden.

Die Verallgemeinerung dieser Einsichten auf die Erziehung aller Kinder war nur konsequent. Denn wenn sich offensichtliche Mängel der Wahrnehmungsfähigkeit durch Maßnahmen einer Bewegungserziehung ausgleichen lassen, muß es auch möglich sein, durch eine entsprechende frühzeitige Differenzierung der Bewegungsfähigkeit vorzusorgen, daß zumindest ein Teil dieser Mängel gar nicht erst entsteht. Wie eine Bewegungserziehung unter der Perspektive der Gesundheit nicht erst dann einzusetzen hat, wenn die Gesundheit bereits gefährdet ist, sollte auch eine Bewegungserziehung unter der Perspektive von Wahrnehmung und Erfahrung sozusagen präventiv ausgerichtet sein.

Die Entwicklung der Psychomotorik in Frankreich ist diesen Weg mit Berufung vor allem auf PIAGET und WALLON folgerichtig gegangen, und auch deutschsprachige Psychomotoriker wie KIPHARD oder SCHILLING und der Luxemburger DECKER betonen in neuerer Zeit immer mehr die Bedeutung dieses Ansatzes für alle Kinder (14). In den Konsequenzen für die Praxis der Bewegungserziehung treffen sie sich in der Bundesrepublik mit einer

gerade erst einsetzenden direkten Auswertung PIAGETS sowie z. T. auch mit Anregungen aus dem Umkreis der Rhythmik (15).

Nimmt man solche Strömungen zusammen, so lassen sich aus ihnen Hinweise für die Praxis einer Bewegungserziehung im Kindesalter gewinnen, die grundsätzlich anders sind als die, die man aus der Perspektive der Gesundheit ableiten muß. Es ist zwar bisher nicht gelungen (und kann vielleicht auch gar nicht gelingen), eine inhaltliche Systematik der Erfahrungen zu entwerfen, die Kinder sich durch Bewegung erschließen sollten; und es ist schon gar nicht möglich, etwa einen Katalog der Bewegungen aufzustellen, die Kinder einmal ausgeführt haben müssen.

Einigkeit besteht aber darüber, daß es unter der Perspektive von Wahrnehmung und Erfahrung nicht darauf ankommen kann, bestimmte normierte Bewegungsfertigkeiten zu vermitteln. Entscheidend ist vielmehr, daß Kinder Anregungen erhalten, für immer wieder sich verändernde Umgebungsbedingungen variantenreiche Bewegungsmuster zu entwickeln. Diese Veränderung der Umgebungsbedingungen kann sich insbesondere beziehen auf

- die Umgebung, innerhalb derer man sich bewegt,
- die Objekte, die man bewegt, und
- akustische und optische Signale, nach denen man sich bewegt.

Ich will nur den ersten dieser drei Aspekte etwas erläutern. Hier geht es z. B. darum, ob der Bewegungs-Untergrund etwa fest, locker, nachgebend, schlüpfrig ist, eben, geneigt oder steil, weiträumig oder eng, ob er markante Linien oder Punkte hat, ob und wie der Handlungsraum durch Wasser charakterisiert ist oder durch Griffe und Tritte in der Höhe — denn alles das ermöglicht oder erfordert eigene Bewegungen und erschließt Kindern zugleich je besondere für ihre Entwicklung grundlegende Erfahrungen (16).

Damit wird aber zugleich auch deutlich, daß diese Perspektive der Bewegungserziehung nicht notwendig auf den Rahmen von Unterrichtsveranstaltungen verwiesen ist. Vieles, ja das meiste, erschließen sich Kinder selbst an Böschungen, Pfützen, Gräben, in Sandkuhlen, natürlichen oder künstlichen Höhlen, in Bäumen, ja sogar noch auf Leitern und Straßenpflastermarkierungen, in Treppenhäusern und Hinterhöfen, an Garagenplätzen und Umzäunungen — wenn ihnen so etwas nur zugänglich ist und sie sich dort gefahrlos und ohne Angst vor Strafe bewegen dürfen (17).

Ich breche auch diese zweite Perspektive hier zunächst ab und wende mich der dritten zu.

Bewegungserziehung unter der Perspektive des Spiels

Daß der Entwicklung der Spielfähigkeit im Kindesalter zentrale Bedeutung zukommt, wird heute niemand mehr bestreiten. Obwohl im einzelnen noch erhebliche Unterschiede in der pädagogischen Theorie des Spiels bestehen, herrscht doch Übereinstimmung darin, daß Spielen und Spiele unverzichtbar für die geistige und soziale Entwicklung, aber auch die emotionale Balance des Kindes sind. Diese Bedeutung nimmt — wie interkulturelle Vergleiche zeigen — mit der Komplexität und Unübersichtlichkeit einer Gesellschaft zu. Besonders SUTTON-SMITH hat in seiner integrativen Spieltheorie die Vielfalt der Wirkungen beschrieben, die das Spiel haben kann. Sie lassen sich nach ihm unter zwei Gesichtspunkten zusammenfassen (18):

Spiele haben erstens eine integrative oder sozialisierende Funktion, d. h. sie üben auf einer einfachen und allgemeinen Ebene Handlungsweisen, Fertigkeiten, Rollen usw. ein, die für die jeweilige Gesellschaft wichtig sind; und Spiele haben zweitens eine innovative

Funktion, d. h., in ihnen werden Handlungsalternativen gewonnen und ohne Druck der Ernstsituation erprobt, die man auch einmal anwenden könnte.

Je mehr man solche Wirkungen im einzelnen erkennt, desto größer wird die Verführung, das Spiel auf sie hin zu funktionalisieren, d. h., durch das Spiel auf solche Wirkungen hin quasi hinterrücks zu erziehen, das Spiel für bestimmte Lernziele, etwa für die Förderung bestimmter Faktoren der Intelligenz, für den Sachunterricht, für soziales Lernen, für politische Erziehung usw. als Mittel einzusetzen. Für alles das liegen Beispiele vor. Gerade im Bereich der Bewegungserziehung sind solche spielerischen Einkleidungen und Lernspiele verbreitet, traditionell vor allem für das motorische und nun auch für das soziale Lernen (19). Ich möchte diesen Beispielen nicht folgen, sondern einer eher bescheidenen, dem Spiel gegenüber behutsameren Richtung, die nicht immer auf die durch das Spiel erzielbaren Wirkungen schießt, sondern sich der Spielfähigkeit des Kindes selbst zuwendet und in erster Linie diese entwickeln und differenzieren will (20). Ihre Maxime ist also: je reicher das Spielrepertoire, desto besser für die Entwicklung. Diese Richtung geht, wenn sie die Frage nach der pädagogischen Auswahl der Spiele für Kinder beantworten will, etwa so vor: Sie fragt zunächst, welche Grundmuster, Typen, Ausprägungen des Spiels es gibt; und benutzt die gefundene Systematik der Spiele als Kriterium für die Vollständigkeit der Spielerziehung. Sie fragt dann, ob es nach der Höhe und Komplexität der Anforderungen so etwas wie eine Hierarchie der Spiele gibt, und benutzt diese dann als Kriterium für die methodische Reihung der Spiele.

Es ist mir nicht möglich, diesen beiden Fragen jetzt im einzelnen zu folgen. Ich will aber für jede von beiden eine pädagogische Konsequenz nennen, die schon so ein pragmatischer und bescheidener Ansatz für die pädagogische Auswahl der Bewegungsspiele im Kindesalter hat. In den meisten Systematiken der Spiele bildet das Rollenspiel eine eigene Kategorie, dürfte also in einer Spielerziehung nicht fehlen. Während jedoch in der neueren allgemeinen pädagogisch orientierten Spielforschung gerade die Bedeutung des Rollenspiels betont wird (21), bildet es im Rahmen der Bewegungserziehung ein Randphänomen. Lehrbücher empfehlen vielleicht einmal, Kinder wie Häschen hüpfen oder wie Riesen gehen zu lassen, damit ihr Kreislauf belastet bzw. ihr Fußgewölbe gekräftigt wird. Das ist jedoch nicht die Art von Rollenspiel, um die es in einer Spielerziehung gehen muß. Kinder leben nicht in einer Welt von Häschen und Riesen, sondern unter Menschen, Kindern und Erwachsenen, die unterschiedliche Eigenarten haben, verschiedene Rollen einnehmen und in unterschiedlichen, häufig unübersichtlichen und bedrohlichen Situationen handeln. Solche Situationen vereinfacht und von ihrem Ernst entlastet in verschiedenen Rollen durchzuspielen, bedeutet Handlungsalternativen und damit ein Stück Souveränität zu erwerben.

Dabei hat neben der Sprache die Bewegung eine bedeutsame Funktion. BANNMÜLLER hat mit ihrer szenischen Folge zum Thema „Bilder einer Großstadt“ Beispiele gegeben, wie ein pädagogisch durchdachtes Rollenspiel in einer Bewegungserziehung bei Kindern aussehen kann: Da spielen Kinder das Leben auf den Hauptstraßen, auf den Märkten und Spielplätzen einer Stadt, probieren z. B. aus, wie man sich unter einem Polizeihelm bewegt und wie unter einem Damenhut, machen nach, wie Erwachsene sich an der Bushaltestelle drängen oder an der Ladenkasse, oder wie Massen sich in Bewegung setzen, wenn die Ampel grün wird; und sie spielen ihre Träume von dem Kinderspielplatz, der alles enthält, was Kinder sich an Bewegungsmöglichkeiten wünschen (22).

Die zweite Konsequenz dieses pragmatischen Spielkonzepts, die ich nennen will, betrifft die Partei- und Regelspiele. SUTTON-SMITH hat als das wesentliche (und auch für pädagogische Überlegungen entscheidende) Merkmal der Spiele ihre antithetische oder

dialektische Struktur beschrieben, ihr Schwanken zwischen zwei Polen. Spiele, so sagt er, bilden grundlegende, unser Leben charakterisierende Gegensätze ab wie Ordnung und Unordnung, Annähern und Zurückweisen, Suchen und Verstecken, Fliehen und Verfolgen, Sammeln und Rauben, Raum gewinnen und Raumgewinn verhindern oder auch (allgemeiner) Erfolg und Mißerfolg haben (23).

Spiele bilden jedoch solche Gegensätze möglichst so ab, daß alle Spieler prinzipiell gleiche Chancen haben, auf der einen wie auf der anderen Seite zu stehen, oder zumindest doch so, daß die Spieler die persönlichen Konsequenzen nicht zu tragen haben, die damit verbunden sind, daß man getroffen, beraubt, gefangen wird oder Mißerfolg hat. Im Gegenteil: ein gelungenes Spiel hebt diese Gegensätze in einer von allen Teilnehmern als spannend und lustvoll empfundenen Weise auf einer höheren Ebene auf (24).

Daß aber ein Spiel in dieser Weise gelingt, ist nicht so sehr Sache des Zufalls, sondern will gelernt sein; und Kinder lernen das nur, indem sie immer wieder Regelspiele spielen, in denen sie diese Dialektik erfahren können — und zwar zunächst Spiele einfacherer, dann allmählich komplexerer Struktur. Auch die großen Sportspiele können diese Dialektik erfahrbar machen; sie enthalten allerdings nur einen Teil der für Regelspiele möglichen Grundgegensätze, und sie enthalten sie in einer so komplexen Interaktionsstruktur und erfordern ein so hohes Fertigniveau, daß hinter der Fülle dessen, was man lernen muß, um sie spielen zu können, die Dialektik für viele Kinder zunächst unsichtbar bleibt. Es ist daher eine unvermeidbare Verarmung, wenn Kinder — wie in Grundschulkonzepten neuerdings immer häufiger vorgesehen — nur noch solche Parteespiele lernen, die als Elemente oder Vorformen der „großen“ Sportspiele anzusehen sind (25). Reichhaltige Erfahrungen in Platzsuchspielen, Fangspielen, Staffeln, Versteckspielen, Geländespielen, Zielwurf- und Abwurfspielen, Balltreibspielen, Raufspielen sind für die Entwicklung kindlicher Spielfähigkeit notwendig — auch wenn (nein sogar: gerade weil) ein Teil der Prinzipien, auf denen solche Kleinen Spiele beruhen, im Sport nicht vorkommt (26).

Bewegungserziehung unter der Perspektive des Sports

Die letzten Bemerkungen könnten in dem Sinne mißverstanden werden, hier würde die Auffassung vertreten, Sport sei nichts für Kinder. Das ist nicht der Fall. Es wird vielmehr behauptet: Nicht nur der Sport ist etwas für Kinder, sondern auch das Spiel; und Sport kann für Kinder Spiel sein, aber mit ihm läßt sich das, was Kinder für die Entwicklung ihrer Spielgefähigkeit brauchen, nur z. T. abdecken. Der Sport ist eine Perspektive der Bewegungserziehung für Kinder — eine notwendige —, aber auch nur eine neben mindestens drei anderen.

Diese Behauptung wird erst verständlich, wenn ich sage, was ich hier unter Sport verstehe. Ein sportlicher Wettkampf ist zunächst ein Regelspiel, und der einzige prinzipielle Unterschied gegenüber Kleinen Spielen besteht darin, daß die Regeln des Sports durch internationale Vereinbarungen festgelegt sind, möglichst keine Interpretationsspielräume lassen und durch mächtige Institutionen geschützt werden. Ein Sportler weiß, was er in einer Sportart tun darf und was nicht. Er wird immer beidbeinig abspringen, wenn er über ein Pferd, dagegen einbeinig, wenn er in eine Grube springen wird. Er will einen Ball mit einer Hand prellen und nicht mit beiden, aber nicht bei jedem Schritt, sondern bei jedem zweiten. Diese Beispiele lassen sich endlos vermehren. Sie sollen veranschaulichen: jede Sportart ist durch bestimmte Rahmenbedingungen (Räume und Geräte) charakterisiert und läßt aus den Handlungen, die innerhalb dieser Rahmenbedingungen möglich sind, immer nur wenige, manchmal nur eine einzige, zu (27).

In dieser Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten liegt es einerseits begründet, daß keine der drei anderen Perspektiven einer Bewegungserziehung durch den Sport ganz abgedeckt werden kann. Aus ihr erklärt sich andererseits wohl auch die Faszination des Sports: Denn die Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten schafft auch Handlungssicherheit; und sie bildet die Grundlage dafür, daß Handlungen eindeutig als Leistungen bewertet werden können und zugleich die Grundlage für die Entwicklung von Souveränität, Meisterschaft und Kunst, die wir ja erst dort erkennen können, wo die einsetzbaren Mittel begrenzt sind. Außerdem bietet erst die Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten die Voraussetzung dafür, daß man sich systematisch und langfristig vorbereiten kann: Sport ermöglicht und erfordert Training.

Offenbar fasziniert diese Institution Sport mit ihren Ritualen und ihren Leistungsmaßstäben schon Kinder — und zwar nicht nur deshalb, weil sie auch Erwachsene fasziniert und Kinder auch erwachsen werden wollen; sondern auch deshalb, weil schon Kinder ihr Selbstbewußtsein durch Leistungen aufbauen müssen und der Sport ein hervorragendes Feld ist, Leistungen zu erbringen, deren Anerkennung durch Kinder und Erwachsene gewiß ist. Bewegungserziehung unter der Perspektive des Sports ist daher nicht nur eine Einführung in einen wichtigen Ausschnitt der Erwachsenenwelt, sondern hat schon für Kinder immer auch mit Leistungen zu tun, und das heißt: mit der Suche nach der individuell angemessenen Schwierigkeit, mit Anregung der Hoffnung auf Erfolg, mit realistischer Selbsteinschätzung und fairer Beurteilung der anderen (28).

Was kann und was soll die Schule leisten?

Ich breche hier ab. Denn selbst wenn man es bei diesen vier Perspektiven beläßt und nicht auch noch einige andere, ebenfalls mögliche diskutiert (29), stellt sich nun die Frage: Wie soll man das alles schaffen? Wenn es zutrifft, daß die Bewegungserziehung erst dann vollständig ist, wenn sie

- die für eine gesunde Entwicklung notwendigen Bewegungsreize vermittelt,
- auf Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Verbreiterung der Erfahrung gerichtet ist,
- in die wichtigsten Typen des Spiels an zunächst einfacheren, dann komplexeren Beispielen einführt,
- jene Voraussetzungen schafft, die für eine aktive Beteiligung an der Welt des Sports notwendig sind,

dann braucht man für eine solche Bewegungserziehung nicht nur drei und auch nicht nur sechs, sondern eher zehn oder mehr Wochenstunden. Man brauchte auch andere Räume und Geräte, als wir sie heute in aller Regel haben, man brauchte Lehrkräfte, die anders ausgebildet sind, und dazu andere Lehrbücher (30). So eine Bewegungserziehung ist daher eine Utopie, und noch nicht einmal eine konkrete.

Auf der Suche nach einem Ausweg aus diesem Dilemma empfiehlt es sich, noch einmal zur ersten Perspektive (der der Gesundheit) zurückzugehen, weil sich an ihr das Problem am besten beispielhaft verdeutlichen läßt. Unter dieser Perspektive war das Fazit zunächst gewesen: Kinder müssen mehrmals täglich ihren Kreislauf belasten und alle ihre Muskeln beanspruchen — und zwar jeweils so hoch, daß der für eine Trainingswirkung notwendige Mindestwert erreicht wird. Mehrmals täglich!

Es ist also nicht damit getan, daß wir allen Kindern in zwei oder drei Wochenstunden Schulunterricht ein vielseitiges Bewegungsangebot machen. Jeder Vormittag im Kindergarten, in der Vorschule oder der Schule; jeder Nachmittag in der Familie und mit den

Spielkameraden muß vielmehr immer wieder solche Abschnitte der Bewegung enthalten. Wenn der Tageslauf der Kinder eine altersangemessene Balance von konzentriertem, ruhigem Spielen oder Lernen und ausgelassenem Bewegen aufweist, dann ist für Kinder eine bewußte Bewegungserziehung unter der Perspektive der Gesundheit nicht einmal nötig (31). Kinder tun, wenn nur die Voraussetzungen dafür bestehen, von sich aus, was ihrer Gesundheit gut tut. Kinder tun es noch. Nur wenn wir uns die Wohnungen ansehen, in denen viele Kinder leben müssen, die nähere Umgebung, die ihnen und ihren Spielkameraden ohne Aufsicht zugänglich ist, die Räume, in denen Kindergarten, Vorschule und Schule stattfinden, und die Flächen, auf denen man da Pause machen darf — dann dürfen wir uns nicht wundern, daß heute trotz zwei bis drei Wochenstunden Bewegungsunterricht ein Drittel aller Kinder Organleistungs- und Haltungsschwächen hat.

Besondere Gesundheitsprogramme im Grundschulunterricht, Ausdauerlauf oder Circuittraining im Kindesalter, ja letztlich auch das ganze herkömmliche Schulsonderturnen, sind dann nur noch gut gemeinte, aber doch hilflose Maßnahmen; denn jedes Lehrbuch der Sportmedizin beschreibt, daß eine oder zwei Trainingseinheiten pro Woche bei Kindern die Kraft und die Ausdauer nicht erheblich verbessern. Alle Maßnahmen können, wenn sie überhaupt etwas nützen sollen, nur darauf gerichtet sein, das Bewegungsleben der Kinder insgesamt zu bereichern (32). Und das heißt eben immer zugleich auch: Elternberatung, kinderfreundlicher Wohnungsbau, bewegungsanregende Spielplätze (was leider nicht selbstverständlich ist), bewegungsanregende Pausenhöfe (die sind immer noch seltene Ausnahmen) (33) und erst als allerletztes — wenn wir alles andere nicht ausreichend schaffen — so etwas wie präventive Bewegungserziehung oder Schulsonderturnen, aber dann so, daß es Kinder anregt, das, was sie da lernen, auch von sich aus noch oft zu wiederholen — nicht im Sinn von Hausaufgaben, sondern von Verführungen, denen nachzugeben Spaß macht (34).

Entsprechend könnte man die Argumentation für die zweite und die dritte Perspektive wiederholen. Auch sie erfordern, wenn Eltern die notwendigen ersten Anstöße geben, wenn der Lebensraum der Kinder anregend und bewegungsfreundlich ist und sie Spielkameraden haben, denen etwas einfällt, keine institutionalisierte Erziehung, keinen Unterricht. Kinder können das meiste selbst finden oder von anderen Kindern lernen.

Nur der Sport, die vierte Perspektive, erfordert von einem bestimmten Könnensniveau ab (das unter günstigen Umständen auch im Kindesalter bald erreicht ist) sachgemäße Anleitung durch Erwachsene. Wir könnten es uns also leicht machen — wie es viele tun — und uns im Unterricht (in Vorschule, Schule und besonders im Verein) auf diese Perspektive beschränken. Im Interesse aller der Kinder, die gesundheitliche Schwächen, psychomotorische Defizite oder eine unausgebildete Spielfähigkeit haben, ist das jedoch unverantwortlich; und auch für den Sport bringt es nicht viel ein, weil nämlich Kinder mit gesundheitlichen Schwächen, psychomotorischen Defiziten oder einer unausgebildeten Spielfähigkeit auch keine guten Sportler werden.

Das scheint eine Alternative nahelegen: Vorrangig sind in jedem Fall die Perspektiven der Gesundheit, der Wahrnehmung und Erfahrung und des Spiels, weil sich Mängel in diesen Bereichen für die gesamte Entwicklung des Kindes unmittelbar nachteilig auswirken — was man für ein geringes Können in Sportarten nicht behaupten kann. Doch auch diese von den Schulsonderturnlehrern, Psychomotorikern und Spieltherapeuten gern vertretene Ansicht verkennt, daß Mängel in den drei ersten Bereichen ja durch Unterricht allein nicht kompensiert werden können. Entscheidend ist, daß es gelingt, auch das Bewegungsleben der Kinder außerhalb des Unterrichts zu bereichern und das gelingt schon bei Grundschulern zumeist am leichtesten und nachhaltigsten durch Sport.

Es gibt also offenbar keine eindeutige Lösung. Bewegungserziehung wird unter den Bedingungen unseres Lebens zum Stückwerk. Kein Erzieher in Kindergarten, Vorschule, Schule, Verein kann die Bewegungserziehung der ihm anvertrauten Kinder ganz leisten — es sei denn, sie ist von den Eltern, den Spielkameraden und einer bewegungsfreundlichen Umwelt schon fast ganz geleistet worden. Was tun?

Ich glaube, es lassen sich trotz dieser zunächst deprimierenden Einsicht doch einige Prinzipien nennen, nach denen jeder, der neben den Eltern mit der Bewegungserziehung von Kindern zu tun hat, in seinem Bereich vorgehen sollte:

1. Jeder Bewegungserzieher trägt in seinem Wirkungsbereich nur einen kleinen Teil zur Entwicklung der Kinder bei. Diesen Teil wird er nur dann sinnvoll nutzen können, wenn er zumindest weiß, was die ihm anvertrauten Kinder außerdem noch an Bewegungsmöglichkeiten und -anreizen haben. Die Unterrichtszeit ist zu kostbar, um mit Dingen gefüllt zu werden, die Kinder auch sonst haben können.
2. Die Wirkung von zwei oder drei Wochenstunden in der Schule oder einer Trainingseinheit im Verein ist eng begrenzt. Sie vermehrt sich, wenn diese Stunden so angelegt sind, daß ihre Anregungen außerhalb weiterwirken. Wir sollten daher in diesen Stunden möglichst viele Anregungen geben, die Kinder auch ohne Anleitung umsetzen können.
3. Bewegungserziehung darf nicht nur im abgegrenzten, mit Normgeräten ausgestatteten Unterrichtsraum stattfinden, sondern muß ihn auch verlassen und Kindern zeigen, was sie in ihrem Wohngebiet mit seinen unnormierten Bewegungsmöglichkeiten tun können.
4. Wenn das Wohngebiet davon nicht genügend bietet, müssen die Bewegungserzieher — Kindergärtnerinnen, Vorschullehrer, Grundschullehrer, Übungsleiter, Kinderwarte — sich dafür einsetzen, daß solche Möglichkeiten geschaffen werden. Wer könnte es sonst mit dem nötigen Sachverstand tun?
5. Wenn es im Wohngebiet nicht sofort gelingt, muß man zumindest im Umkreis des Unterrichts beginnen. Nichts ist erbärmlicher als ein kahler, asphaltierter Pausenhof in einer Grundschule — selbst wenn diese Grundschule ihren Schülern drei Wochenstunden Sport in einer phantastisch ausgestatteten Halle bietet.
6. Bewegungserzieher in Vorschule, Schule und Verein kennen durch ihre Ausbildung oft nur eine oder zwei der beschriebenen Perspektiven der Bewegungserziehung. Eine zentrale Aufgabe der Fortbildung muß es sein, die damit bestehenden Richtungen unter den Bewegungserziehern miteinander ins Gespräch zu bringen. Wenn z. B. die Sportler bei den Psychomotorikern, die Schulsondeturner bei den Spielerziehern in die Lehre gingen (und natürlich auch umgekehrt!), dann wäre im Interesse der ihnen anvertrauten Kinder viel erreicht.

Anmerkungen

- 1 Eine ausgewählte, für eine erste Übersicht empfehlenswerte Bibliographie zum Bereich der Grundschule bieten KLEINE-TEBBE/BRODTMANN 1977; für den Vorschulbereich vgl. Deutscher Sportbund 1974, 256—267.
- 2 Eine eindrucksvolle Gegenüberstellung unterschiedlicher, jedoch durchweg anregender Ansätze und Konzepte findet sich in den beiden entsprechenden Schwerpunktheften der Zeitschrift „Sportwissenschaft“ im Jahrgang 7 (1977); Autoren: BANNMÜLLER, BEIER/HECKER, BRODTMANN, DIEM, EHNI, KIRSCH, KLEINE/HECKER, RETTER, SCHERLER, SCHILLING, STÜBING. — Ein Eindruck von der verwirrenden Vielfalt der Ansätze und Konzepte entsteht aber auch, wenn man nacheinander z. B. folgende neuere deutschsprachige Buchveröffentlichungen durchsieht, die durchweg wertvolle, aber eben jeweils anders orientierte Anregungen für die Praxis geben:

- BACH/HAUPT 1975, BLUMENTHAL 1976, CRATTY 1977, DIEM/KIRSCH 1975, FISCHER 1975, FROSTIG 1975, HECKER 1974, KIPHARD/LEGER o. J., VOGT 1975.
- 3 Eine umfassende, verständlich geschriebene Einführung in den gesellschaftlichen Zusammenhang der Erziehung bietet KOB 1976. Aus der Sicht der Sportpädagogik finden sich anregende Überlegungen bei BRODTMANN u. a. 1977.
 - 4 Einige Beispiele für die genannten Tendenzen der pädagogischen Diskussion finden sich z. B. bei ILLICH 1970, von HENTIG 1973, GIEL/HILLER/KRÄMER 1974.
 - 5 Die folgende Beschreibung beansprucht nicht, alle möglichen Orientierungen der Bewegungserziehung im Kindesalter zu erfassen. So verweisen z. B. KLEINE/HECKER 1977, RETTER 1977, SCHLESKE 1977, aber auch BAUER/KLEINDIENST 1976, BRODTMANN 1977 auf weitere Möglichkeiten, die in diesem Beitrag nicht als eigene Perspektiven dargestellt sind. Die vier hier unterschiedenen Perspektiven liegen auch weder nach den sie charakterisierenden Begriffen noch unter anthropologischen Gesichtspunkten eindeutig auf einer Ebene; keinesfalls bilden sie zusammen so etwas wie ein System der Bewegungserziehung. Sie sind vielmehr in der Literatur aufzufinden und sowohl nach ihren zentralen Begründungen als auch nach ihren praktischen Konsequenzen analytisch voneinander abzuheben. Diese Perspektiven werden jedoch in den vorliegenden Veröffentlichungen nur von wenigen Autoren herausgehoben; viele Beiträge vermischen zwei oder drei von ihnen oder geben eine für das ganze der Bewegungserziehung aus.
 - 6 Zu diesem „Gesetz der Homöostase“ in der körperlichen Entwicklung vgl. v. a. NÖCKER 1974, bes. 7—14; aber auch z. B. HOLLMANN/HETTINGER 1976, 109—116.
 - 7 Vgl. die Zusammenstellung von verbreiteten Bewegungsmangelerkrankungen bei MELLEROWICZ/MELLER 1975, 85—92; aber auch die ältere, mehr auf Kinder bezogene Darstellung von HELLBRÜGGE/RUTENFRANZ/GRAF 1960.
 - 8 Damit die Argumentation übersichtlich bleibt, ist die Beschreibung der „Perspektive der Gesundheit“ hier weitgehend auf den Gesichtspunkt beschränkt, welche positiven Wirkungen Bewegung für die körperliche Entwicklung von Kindern hat. Eine vollständige Beschreibung müßte drei weitere Gesichtspunkte erfassen: 1. die Vermeidung von Verletzungen und Schäden (vgl. MÜLLER 1976), 2. Hygiene; 3. psychosomatische Aspekte der Gesundheit (vgl. z. B. GRUPE 1976 b). Das Gesamtkonzept einer in diesem Sinn umfassenden Gesundheitserziehung — allerdings eher orientiert am Jugendalter — wird bei HAAG 1971 sichtbar; für die Grundschule finden sich praxisnahe Hinweise, die besonders auch den Gesichtspunkt der Hygiene berücksichtigen, bei DIEM/KIRSCH 1975, 44—49.
 - 9 Vgl. z. B. das Geleitwort bei CICURS 1977. Genauere, aber ältere Daten bei HELLBRÜGGE/RUTENFRANZ/GRAF 1960, 19—22. Die verbreitet zu findende Auffassung, das muskuläre und das kardiopulmonale System entwickelten sich bei Kindern (im Unterschied zu Jugendlichen und Erwachsenen) durch endogen gesteuerte Reifungsprozesse, widerspricht den Erfahrungen der Praxis und ließe Programme des Schulsonderturnens, die ja auf der Annahme von Trainingswirkungen beruhen, als absurd erscheinen. Offensichtlich ist jedoch — und das muß auch bei Überlegungen zur Bewegungserziehung im Kindesalter berücksichtigt werden —, daß die Effektivität des Trainings von Kraft und Ausdauer bei Kindern gering ist und erst mit der Pubertät so zunimmt, daß gezielte Maßnahmen für alle Schüler im Rahmen des verpflichtenden Sportunterrichts sinnvoll erscheinen (vgl. FREY 1978). Für das Schulsonderturnen ist diese Tatsache diskutiert bei VOLCK/REIBER 1977, bes. 9—25.
 - 10 Grundlegend zur Bewegung als Medium der Erfahrung SCHERLER 1975, GRUPE 1976 a.
 - 11 Dieses Beispiel findet sich neben vielen anderen bei SCHERLER 1975, 146; ähnliche Beispiele auch bei GRUPE 1976 a.
 - 12 Die dialektische Einheit von Bewegen und Wahrnehmen (oder: Sensomotorik und Erfahrung) ist ein Grundthema im Werk PIAGETS; dazu zusammenfassend SCHERLER 1975, bes. 100—135. Unter anderen Aspekten ist dieses Thema z. B. auch durch GEHLEN 1958, bes. 140—353, MERLEAU-PONTY 1966 und von WEIZSÄCKER 1973 bearbeitet worden.
 - 13 Zum folgenden vgl. bes. die zusammenfassende Darstellung durch SCHILLING 1977; darüber hinaus EGGERT/KIPHARD 1972 (darin bes. die Beiträge von KIPHARD, VOLKAMER, DECKER, WIEGERSMA, RIEDER) und MÜLLER/DECKER/SCHILLING 1975 (darin bes. die Beiträge von VAYER, SCHILLING, WIEGERSMA, LAPIERRE, J. AZÉMAR, JETTER, KIPHARD, EGGERT/SCHUCK).
 - 14 Zur Entwicklung und den Richtungen der französischen Psychomotorik vgl. die informativen Überblicksdarstellungen DECKER 1972, 1976. Beispiele für die Praxis einer auf diesem Konzept beruhenden „psychomotorischen Elementarerziehung“ bieten KIPHARD/LEGER o. J.
 - 15 Vgl. nochmals SCHERLER 1975. — Praktische Hinweise, die in ganz ähnlicher Weise auf die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Erfahrung von Umwelt, Raum und Zeit

- abgestellt sind, finden sich bereits in der Rhythmik FEUDELs (dazu zusammenfassend BÜNNER 1971), neuerdings auch in den verwandten Konzepten HASELBACHs (z. B. 1971, 1976) und BANNMÜLLERS (1977 a, b), die jedoch alle den theoretischen Anschluß an die Psychomotorik noch nicht gefunden haben. — Auch in einige neuere Darstellungen der Bewegungserziehung bes. für die Vorschule sind praktische Hinweise eingegangen, die sich aus dieser Perspektive begründen lassen. Hervorzuheben ist hier bes. VOGT 1975, aber auch BACH/HAUPT 1975, FROSTIG 1975 sowie bereits BLUMENTHAL 1970; für die Grundschule enthält ähnliche Aspekte FISCHER 1975.
- 16 Unterrichtsbeispiele, die in dieser Weise auf Erfahrung mit der Umgebung, innerhalb deren man sich bewegt, abgestellt sind, finden sich u. a. bei BACH/HAUPT 1975, 119—136; BLUMENTHAL 1970, 27—65; KIPHARD/LEGER o. J., bes. 32—34, 38—49, 90—93. Freie Lerngelegenheiten für solche Erfahrungen sind bei SCHERLER 1975, 152 f. und VOGT 1975, 43—47, 61—63, 72—78 beschrieben.
 - 17 Vgl. hierzu bes. SCHERLER 1975, 139—154; aber auch KRAFT 1977, bes. 179—190.
 - 18 Hierzu und zum folgenden vgl. SUTTON-SMITHs bereits in deutscher Übersetzung zugängliche Aufsätze (1973 a, b, 1975). Eine Gesamtdarstellung seiner Spieltheorie in deutscher Sprache, die auch über seine bereits vorliegenden englischsprachigen Überblicksdarstellungen hinausgeht, ist in Vorb.: SUTTON-SMITH 1978.
 - 19 Unter den neueren Veröffentlichungen, die in diese Richtung gehen, d. h. das Bewegungsspiel möglichst als Mittel zielgerichteter Erziehung einsetzen möchten, sind besonders anregend: CRATTY 1977, CACHAY/KLEINDIENST 1976 sowie — wenn auch in der Tendenz vorsichtiger — BLUMENTHAL 1976.
 - 20 Vgl. dazu den Forschungsbericht A. FLITNERS (1975), der als typischer Vertreter dieser pragmatischen Richtung der Spielpädagogik u. a. SMILANSKY und DAUBLEBSKY beschreibt.
 - 21 Vgl. z. B. FLITNERS Sammelband zum Kinderspiel (1976) und DAUBLEBSKY (1976).
 - 22 BANNMÜLLER 1977 a, bes. 134—149 — Beispiele für pädagogisch durchdachte Rollenspiele, die vorwiegend auf der Ausdrucksfähigkeit der Bewegung beruhen, finden sich auch bei HASELBACH 1971, 179—218; 1976, 114—120.
 - 23 Dazu vgl. SUTTON-SMITH 1973a; weiter entwickelt in SUTTON-SMITH 1978.
 - 24 Vgl. dazu auch die anregende Deutung des Spiels bei GOFFMAN 1973.
 - 25 Das methodisch sehr gut aufgebaute, in sich konsequente Spielkonzept von HAGEDORN u. a. 1972 bildet — wenn es für die gesamte Spielerziehung in der Primarstufe stehen soll — ein anschauliches Beispiel dieser Verarmung.
 - 26 Die vielfältigen Varianten „Kleiner Spiele“ (vgl. noch immer WIEMANN 1974), die aus dieser Sicht pädagogisch notwendig sind, geraten in neuerer Zeit immer mehr in Vergessenheit oder werden nur unter dem Gesichtspunkt der Konditionsverbesserung (KREIDLER 1970) oder zur Vorbereitung auf die großen Sportspiele (richtungsweisend bereits HILMER 1969, bes. 153—183) gesehen. Für eine Spielerziehung, die gerade die kleinen Spiele wieder ernst nimmt, hat sich in jüngster Zeit bes. SCHERLER (1977) eingesetzt.
 - 27 Diese Abhebung des Sports als einer besonders institutionalisierten Form des Spiels beruht v. a. auf SUTTON-SMITH 1978; sie ist etwas weiter ausgeführt und belegt bei KURZ 1977, bes. 57—64, 88—93.
 - 28 Autoren, die für die Bewegungserziehung im Kindesalter den Begriff „Sport“ verwenden, haben diesen Zusammenhang mit einem — pädagogisch interpretierbaren — Leistungsbegriff betont. Vgl. bes. DIEM 1973, bes. 40—56; DIEM/KIRSCH 1975, 64—70; GABLER/GRUPE 1975, 202 f.; HECKER 1971, 1974; KLEINE/HECKER 1977.
 - 29 Vgl. Anm. 5.
 - 30 Unter den bisher vorliegenden Lehrbüchern ist keines ausdrücklich auf die Verbindung der hier unterschiedenen vier Perspektiven ausgerichtet. Praktische Hinweise, die die Vielfalt dessen, was unter diesen vier Perspektiven wichtig wäre, einigermaßen repräsentieren, bieten am ehesten BACH/HAUPT 1975, FISCHER 1975.
 - 31 Die Aufgabe der Schule „unter dem Horizont der Hygiene“ hat WILHELM 1969, 416—422, eindringlich beschrieben: Die Schule muß selbst ein Modell sein für einen sinnvollen Ausgleich von Arbeit und Muße.
 - 32 Das ist die konsequente Ausrichtung bei VOGT 1975.
 - 33 Die Misere unserer Schulhöfe beschreibt eindringlich KRAFT 1977; dieses lesenswerte Buch gibt auch ausgezeichnete, praxisnahe Anregungen, wie sich das Pausengelände als Bewegungsraum gestalten läßt und wie sich solche Vorstellungen politisch durchsetzen lassen.

- 34 Erste Überlegungen, wie die Wirkungslosigkeit des herkömmlichen, auf bestenfalls zwei Stunden Unterricht beschränkten Schulsonderturnens überwunden werden kann, finden sich bei VOLCK/REIBER 1977.

Literatur

- BACH, F. / HAUPT, U.: Lernbereich Sport. Bewegungserziehung der 4- bis 6jährigen. München 1975.
- BANNMÜLLER, E.: Realitätserfahrungen im Sportunterricht der Grundschule. Diss. Tübingen 1977 (a).
- BANNMÜLLER, E.: Schritte zu einem „offenen Bewegungskonzept“ für die Grundschule. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 374—385 (b).
- BAUER, D. / KLEINDIENST, C.: Soziale Erziehung im Schulsport. Unterrichtsversuche in einem dritten Schuljahr. In: sportunterricht 25 (1976), 224—227 u. 262—268.
- BAUMANN, S. / GEBHARD, U.: Sport in der Grundschule II. München 1976.
- BAUMANN, S. / GEBHARD, U.: Sport in der Grundschule I. Studienmaterial zum Medienverbundkurs Lehrerkolleg „Sport in der Grundschule“. München 1977.
- BLUMENTHAL, E.: Vorschulturnen an Geräten. Ein Beitrag zur Entwicklungsförderung der 3- bis 5jährigen. Schorndorf 1970.
- BLUMENTHAL, E.: Bewegungsspiele für Vorschulkinder. Ein Beitrag zur Entwicklungsförderung der 3- bis 5jährigen (1973). Schorndorf 1976².
- BRODTMANN, D.: Kommunikation und Kooperation im Sportunterricht. In: Die Grundschule 9 (1977), 452—457.
- BRODTMANN, D. u. a.: Sportpädagogik — Rückzug ins Denken oder Anleitung zum Handeln? In: Zeitschrift für Sportpädagogik 1 (1977), 8—37.
- BÜNNER, G.: Rhythmik — Rhythmisch-musikalische Erziehung. In: BÜNNER, G. / RÖTHIG, P.: Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. Stuttgart 1971, 73—99.
- CACHAY, K. / KLEINDIENST, C.: Soziales Lernen im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 339—367.
- CACHAY, K. / KLEINDIENST, C.: Soziale Lernprozesse im Sportspiel. In: Sportwissenschaft 6 (1976), 291—310.
- CICURS, H. (Red.): Lehr- und Arbeitsbuch Sonderturnen. Bonn 1977⁵.
- CRATTY, B. J.: Aktive Spiele und Soziales Lernen. Ravensburg 1977.
- DAUBLEBSKY, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart 1976⁴.
- DECKER, R.: Praxis und Theorie der psycho-motorischen Erziehung bei behinderten und normalen Kindern in Frankreich. In: EGGERT/KIPHARD 1972, 68—97.
- DECKER, R.: Die psychomotorische Erziehung im Kindes- und Jugendalter. In: HAHN/PREISING 1976, 139—157.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport im Elementarbereich. 6. Werkwoche. Malente 1974.
- DIEM, L.: Sport für Kinder. München 1973.
- DIEM, L. / KIRSCH, A.: Lernziele und Lernprozesse im Sport der Grundschule. Frankfurt 1975.
- DIEM, L. / SCHOLZMETHNER, R.: Schulsonderturnen. Frankfurt 1974.
- EGGERT, D. / KIPHARD, E. J.: Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder. Schorndorf 1972.
- FISCHER, H.: Turnen und Sport in der Schule. Band 2: 1.—4. Schuljahr. Basel 1975.
- FLITNER, A.: Untersuchungen zur Förderung des Kinderspiels. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), 441—448.
- FLITNER, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1976³.
- FREY, G.: Entwicklungsgemäßes Training in der Schule. In: Sportwissenschaft 8 (1978) (i. Dr.).
- FROSTIG, M.: Bewegungserziehung. München/Basel 1975.
- FREY, G.: Zur Altersplatzierung von Trainingsinhalten. In: Sportwissenschaft 8 (1978).
- GABLER, H. / GRUPE, O.: Bewegung, Bewegungsspiel und Sport (Begründungen und Vorschläge). In: Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1: Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Band 2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975.
- GEHLEN, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Bonn 1958.
- GIEL, K. / HILLER, G. G. / KRÄMER, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974.
- GOFFMAN, E.: Interaktion: Spaß am Spiel/Rollendistanz (1961). München 1973.

- GRUPE, O.: Was ist und was bedeutet Bewegung? In: HAHN/PREISING 1976, 3—19 (a).
- GRUPE, O.: Leibeserziehung und Erziehung zum Wohlbefinden. In: Sportwissenschaft 6 (1976), 355—373 (b).
- HAAG, H.: Die amerikanische Gesundheitserziehung. Schorndorf 1971.
- HAGEDORN, G. / BISANZ, G. / DUELL, H.: Das Mannschaftsspiel — Sport in der Primarstufe 3. Frankfurt 1972.
- HAHN, E. / PREISING, W. (Red.): Die menschliche Bewegung — Human Movement. Schorndorf 1976.
- HASELBACH, B.: Tanzerziehung. Stuttgart 1971.
- HASELBACH, B.: Improvisation, Tanz, Bewegung. Stuttgart 1976.
- HECKER, G.: Leistungsentwicklung im Sportunterricht. Weinheim 1971.
- HECKER, G.: Aufgabenkanon für 100 Sportstunden im 1. und 2. Schuljahr. Schorndorf 1974.
- HELLBRÜGGE, Th. / RUTENFRANZ, J. / GRAF, O.: Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart 1960.
- HENTIG, H. von: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart 1973.
- HILMER, J.: Grundzüge einer pädagogischen Theorie der Bewegungsspiele. Hannover usw. 1969.
- HOLLMANN, W. / HETTINGER, Th.: Sportmedizin. Arbeits- und Trainingsgrundlagen. Stuttgart 1976.
- ILlich, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1970.
- KIPHARD, E. J. / LEGER, A.: Psychomotorische Elementarerziehung. Ein Bildbericht. Gütersloh o. J.
- KLEINE, W. / HECKER, G.: Zur Förderung der Leistungsmotivation und der Sportmotorik im Sportunterricht der Grundschule. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 63—76.
- KLEINE-TEBBE, M. / BRODTMANN, D.: Sportunterricht im Primarbereich. In: Zeitschrift für Sportpädagogik 1 (1977), 187—208.
- KOB, J.: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart usw. 1976.
- KRAFT, P.: Der Schulhof als Ort sozialen Verhaltens. Braunschweig 1977.
- KREIDLER, H.-D.: Konditionsschulung durch Spiele. Schorndorf 1970.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf 1977.
- MELLEROWICZ, H. / MELLER, M.: Training. Berlin usw. 1975⁴.
- MERLEAU-PONTY, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.
- MÜLLER, H.: Unfallverhütung im Sportunterricht. Frankfurt 1976.
- MÜLLER, H.-J. / DECKER, R. / SCHILLING, F.: Motorik im Vorschulalter. Wissenschaftliche Grundlagen und Erfassungsmethoden. Schorndorf 1975.
- NÖCKER, J.: Die biologischen Grundlagen der Leistungssteigerung durch Training. Schorndorf 1974.
- PASCHEN, K.: Die Schulsport-Misere. Gedanken und Pläne zur „Täglichen Turnstunde“. Braunschweig 1969.
- RETTNER, H.: Bewegungserziehung als Lernbereich im fachübergreifenden Curriculum. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 42—51.
- SCHERLER, K.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 1975.
- SCHERLER, K.: Die Regelung von Bewegungsspielen als Thema des Sportunterrichts. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 341—360.
- SCHILLING, F.: Bewegungsentwicklung, Bewegungsbehinderung und das Konzept der „Erziehung durch Bewegung“. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 361—373.
- SCHLESKE, W.: Abenteuer — Wagnis — Risiko im Sport. Schorndorf 1977.
- SUTTON-SMITH, B.: Konfliktsozialisierung im Spiel. In: GRUPE, O. (Hrsg.): Sport in unserer Welt — Chancen und Probleme. Berlin usw. 1973, 78—84 (a).
- SUTTON-SMITH, B.: Spiel: das Vermitteln von Neuem. In: GRUPE, O. (Hrsg.): Sport in unserer Welt — Chancen und Probleme. Berlin usw. 1973, 607—613 (b).
- SUTTON-SMITH, B.: Forschung und Theoriebildung im Bereich von Spiel und Sport. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), 325—334.
- SUTTON-SMITH, B.: Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978 (i. Dr.).
- VOGT, W.: Bewegungsförderung. Hannover 1975.
- VOLCK, G. / REIBER, H. (Red.): Schulsonderturnen in der Diskussion. Schorndorf 1977.
- WEIZSÄCKER, V. von: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart 1973⁴.
- WIEMANN, K.: Spiel mit. Frankfurt 1974⁶.
- WILHELM, Th.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1969⁸.