

Gunter A. Pilz

„Bewegte Schule“ – eine Möglichkeit, Aggressionen abzubauen und Gewalt vorzubeugen

Das Thema Gewalt und Gewaltprävention in der Schule ist spätestens seit den schrecklichen Ereignissen von Erfurt wieder in aller Munde. Dabei wird das Problem von Schule und Gewalt in der Regel überwiegend in der Weise diskutiert wird, dass man sich Gedanken macht über die wachsende Gewalt *in* der Schule, die steigende Gewaltbereitschaft und Bewaffnung der meist männlichen Schüler, die Brutalisierung der Auseinandersetzungen. In der Gewalt wird eher ein von außen in die Schule hineinwirkendes Problem gesehen, so dass sich Gegenmaßnahmen meist in einem Appell an die Erziehungsaufgabe des Elternhauses, Warnung vor der Gewalt in den Medien, im Ruf nach der Polizei, der Sozialpädagogik oder in der Aufarbeitung der Problematik in Projektwochen und Vortragsabenden erschöpfen. Zu wenig in das Blickfeld gerät hingegen die Tatsache, dass die Schule selbst Gewalt erzeugt und vieles, von dem was wir an Gewalt innerhalb, ja ich meine oft auch außerhalb der Schule beklagen, durchaus auch hausgemacht ist, in der und durch die Schule, durch schulische Strukturen erzeugt wird und entsprechend auch schulintern behoben werden kann und muss. Entsprechend möchte ich mit meinen Ausführungen das Augenmerk auf die Gewalt richten, die in der Schule, vor allem durch die Schule erzeugt wird. Dabei – und dies ist eine weitere Einschränkung bzw. Konkretisierung - liegt entsprechend meinem Thema der Schwerpunkt auf der Frage der Bedeutung von Bewegung, Bewegungsmöglichkeiten und Bewegungsanlässen, ganz allgemein und übergreifend des Konzeptes der Bewegten Schule für die Verringerung schulischer Gewalt und Gewalterfahrungen. Die folgenden beiden Zitate mögen diesen Blickwinkel illustrieren:

„Wer Menschen in 45-Minuten-Rhythmen presst und sie in kognitive, affektive und motorische Lernbereiche zerlegt, darf sich nicht wundern, wenn diese Menschen bisweilen das Klassenzimmer zerlegen;

wer körperlose Umgangs- und Lehrformen praktiziert, wird früher oder später damit konfrontiert, dass sich die vernachlässigten Körper nachhaltig in Erinnerung bringen;

und eine Schulpädagogik, die schon den zweimal jährlich stattfindenden Ausflug zum nahe gelegenen Baggersee zur didaktischen Großtat hochstilisiert, produziert - wenn sie Glück hat - ein müdes Lächeln bei den Kindern oder - wenn es gerade ohnehin im Trend ist - einige körperbetontere Interaktionen.

Durchaus gesunde Reaktionen von Menschen, die nicht damit zufrieden sind, aufs Leben vorbereitet zu werden, sondern auch gleich ein Stück Leben(digkeit) in die Schulen hineinholen.“ (Hinte 1993)

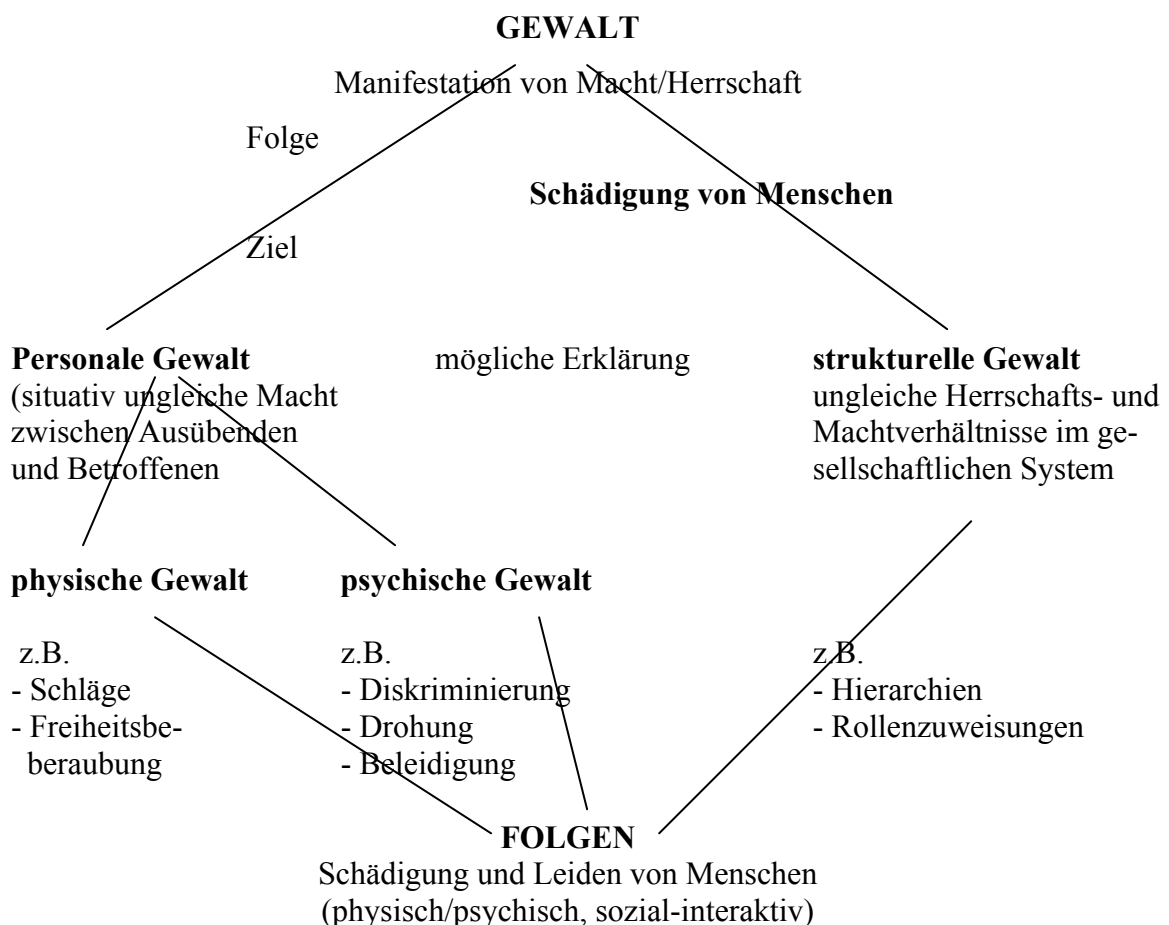
„Der Mensch soll lernen, nur die Ochsen büffeln. Der Kopf ist nicht der einzige Körperteil. Man muss nämlich auch springen, turnen, tanzen und singen können, sonst ist man, mit seinem Wasserkopf voller Wissen, ein Krüppel und nichts mehr“ (Auszug aus einer Ansprache von Erich Kästner zum Schulbeginn aus dem Jahr 1954, siehe PZ 101, März 2000, 20)

Mit diesen Aussagen machen uns HINTE und Erich KÄSTNER ebenso eindrucksvoll wie provokativ auf schulische Ursachen und Bedingungen von Gewalt aufmerksam.

Bevor ich diesen Strang jedoch weiter verfolge und zum besseren Verständnis meiner weiteren Ausführungen, ist eine Bestimmung des Gewaltbegriffes erforderlich.

Zum Begriff der Gewalt – schulische Beispiele

Mit THEUNERT (1987,40f.) verstehe ich unter Gewalt „die **Manifestation von Macht und/oder Herrschaft, mit der Folge und/oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder Gruppen von Menschen**“ (siehe Abbildung)



Gewalt liegt nach dieser Definition immer dann vor, 'wenn als Folge der Ausübung von Macht oder Herrschaft oder von beidem oder als Folge von Macht- und Herrschaftsverhältnissen Menschen geschädigt werden'. **Erstes Bestimmungskriterium für Gewalt** ist demnach "die bei dem oder der Betroffenen feststellbare **Folge**, die durch Gewalt bewirkte Schädigung. Das **Ziel der Gewaltausübung** tritt gegenüber der Folge in den Hintergrund, es ist sekundäres Bestimmungskriterium." Damit wird aber auch deutlich, dass ohne von den jeweils Handelnden beabsichtigt, in vielen zwischenmenschlichen Beziehungen Gewalt ausgeübt wird. Ein vor allem im Interaktions- und Kommunikationsprozess von Lehrer/-innen und Schüler/innen nicht zu unterschätzendes Problem, denken wir nur an das zwangsverordnete Stillsitzen "Sitz endlich still"; "Setz dich ordentlich hin!", die unbewussten erniedrigenden Bemerkungen und ironischen Entmutigungen "stell dich nicht so an", "ich geb's auf"; Du brauchst dich gar nicht erst anstrengen, es hat eh, keinen Zweck", oder die Motivationskiller "wie oft habe ich dir schon gesagt, dass..."; "wann hörst du endlich?"; „was soll der Unsinn?"; "Du hast schon wieder angefangen!"; "das ist mir unbegreiflich"; "immer du!"

Zweites Bestimmungskriterium für Gewalt ist, dass sie an die *"Ausübung oder Existenz von Macht und Herrschaft gebunden ist. Macht und Herrschaft gründen auf die Verfügung über Machtmittel, die die Voraussetzungen zur Gewaltanwendung schaffen"*. Zu unterscheiden ist dabei je nach Art der Machtmittel zwischen **situativen** und **generellen Machtverhältnissen**: *"In situativen Machtverhältnissen ist die Ungleichverteilung von Machtmitteln primär situationsspezifisch geprägt, in generellen Machtverhältnissen dagegen langfristig und eindeutig zugunsten eines Parts geregelt und meist gesellschaftlich sanktioniert"*. In der Schule beispielsweise eindeutig zu Gunsten der Lehrer/-innen. Die dahinter stehende Problematik wird am Beispiel der folgenden Aussagen von Schüler/-innen deutlich.¹

„Lehrer fühlen sich über die Schüler erhaben und meinen, diese „Macht“ die Schüler spüren lassen zu müssen. Schüler erhalten pädagogische Maßnahmen (Strafarbeiten) für schlechtes Verhalten, Lehrer können Fehler ohne Folgen machen. Lehrer gestehen den Schülern gegenüber ihre Fehler nicht ein. Lehrer kommandieren und dies ohne sich selbst anzustrengen (z.B. im Sportunterricht). Als Schüler hat man keine andere Wahl, als klein beizugeben. Aber bald haben die Schüler keine Lust mehr nachzugeben und dann werden sie gewalttätig“.

„Lehrer (manche) versuchen den Lehrstoff zu schnell zu vermitteln, können sich nicht (wenn es darauf ankommt) auf einzelne Schüler (kurzfristig) konzentrieren. Manche kümmern sich zu wenig darum, ob man es verstanden hat oder nicht, lassen uns richtig merken, dass wir

¹ Diese und die folgenden Schüleraussagen stammen aus von mir zusammen getragenen Antworten von Schülerinnen und Schülern von Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen, berufsbildenden Schulen und Gymnasien Niedersachsens zu den offenen Fragen „was gefällt dir an deiner Schule, was nicht, was sollte geändert werden, was stört dich am Schüler-Schüler, bzw. Schüler-Lehrer-Verhältnis?“

wirklich nur die Schüler sind, dass wir alles müssen. Man fühlt sich nicht ernst genommen, im Unterricht, bei Fragen. Das ist alles so selbstverständlich, sie gehen nie richtig auf die SchülerInnen ein. Sie kommen durch die Tür, ziehen ihren Stoff durch und am Ende der Stunde sind sie wieder verschwunden“.

Mit dieser Unterscheidung zwischen situativen und generellen Machtverhältnissen wird der enge Blick auf Gewalt in interpersonellen Beziehungen überwunden und auf Gewaltverhältnisse erweitert, die in den gesellschaftlichen Strukturen verankert und nicht an konkrete handelnde Individuen gebunden sind. Damit wird aber auch gleich auf die **beiden zentralen Dimensionen der Gewalt** verwiesen: die **personale** und die **strukturelle Gewalt**, wobei " *personale Gewalt die Dimension bezeichnet, in der Gewalt von Personen, strukturelle Gewalt, die Dimension, in der Gewalt von den Strukturen eines Gesellschaftssystems oder in unserem Falle von der Schule ausgeht*".

Auch hier mögen einige Aussagen von Schülerinnen und Schülern deren subjektiv empfundenen strukturellen Gewalterfahrungen verdeutlichen:

„Von außen sieht unsere Schule wie ein Gefängnis aus, graue geschmacklose Betonklötze. Da muss man doch gar nicht großartig Geld ausgeben, es gibt garantiert Schüler, die freiwillig an der Schulgestaltung teilnehmen würden“

„Ich wünsche mir eine schönere Atmosphäre: die Schule ist so kalt und abstoßend, es müssen sich mehr Schüler für eine gute Schule einsetzen, mehr Möglichkeiten der Schüler, Schule selbst zu gestalten, gegeben werden. Schulgestaltung als gemeinsame Aktivität.“

„An unserer Schule gefällt mir, dass es noch einige Personen gibt, die an eine Abwechslung im Schul-Alltag denken. Diese „Abwechslung“ ist enorm wichtig, da ansonsten der Schüler resigniert und unmotiviert an seiner Arbeitsstätte die Zeit totschrägt. Das Angebot eines Musikbunkers und eines Basketballkorbes, sowie Tischtennisplatten gibt den Schülern die Möglichkeit, sich an einem achtstündigen Schulalltag einmal zu entspannen und aggressive Stauung abzubauen“

Mit diesen Aussagen werden auch bereits die meines Erachtens zentralen Problemfelder der Gewalt und Gewaltprävention in der und durch die Schule im Kontext der Bewegten Schule deutlich: die mangelnden Möglichkeiten zur Bewegung (für Aggressionsabbau) und zur Entfaltung im Sinne der Herausbildung einer positiven Identität (zur Vorbeugung gegen Gewalt). Mit KRAFFELD (1992, 500) bin ich dabei der festen Überzeugung, dass "das Verhalten von Jugendlichen, auch von gewalttätig agierenden, durchweg aus ihren Lebenserfahrungen und ihren Versuchen resultiert, mit diesen ihren Erfahrungen und Eindrücken umzugehen.“ Das heißt aber auch, dass sich Änderungen im Verhalten der Schüler/innen kaum erzielen lassen,

wenn ich wir uns ausrichten auf die Probleme, die Schüler/innen **machen**. Erst wenn es letztlich um die Probleme geht, die Schüler/-innen **haben**, werden sie auch offen werden für neue Auseinandersetzungen mit der Frage, welche Probleme sie anderen machen.

Schule als Bewegungsraum oder der stillgelegte Körper – Aggressionen abbauen

“Die Körper der Lehrenden und Lernenden sind ... in den meisten für wichtig gehaltenen Stunden damit befasst, zu sitzen, Bücher, Hefte, Stifte zu berühren und zu bewegen, sprachliche und mathematische Symbole über Mundbewegungen akustisch verlauten zu lassen - insgesamt bietet die Schule allen Auflockerungen zum Trotz ihrer Idee nach ein Bild starker Unterentwicklung, was die Kultivierung sinngebundener Tätigkeit angeht. ... Ein beherrschter und funktionsgehorsamer, kalkulierbarer Körper, wer kann zweifeln - dass auch er ein mehr oder weniger heimliches Lernziel der alltäglichen Schule ist?” (Rumpf 1996, 8)

„Manche mögen nur den Kopf in die Schule schicken, aber immer kommt das ganze Kind“ (FORSTER 1995; zit. nach KÜCK/PILZ-ADEN/KLEINE-HUSTER 1999)

Die statistischen Fakten sprechen für sich: Unter den Heranwachsenden haben 40-60 % Haltungsschwächen; 20-30 % ein leistungsschwaches Herz- Kreislauf-Atmungssystem; 30-40 % Koordinationsschwächen; 20-30 % Übergewicht; ca. 15 % ein auffälliges psycho-soziales Verhalten, Tendenz steigend! (Bundesarbeitsgemeinschaft zur Förderung haltungs- und bewegungsauffälliger Kinder und Jugendlicher e.V. 1992). Auf der anderen Seite „stören“ „hyperaktive Kinder“, werden zunehmend Gewaltbereitschaft und Vandalismus in den Schulen beklagt. Auch in aktuellen Untersuchungen über Ursachen und Motive von Gewalt wird immer wieder auf das Phänomen der Suche nach Action, Spannung, Ausleben von Körperlichkeit hingewiesen (siehe u.a. WILLEMS 1993). Dahinter verbirgt sich das immer gravierender werdende Problem des zivilisations- und gesellschaftsbedingten erlebnis-, spannungs- und abenteuerarmen Alltags. Die Menschen moderner Industriegesellschaften sehen sich zunehmend einem zivilisatorischen Druck ausgesetzt, sich und ihr Verhalten ständig und stetig unter Kontrolle zu halten, ihre Affekte und Emotionen zurückzudrängen, zu unterdrücken. Auch schulisches Lernen bedarf, wie ELIAS (1977) es nennt – der steten Kontrolle unseres Trieb- und Affekthaushaltes. Wir müssen uns im wahrsten Sinne des Wortes “in der Gewalt” haben, nur so ist Unterrichten möglich. Dies führt zu einem verstärkten Bedürfnis nach Bewegung und affektiven Erlebnissen, das zusätzlich verstärkt wird durch eine verwaltete, verrechtlichte (Schule) die immer weniger Raum und Möglichkeiten zur Befriedigung affektiver Bedürfnisse lässt. Die schulische Lebenswelt gibt den Schüler/-innen kaum oder gar keine Chancen, "ihre Umgebung nach eigenen Fantasien, Entwürfen und Plänen zu be-

und ergreifen" (BECKER/ SCHIRP 1986). So wundert es auch nicht, dass bei einer Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen unter anderem Aggressionsstau durch zu langes Sitzen (78,9% Lehrkräfte, 65,8 % Schulleitungen), Langeweile in den Pausen (sprich fehlende Anregungen für die Pausenzeit) (68,3 % / 65,4 %) schlecht gestaltete Schulhöfe (57,1 % / 61 %) als wichtige Ursachen für Gewaltreaktionen der Schüler genannt werden (BAGUV 1997). Auch in unseren Befragungen von Schüler-/innen was ihnen an ihrer Schule gefällt, was sie an ihrer Schule stört, was sie vermissen, bzw. was anders sein sollte beziehen sich gut 50 % der Antworten auf die wohnliche und lebendige Schule. Dabei geht es in erster Linie um entsprechende Ruhe- und Bewegungsräume, Bewegungs- und Entspannungsangebote in der Schule, um vielfältige Freizeitangebote und Pausengestaltungen, um abwechslungsreichen, „bewegten“ Unterricht. Lassen wir wieder Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen:

„Die Farbe der Klassenräume und des Schulgebäudes, die Farbe gelb, grün und braun ist irgendwie abstoßend, zum Kotzen, hässlich, ekelig. Man kommt sich vor wie in einer Klasmühle, wie im Krankenhaus pissgelb und popelgrün. In anderen Schulen dürfen Schüler ihre Klassenräume selbst bemalen, die grüne Farbe macht aggressiv, weil sie so sticht, die scheiß gelbe Farbe geht mir total auf die Nerven“.

„Da es um die „Lebendigkeit“ der Schule geht, ist es meiner Meinung nach auch notwendig, dass die Schule von außen lebendig wirkt, d.h. weniger Beton, mehr Grünflächen. Zwar wird ein Dachgarten eingerichtet, er ist jedoch für Schüler unzugänglich es sei denn mit Kurslehrer als Nutzen für den Unterricht.“

„Ich vermisse gar nichts, außer eben ich finde, dass man mehr Sportstunden haben sollte. Denn wir sitzen den ganzen morgen auf den Stühlen und haben nicht sehr viel Bewegung“

„Man sollte den Schülern nahe bringen , dass Schule auch schön sein kann, das heißt im Klartext, dass die Schüler durchaus auch mal an den Nachmittagen hier bleiben.“

Lehrer/-innen nehmen dieses Problem ganz offensichtlich zu wenig ernst bzw. wahr. Vielleicht auch deshalb weil sie ja das schulische Bewegungsmonopol innehaben, während des Unterrichts durch die Klasse wandern, an die Tafel gehen dürfen, somit stets in Bewegung sind. Das von RUMPF beschriebene „heimliche Lernziel“ des „beherrschten, kalkulierbaren Körpers“ mag auch hierin seine Ursache haben.

Suche nach Sinn und Möglichkeiten der Identitätsentwicklung – Gewalt vorbeugen

„Wer Menschen mit fragwürdigen Zensurenkalen, in Bürokratien entwickelten Lehrplänen und Eintragungen ins Klassenbuch gegenübertritt, muss davon ausgehen, dass diese Men-

schen in nicht berechenbaren Abständen zum Erhalt ihres emotionalen Gleichgewichts zurücktreten“ (Hinte 1993)

Das Jugendalter gilt als Lebensphase, in der Heranwachsende eine psychosoziale Identität aufbauen müssen. Diese Suche nach persönlicher Identität ist heute erschwert. Dies ist eine der zentralen Ursachen der Gewaltbereitschaft Jugendlicher. Junge Menschen wollen nicht nur passiv Lernende in Institutionen sein, sie brauchen auch Bestätigung, Engagement und sinnvolle Aufgaben. Herausbildung einer positiven Identität, die im Jugendalter geleistet werden muss heißt, positive Antworten auf die drängenden Fragen geben: “Wer bin ich” ; “was kann ich”; “wozu bin ich da”; “wohin gehöre ich”; “was wird aus mir”?

In unserer Gesellschaft, in der Schule, in der man nur danach bewertet wird was man hat und weniger, wer man ist, erfahren junge Menschen aber sehr früh, *„dass sie "etwas" aus sich machen sollen, damit einmal etwas aus ihnen wird. ...Gleichzeitig aber erfahren Jugendliche, dass es höchst spezielle Fähigkeiten sind, die zum Beispiel in der Schule oder in der Lehre prämiert werden. Und sie erfahren soziale Ungleichheit nicht als Schicksal ihres Standes, sondern als Prozess, der sich vor ihren Augen, im Klassenzimmer, als Erfolg oder Misserfolg vollzieht.*

Die Ausweitung der Chancengleichheit ermöglicht nicht nur Aufstieg für Individuen, denen früher jeder Weg versperrt war, sondern verursacht gleichzeitig auch Abstiege, Erfahrungen des Versagens und der Erfolglosigkeit. Die Positivkarrieren der einen entsprechen den Negativkarrieren der anderen. Bildungssystem und Arbeitsmarkt beinhalten also höchst unterschiedliche Chancen und Zumutungen, die aber Einzelne treffen, die dann höchst unterschiedliche Lösungen finden müssen. Eine der Lösungen ist die Bildung abweichender Gruppen, in denen neues Selbstbewusstsein aufgebaut werden kann“. (ECKERT 1992)

Hierin scheint mir nach all dem, was wir bisher über die Hintergründe bislang wissen, eine der zentralen Ursachen des Erfurter Amoklaufes zu liegen. Auch hierzu ein paar Schüleräußerungen: *„Meist herrscht ein eher distanzierteres Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer. Viele Lehrer haben für die Anliegen der Schüler kein richtiges Verständnis. Auch wenn es um die Notenvergabe geht, kann man kaum Einwände kundgeben. Mir fällt es schwer mit meinen Problemen zu den Lehrern zu gehen“.*

„Mich stört am Lehrer-Schüler-Verhältnis, dass, wenn man eine Arbeit verhasst hat, Lehrer gleich fragen, ob man Straßenfeger werden will“ oder der Lehrer von vornherein sagt, dass wenn man es in der 1. Stunde nicht kapiert, man es nie lernt“.

„In der Klasse werden immer die Schlechten nicht nett behandelt und immer nur die Guten. Man muss immer auch zu den Schlechten mal nett sein, vielleicht ändern sie sich irgendwann.“

So wurde auch im Gewaltgutachten der Bundesregierung (SCHWIND/BAUMANN 1990) zu Recht beklagt, dass junge Menschen vor allem in der Schule fast nur noch erfahren was sie **n i c h t** können, und zu wenig zurück gemeldet bekommen, was sie können. Entsprechend weist NEGT (1998) sehr deutlich auf den Zusammenhang von mangelhaft erfahrener Anerkennung, Sinnkrise und Gewaltbereitschaft hin. Der Kampf vieler Jugendlichen geht um die Frage: Was bin ich überhaupt? Wer nimmt mich wahr? *„Die Lehrer (die meisten) behandeln uns wie Gegenstände. Frei nach dem Motto: Alles schon Routine. Jedes Jahr dasselbe.“*

„Die Lehrer zeigen meist ein abschreckendes Verhalten den Schülern gegenüber. Sie stellen sich in eine Position über den Schüler und somit können sie ganze Themenkreise nicht vermitteln. Sie geben durchaus den Schülern das Gefühl, nur für die Lehrer zu lernen und schlechte Noten sind meist Anzeichen einer Revolution“.

„Viele Lehrer achten nur auf die Leistung eines Schülers und nicht auf die privaten Umstände. Es gibt aber auch Lehrer zu denen man mit Problemen gehen kann. Ganz wichtig“.

Daraus ergeben sich kulturelle Suchbewegungen, mit denen die jungen Menschen diese Probleme zu lösen versuchen. Wenn ich gar nichts mehr habe, dann ist doch sichtbar, dass ich einen Körper habe. Das ist mein letzter Besitz, den können sie mir nicht nehmen und ich kann sogar beweisen, dass ich existiere. Bieten sich Jugendlichen keine oder kaum Möglichkeiten, sich durch etwas hervorzutun, bleibt ihnen oft nur noch der Körper als Kapital, den sie entsprechend ausbilden (modellieren) und gewinnbringend einsetzen. So ist Kämpfen innerhalb und zwischen Gruppen ein unverzichtbares Mittel zur Erlangung und Aufrechterhaltung von Ansehen. 60% dieser Jugendlichen sind der Meinung, dass man besten darstellen kann wer man ist, wenn man zeigt, wie man sich gegen andere durchsetzen kann. Über 50% sind der Meinung, dass jeder Tag Kampf sei und der Stärkere sich durchsetzen müsse, bzw. dass man sich in unseren heutigen Verhältnissen nur mit Gewalt wehren könne, um nicht untergebuttert zu werden.

Hier wird die Bedeutung der Schaffung/Ermöglichung von Bewegungs-, Spiel- und Sportanlässen in der Schule deutlich. Bewegung, Spiel und Sport sind Medien für junge Menschen, sich vor anderen zu präsentieren. Junge Menschen erfahren ihren gesellschaftlichen Wert oft über ihre Körperpräsentationen. Sport, Spiel, Bewegung sind – und dies darf zusätzlich nicht unterschätzt werden- für viele Jugendlichen und gerade auch für auffällige junge Männer oft das einzig übrig gebliebene Erfahrungsfeld, auf welchem sie Erfolg, Selbstbestätigung, positi-

ves Gruppenerlebnis mit Anerkennung und Gruppenerfolg erfahren können. Durch Sport, Spiel und Bewegung können Aggressionen und motorischer Betätigungsdrang "gesteuert" abgearbeitet, vorhandene körperliche Fähigkeiten positiv eingesetzt, mit vertrauter Betätigung Schwellenängste gegenüber dem sonstigen Angebot abgebaut, die Beziehungen von Jugendlichen (vor allem aus Randgruppen) untereinander, zu ihrer Umwelt und zu den Lehrer/-innen geübt und verbessert, das Akzeptieren vorhandener Regeln erlernt, Erfolgserlebnisse erzielt werden.

Aber: Sport treiben ist nicht per se erzieherisch, integrativ, präventiv, sozial, wie auch SCHNACK/NEUTZLING (1991, 185 f.) mit dem folgenden Zitat schön verdeutlichen: *„Sport bietet Jungen und Männern eine der wenigen Möglichkeiten, ihren Körper zu spüren, Größe und Stärke auszuspielen. Dabei geht es um Ehre, Anerkennung und Erfolg. Sport ist zweischneidig: Sport verschafft Zugang zum Körper, aber der muss gestählt werden. Jungen sollen ihren Körper weniger entdecken, als, ihn durch Leistungen unter Beweis stellen. Sport fordert und fördert Leistungsdenken und in nicht wenigen Disziplinen auch die Gewaltbereitschaft, aber Sport trägt auch dazu bei, Gewaltpotentiale zu kanalisieren und Aggressionen unter Kontrolle zu bringen.“* Die amerikanische Sportpsychologin BUTT (1974) meint gar: *„Die Welt des Sports verstärkt viel öfter, als viele annehmen, destruktives Verhalten, wie z.B. Betrügen, Doping, usw. . Wenn Spiel und Sport bedeutungsvolle Mittel zur Vorbereitung auf das Erwachsenenverhalten sind, ..., dann müssen wir uns genauso vor dem Boxen, Stierkampf und Fußball fürchten, wie wir uns vor dem Krieg fürchten.“*

In der Studie "Gestaltung und Kritik - Zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur im neuen Jahrhundert" (EKD/VEF 1999, 55 f, HUBER 2000) werden drei Dimensionen des Sports, die auf eine ganzheitliche Erfahrung menschlichen Handelns gerichtet sind und die für die Frage der Bedeutung sportbezogener Gewaltprävention wichtig sind, herausgestellt: die naturale, die personale und die soziale Dimension des Sports:

Die naturale Dimension bezieht sich auf die Tatsache, dass sich im sportlich- spielerischen Tun Menschen in Form eines Bewegungshandelns in Raum und Zeit ihrem eigenen Körper begegnen. Wichtiger Maßstab und wichtiges Ziel dieses Bewegungshandelns sind Gesundheit und Unversehrtheit.

In der personalen Dimension wird auf die Erkenntnis verwiesen, dass Sport der Entfaltung der persönlichen Würde dient und Ausdruck menschlicher Kreativität und Gestaltungskraft ist. Hier begegnet der Mensch sich selbst in der Einheit von Körper, Seele und Geist.

In der sozialen Dimension wird zum Ausdruck gebracht, dass sich im Sport Menschen einander begegnen, Zusammenspiel und Wettkampf, Kooperation und Konkurrenz in ihm zusammen gehören.

In diesen drei Dimensionen tritt der Sport in den Dienst menschlicher Würde und damit auch der primären und z.T. auch sekundären Gewaltprävention, aber und darauf haben die einführenden Zitate schon hingewiesen, in diesen drei Dimensionen kann Sport diese Würde auch bedrohen und gefährden. So wird auch in der EKD-Studie vor dem Misslingen der kulturellen Gestaltung des Sports gewarnt, wenn diese sich zum „Kult des Körpers“ verkehrt, in dem die Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit als höchster Wert gilt, wie am Beispiel des Dopings oder gesundheitsgefährdenden Kinder- und Jugendsports.² In der personalen Dimension misslingt die kulturelle Gestaltung des Sports, wenn diese in einen „Kult des Siegens“ verkehrt wird, in dem nur noch die Überlegenheit über den anderen zählt, Sieg und Erfolg zum Maß aller Dinge werden³. Schließlich misslingt die kulturelle Gestaltung des Sports, wenn diese in einen „Kult der Gewalt“ verkehrt wird, sei es in Form von Angriffen auf die körperliche Integrität des sportlichen Gegners oder der Entladung von Gewalt auf den Rängen und nach dem Spiel auf den Straßen, „Sport als Beispiel für zweckfreies Spiel also zum Anlass brutaler Gewalt wird“.⁴ Die unreflektierten Hochgesänge auf die bildende, erzieherische, präventive Bedeutung des Sports verdecken - dies wird hier deutlich - die auch dem Sport immanenten Problemfelder der Gewalt, rücksichtslosen Interessendurchsetzung und Gesundheitsgefährdung (ausführlich siehe PILZ 1994). Sie macht vergessen, worauf GRUPE (2000) offensichtlich hinweisen möchte, wenn er zwischen Sportkultur und „Kultur des Sports“ unterscheidet: dass es auch im Sport zwei Seiten der Medaille gibt. Sportkultur meint die Wirklichkeit des Sports, wie er ist, in seinen positiven wie negativen, in seinen kulturellen wie kultischen Ausformungen. Kultur des Sports hingegen meint Werte und Ideen des Sports die bewahrt, befolgt, realisiert werden sollten (z.B. Fairness, Ritterlichkeit, Solidarität, usw.). Hier wird Kultur als Aufgabe, als Leitmotiv, als normative Setzung verstanden. Sporttreiben ist nicht per se erzieherisch, soziales, faires, kameradschaftliches Handeln, vielmehr ist es Aufgabe des Sports, darauf hinzuwirken, dass diese im Sport angelegten Werte und Ideale realisiert, befolgt, bewahrt und geschützt werden, dass die kulturellen Werte des Sports gelebt werden. Anders ausgedrückt: Statt davon zu sprechen, dass Sport verbinde, erziehe und - wie

² siehe hierzu u.a. SINGLER/TREUTLEIN 2000 und bezogen auf den Schulsport/Sportunterricht: THÖNNEBEN 2000

³ siehe hierzu: LENK/PILZ 1989; PILZ 1994, 1999 und bezogen auf den Schulsport/Sportunterricht / Sportlehrerausbildung: BÖTTCHER u.a. 1991; KLINGE 1998

⁴ siehe hierzu u.a.; DEMBOWSKI/SCHIEDLE 2002; GEHRMANN/SCHNEIDER 1998; PILZ 1998 und bezogen auf Sportunterricht/ Sozialarbeit . DEITERS/PILZ 1998, PILZ 2001; SCHIPPERT 1998; SIEKMANN/SILBERSTEIN 1989

problemlos auch immer - integriere, müsste es besser und korrekter heißen: Sport muss, Sport kann verbinden, erziehen und integrieren. Dies gilt für den Verein- wie den Schulsport gleichermaßen.

Folgerungen für den Sportunterricht und Schulsport

Wenn man auffällige, vor allem gewaltbereite Schüler, junge Menschen nach ihren Erfahrungen im Sportunterricht befragt bekommt man oft zur Antwort, dass der Schulsport und Sportunterricht den sie erfahren (haben), ihnen die Freude an der Bewegung eher nimmt, genommen, als fördert bzw. gefördert hat. Zu oft und zu sehr wird an tradierten Sportarten bzw. leistungssportlichen Orientierungen festgehalten.

Ich habe bereits darauf hingewiesen: ein wichtiger, wenn nicht gar der wichtigste Ansatzpunkt zur Gewaltprävention, zum Umgang mit gewaltbereiten jungen Menschen ist aber die Stärkung ihrer Identität ist. Stärkung ihrer Identität bedeutet dabei aber auch, ihnen Räume für positive Körpererfahrungen und –präsentationen zu geben, Akzeptieren ihrer jugendkulturellen Identitäten, hier im besonderen jugendlicher Bewegungskulturen. Machen wir uns dabei bewusst, dass Jugendkulturen fast ausnahmslos auch Bewegungskulturen sind. Dies heißt, wenn die Sport- und Bewegungsangebote von den jungen Menschen auch angenommen werden sollen, müssen sie an deren Lebenswelten; Bedürfnissen, Interessen und Lebensstilen ansetzen und hier eröffnen sich dem Sportunterricht und Schulsport gerade auch über das dialogische Bewegungskonzept (TREBELS 1995) und die „Neue Sportkultur“ (PAWELKE 1995) hervorragende Möglichkeiten. Es geht somit nicht nur darum, dass und dass möglichst viel Schulsport und Sportunterricht angeboten werden, sondern es stellt sich auch die Frage nach dem Wie des Sportsunterrichts und Schulsports in der Kontext der Gewaltprävention und des Abbaus von Aggressionen. Der Sport, den wir in der Gewaltprävention propagieren müssen, ist mehr als nur ein Abbild des leistungsorientierten, sich an tradierten Sportarten orientierenden Sports. So beantwortet denn auch der Bielefelder Sportpädagoge KURZ (1986, 3) die Frage: „ Was suchen wir im Sport?“ durchaus selbstkritisch: „ Spannung, Abenteuer, Geschwindigkeit, Expressivität, Improvisation - das sind einige Stichworte, die an Bedeutung zu gewinnen scheinen.“ Und weiter: „Vielleicht müssen wir dies aus den Suchbewegungen der Jugendlichen lernen, dass ihnen der Sport, den wir veranstalten, dieses Spielerische oft verloren zu haben scheint... Der Sport den sie suchen ist kaum im Rahmen einer Sportart zu halten, Differenzierung des Sports nach Lebenssituationen bedeutet: viele Bewegungsgründe zugleich anzusprechen, also ein Sportangebot, das gesellig, spannend, belebend und fordernd zugleich empfunden werden kann.“ KÖSTERKE/STÖCKLE (1989, 479 f) stellen entspre-

chend an bewegungsorientierte Angebote in der Gewaltprävention folgende durchaus auch auf einen gewaltpräventiven Schulsport und Sportunterricht übertragbaren Anforderungen:

- Ausrichtung des Angebots an den jugendlichen Bedürfnissen
- Geringe sportmotorische Anforderungen
- Eingehen auf jugendkulturelle Bewegungen
- Flexibilität hinsichtlich:
 - Raum
 - Zeit und
 - Inhaltder Angebote
- Problemlose Übertragbarkeit der Angebote auf alle sonstigen Lebensbereiche
- Vermeiden von Blamagesituationen
- Angstfreie, animierende Lern- und Spielatmosphäre
- Förderung kooperativer Handlungsweise
- Bereitstellung geschlechtsspezifischer Angebote (körper- und bewegungsbezogene Mädchen- und Jugendarbeit)

Die Angebote dürfen sich dabei nicht nur an die "angepassten" Jugendlichen richten oder Jugendliche in bürgerliche "Tugendpanzer" zwingen. Wir müssen uns auch auf unbequeme Jugendliche einlassen, deren fremdartige, unbequemen, sozial oft nicht tolerierte Bedürfnisse akzeptieren und in die Angebotspalette der Jugendarbeit einfließen lassen. Das heißt auch, sich u.U. auf die manchmal Angst einflößenden, bedrohlich erscheinenden Körper- und Lebensstile der Jugendlichen (z.B. die auf Kraft, aggressive Männlichkeit, Härte ausgerichteten Stile) einzulassen und sie durch entsprechende Angebote zu kanalisieren, aufzufangen. (vgl. BECKER / HARTMANN 1989). Es stellt sich somit für die Pädagogik das schwerwiegende Problem, einerseits die Sozialisationsfunktion dieser Gruppierungen zu achten, den Jugendlichen also die notwendigen Freiräume zu belassen, andererseits gegen gravierende Normverletzungen einzuschreiten. Wir dürfen jedenfalls nicht übersehen, dass es gerade die Suche nach Grenzerfahrungen ist, die körperbetonte Jugendkulturen für junge Menschen so attraktiv machen. Dies gilt auch für die musikalischen Jugendkulturen wie die HipHop-, Techno- oder Skinheadkultur. Man denke nur an die akrobatischen Einlagen beim Breakdance, an das stundenlange extensive Tanzen bei Technopartys oder den aggressiven, körperbetonten "Springtanz", Pogo genannt, der Skinheads (siehe auch Müller 1996, 15 f). Dabei macht MÜLLER (1996, 16) auf einen sehr wichtigen Aspekt aufmerksam, wenn sie darauf hinweist, dass „ein Großteil der pädagogischen Probleme mit der heutigen Jugend.. darauf

zurückführen ist, dass die Kulturen von Kindern und Jugendlichen aus den kulturvermittelnden Institutionen, vor allem aus der Schule,... ausgegrenzt werden. Ein negatives Selbstbild und Intoleranz gegenüber anderen Kulturen werden dadurch gefördert, dass die Schüler in der Institution Schule die Erfahrung machen, dass ihre Kultur hier unerwünscht ist, oft sogar diffamiert wird.“ (MÜLLER 1996, 15 f.) Hier tut sich ein interessantes Feld fächerübergreifenden Unterrichts auf, das zu wenig Berücksichtigung im schulischen Alltag findet.

Ob Kampfsportarten im Dienst (sozial) pädagogischer Maßnahmen zur Gewaltprävention oder Befriedung gewaltbereiter, -faszinierter Jungen der richtige Weg sind, hängt dabei in erster Linie von der Frage ab, wie diese Sportarten vermittelt werden (. GOLDNER 1993; KUHN 1994; WOLTERS 1992, siehe hierzu vor allem das Schwerpunkt “Zweikämpfen” der Sportpädagogik 1998). ROSE (1993,6) weist außerdem daraufhin, dass, solange Mädchen und Frauen durch männliche Gewalthandlungen bedroht sind, die Ausbildung von kämpferischen Kompetenzen für Frauen und Mädchen als eine unerlässliche Überlebensstrategie gesehen werden muss.

Halten wir fest: Forderungen nach Bewegungserziehung, nach *bewegtem Lernen* in einer *bewegten Schule*, nach *bewegtem Sitzen* in einem *bewegten Unterricht*, nehmen die eigene Körperlichkeit im geforderten Maße wahr oder werden ganz einfach den Erfordernissen unseres Körpers gerecht und tragen damit nicht unwesentlich zur Gewaltprävention bei (vergl. ILLI 1993). Und Forderungen nach der Akzeptanz jugendkultureller Bewegungsformen und -stile durch die Schule und der Integration dieser “bewegten Jugendkulturen” in Schulsport und Sportunterricht, bedeuten keineswegs ein Nachhinken oder unreflektiertes Übernehmen von vorübergehenden Modeerscheinungen. Sie sind, in dem sie Schülern und Schülerinnen ein aktives, kreatives, selbstverantwortliches Umgehen mit ihrer Kultur ermöglichen, die “Voraussetzung zur Akzeptierung fremder Kulturen” und eine “Bedingung der Prävention von Sucht und Gewalt.” MÜLLER 1996, 16)

Ein gewaltpräventiver Sportunterricht lässt sich entsprechend inhaltlich begründen und rechtfertigen

als:

- Gegenentwurf zur bewegungsarmen Lebenswelt der Jugendlichen zur fehlenden bewegungsbezogenen Infrastruktur
- Kompensationsmöglichkeit für Spannungsarmut resp. für spannungsgeladenes Risikoverhalten
- Schaffung von Räumen und Gelegenheiten für Erfahrungen zur positiven Identitätsfindung

Daraus folgt als inhaltliche Gestaltung gewaltpräventiven Sportunterrichts::

- Orientierung am didaktischen Prinzip "Denken und Machen";
- Orientierung an Bewegungsstrukturen, die die Erfahrung von Abenteuer- und Risikoerlebnissen ermöglichen;
- Orientierung an Bewegungsstrukturen, die eine positive Identitätsfindung fördern
- Orientierung an jugendkulturellen Bewegungsformen (siehe auch: BECKER /SCHIRP 1986)

Hierzu bedarf es aber eines inhaltlichen Paradigmawechsels: Weg von den Defiziten der Jugendlichen, hin zu deren Stärken.

Aber: „Bewegte Schule“ ist mehr als nur die Schaffung von Bewegungsräumen, Bewegungsmöglichkeiten und –anlässen.

Bewegte Schule und Gewaltprävention

Um nun die Frage der Gewaltprävention durch „Bewegte Schule“ sachgerecht beantworten zu können, ist eine begriffliche Klärung und Differenzierung erforderlich.

Unter **Gewaltprävention** verstehe ich alle Maßnahmen, die der Vermeidung, der Entstehung als auch der Verringerung von Gewalt dienen. Dabei geht es um

- „die Entwicklung positiver Lebenskonzepte,
- die Förderung der Lebenskompetenz, die schwerpunktmäßig
 - Die Verbesserung der Handlungskompetenz des einzelnen Menschen,
 - die Nutzung eigener Ressourcen,
 - die Entwicklung von sozialer Verantwortung,
 - Kritikfähigkeit,
 - die Förderung der Entscheidungsfähigkeit,
 - Eigenverantwortlichkeit und
 - die Gestaltung von Lebenswelten umfasst.“
- Konfliktfähigkeit und
- den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler

KEUPP (1976, 158ff.) unterscheidet dabei drei Stufen der Gewaltprävention: primäre, sekundäre und tertiäre Gewaltprävention

Primäre Gewaltprävention:

Setzt vor dem Auftreten von Gewalt an, um gewaltförmige Einstellungen und Verhaltensweisen erst gar nicht entstehen zu lassen.

Bezogen auf die Schule: Abbau potentiell gewaltfördernder Elemente und Entfaltung einer entwicklungsfördernden pädagogischen Schulkultur. Hier geht es generell um die Maßnahmen, die der strukturellen Gewalt entgegenwirken

- Verbesserung der Lernkultur,
- des Schulklimas und der
- Kommunikationsformen in der Schule

(Stichwort: wohnliche, lebendige Schule: stärkere Berücksichtigung der Schülerinteressen im Unterricht, Öffnung der Schule zum Stadtteil)

Sekundäre Prävention

Setzt an, wenn sich bei Schülerinnen und Schülern erste Gewalttendenzen zeigen. Zielt sowohl auf strukturellen und interaktionellen Kontext als auch auf Einstellungs- und Verhaltensänderung.

Beinhaltet:

- kontextbezogene (präventiv-soziale) als auch
- individuumsbezogene (präventiv-personale) Maßnahmen der Früherkennung und Behandlung von Problemen und Gefährdungen. z.B.
- Verhaltenstraining bei Schülern und Lehrern,
- Erarbeitung und Einhalten von Verhaltensregeln,
- Jungenarbeit zur Kultivierung von Aggressionen,
- Mädchenarbeit zum Aufbau von Selbstbewusstsein
- auf Gewaltfilme orientierte Medienarbeit.
- Jugendliche, die besonders gefährdet sind, sollen frühzeitig genug Lern- und Beratungsangebote erhalten, um eine Verfestigung von Gewaltorientierung zu verhindern.

(Stichwort: konfliktfähige, konfliktarme Schule; Schulsozialarbeit)

Tertiäre Prävention

Setzt an, wenn verfestigte Gewaltformen bei Schülern auftreten, zielt vornehmlich mit korrektiv-personalen Interventionen vor allem auf die Verhaltensmodifikation bei Jugendlichen, sollte aber auch intervenierend auf den Kontext (z.B. durch Stadtteilkonferenzen beziehen (Wenn massive Gewalthandlungen vorkommen).

Das konsequente Einschreiten gegen Gewalthandlungen mit einer anschließenden pädagogischen Bearbeitung (z.B. Täter-Opfer-Ausgleich) ist gerade in solchen Schulen unerlässlich. Unter Umständen auch Einschalten der Jugendhilfe, Polizei aber auch Beschaffung therapeutischer Hilfe.

Daraus folgt: primäre Prävention ist für alle Schulen angeraten; sekundäre Prävention geht von einer Problemlage aus, die längst nicht bei allen Schulen vorhanden ist und tertiäre Prävention ist nur bei einer Minderheit hoch gewaltbelasteter Schulen und Klassen sinnvoll und erforderlich. Entsprechend TILLMANN u.a. 1999) zuzustimmen, dass nicht die Propagierung einer flächendeckenden Anti-Gewalt-Pädagogik, sondern die differenzierte Betrachtung der einzelnen Schulen, ihrer Probleme und Entwicklungspotenziale angeraten ist.

Hier wird bereits deutlich, dass der Schwerpunkt der Gewaltprävention durch Bewegte Schule im Bereich der primären Prävention anzusiedeln ist, und, dass sich sinnvolle präventive Angebote nicht nur auf Personen, sondern eben besonders auch auf Strukturen, in denen diese Menschen leben, beziehen.

Im Gutachtenteil "Schule und Gewalt" (Senatsverwaltung für Inneres 1994) der unabhängigen Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin wird dabei zu Recht darauf hingewiesen, dass die Schule am besten auf die aktuellen Probleme und Gewaltbereitschaft junger Menschen antwortet, die

- auf unterschiedliche soziale Erwartungen junger Menschen differenziert antwortet;
- überschaubar ist;
- auf Leistungs- und Verhaltensunterschiede junger Menschen differenziert antwortet;
- Schülern mit ausländischer Herkunft hilft, in der Schule zu lernen;
- familiäres Leben ergänzt;
- Zeit hat und verlässlich ist;
- Räume bietet;
- in der man "wohnen" kann;
- mit der man sich identifizieren kann;
- in der sich Eltern und Lehrer unterstützen;
- in der man nichts "Überflüssiges" lernt;
- in der auch Lehrer leben können;
- die Hilfe und Differenzierung für Schüler mit geringem Erfolg bietet.

Entsprechend sind im Kontext gewaltpräventiver Maßnahmen **soziale und räumlich gestaltete Schulen** zu fordern in denen die Belange des Schullebens und die Organisation und inhaltliche Gestaltung des Unterrichts relativ autonom, flexibel und in Lösung von tradierten Determinanten eingerichtet werden. **Lebendige Schulen**, in denen viel "los" ist mit Projekten, Aktivitäten und vielfältigen Anlässen und die den Bewegungsbedürfnissen von Schüler/-innen Rechnung tragen, **erweiterte Schulen**, die über den Unterrichtsbetrieb der Halbtags-

schule hinaus (teilweise ungewöhnliche) Erfahrungsfelder anbieten, die auch in Verbindung mit der nachbarschaftlichen Umgebungskultur stehen und außerschulische Partner einbeziehen, die vor allen auch die unterschiedlichen jugendlichen Bewegungskulturen aufgreifen.

Im allgemeinen Schulen, wo:

- flexibel und variantenreich gearbeitet wird;
- an Überzeugungen orientiert gearbeitet werden kann;
- man das Gefühl hat, etwas bewirken zu können und nicht überwiegend von vorfindbaren Bedingungen abhängig zu sein;
- sich alle angenommen und akzeptiert fühlen und auch die weniger Erfolgreichen ihre Würde bewahren können;
- Entwicklung von Einfühlungs- und Bindungsfähigkeit wichtig sind und die Voraussetzungen dazu geschaffen werden;
- Pädagogen es schaffen, sich auf einen weitgehend einheitlichen Grundkonsens mit klaren Regeln zu verständigen;
- musische und körperliche Dispositionen berücksichtigt und möglichst umfassend entwickelt werden;
- wo Methoden und Inhalte auch nach ihrer humanisierenden Wirkung beurteilt werden und in ganzheitlicher Weise nicht allein den kognitiv lernenden Menschen ansprechen und schließlich,
- wo Eltern möglichst vielfältig einbezogen werden.

Es geht um die Verbesserung der Lernkultur, des Schulklimas (ein Sozialklima zu entwickeln in dem Gemeinschaft und soziale Bindung herstellbar sind durch gemeinschafts- und bewegungsfördernde Aktivitäten, soziale Kompetenzen der Schüler/innen erweitert werden, u.a. Aggressionsbewältigung über Sport und Freiräume zum Toben) und der Kommunikationsformen in der Schule. Es geht aber auch um Verhaltenstraining bei Schülern und Lehrern, zur Erarbeitung und Einhalten von Verhaltensregeln, reflexive Jungenarbeit zur Kultivierung von Aggressionen, zum Aufbrechen gewaltförmiger Verhaltensmuster und von Gewaltfantasien, parteiliche Mädchenarbeit zur Ausbildung Selbstbewusstsein und eines ausgeprägten Selbstwertgefühls wobei sich hier Sport- und Bewegungsangebote im Sinne der Verhaltensmodifikation besonders anbieten (siehe TILLMANN u.a. 1999).

Resümee

Verstehen wir nun unter „Bewegter Schule“ eine Schule, worin bewegt gelehrt und gelernt wird; in der genügend Freiraum für bewegtes Lernen im Schulzimmer, aber auch für Spannungsausgleich im Umraum geschaffen ist; worin selbstbestimmte und eigenverantwortliche

Bewegung im Sitzen und damit auch Körperbewusstheit im Alltagsverhalten der Schulkinder sichtbar wird; in der alle Bildungsverantwortlichen Mitverantwortung für die ganzheitliche Ausbildung und Entfaltung der körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte der Schülerinnen und Schüler übernehmen; die einen entsprechenden Beitrag an die Gesundheitsvorsorge seiner Bevölkerung, resp. unseres Staates leistet; einen Lebensraum, worin alle - den schulischen Lebensalltag beeinflussenden - Entscheidungsträger die entsprechende Bedeutung und Funktionen der Bewegung für eine harmonische Entwicklung seiner Schülerinnen und Schüler ins Bewusstsein rücken - und die Bewegung gleichsam als Lebensprinzip verstehen (siehe KÜCK/PILZ-ADEN/KLEINE-HUSTER 1999 und 2000), dann wird deutlich, dass das Konzept der „Bewegten Schule“ bei entsprechender Umsetzung ein wichtiger, ja unverzichtbarer Teil schulischer Bemühungen zur Gewaltprävention ist. Dabei geht es um die Schaffung und Sicherstellung von Bewegungs- und Entspannungsanlässen, Gestaltung von Innenräumen und des Außengeländes; Didaktische und methodische (Bewegungs-) Konzepte für möglichst alle Fächer und Lernbereiche und die entsprechende Entwicklung von Schulprogrammen. So ist denn nicht zuletzt auch damit sich Erfurt nicht wiederholen möge, zu hoffen und wünschen, dass das Konzept der Bewegten Schule zur Selbstverständlichkeit schulischer Alltagskultur werden möge.

Literatur:

- BAGUV (Hrsg.): Pause machen – aber sicher. Tipps und Trends aus einem Forschungsprojekt. München 1997
- BECKER, P./HARTMANN, G.: Der Angriff auf den bürgerlichen Tugendpanzer. In: Olympische Jugend 34, 1989,10, 8-9
- BECKER, P./SCHIRP, H.: Bewegungs- und sportorientierte Sozialarbeit mit Jugendlichen. Marburg 1986
- BÖTTCHER/HERRMANN/JANOT/KLEINEBRAHM/PILZ/PROBST/RAHE/SCHLOTE/TEGTMEIER/ULLRICH/UNTING (Red.): FAIRhalten – Materialien zur Fairneßerziehung in der Schule. Frankfurt 1991
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT ZUR FÖRDERUNG HALTUNGS- UND BEWEGUNGSAUFFÄLLIGER KINDER UND JUGENDLICHER: Faltblatt: Bewegungsmangel ein Gesundheitsrisiko für Ihr Kind. Mainz 1992
- BUTT, D.S.: Psychological motivation in sport. In: McGLYNN, G. (Ed.): Issues in Physical Education und Sports. Palo Alto 1974, 23-34
- DEITERS,F.-W./PILZ,G.A. (Hrsg.): Aufsuchende, akzeptierende, abenteuer- und bewegungsorientierte, subjektbezogene Sozialarbeit mit rechten, gewaltbereiten jungen Menschen – Aufbruch aus einer Kontroverse. Münster 1998
- DEMBOWSKI, G./SCHEIDLE, J. (Hrsg.): Tatort Stadion . Rassismus, Antisemitismus und Sexismus im Fußball. Köln 2002
- ECKERT, R.: "...so sollen sie mich fürchten". Über aggressive Gruppen Jugendlicher. Mskr. Trier 1992
- EKD/VEF: Gestaltung und Kritik – Zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur im neuen Jahrhundert. Reihe EKD-Texte Nr. 64, Hannover 1999

- ELIAS, N.: Über den Prozess der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt 1977
- GEHRMANN, TH./SCHNEIDER, Th.: Fußballrandale. Hooligans in Deutschland. Essen 1998
- GOLDNER, C.G.: Fernöstliche Kampfkunst. Zur Psychologie der Gewalt im Sport. München 1991
- GRUPE, O.: Sportkultur – Kultur des Sports. In: GRUPE, O. / HUBER, W. (Hrsg.). Zwischen Kirchturm und Arena. Evangelische Kirche und Sport. Stuttgart 2000, 29-52
- HUBER, W.: Sport als Kult – Sport als Kultur. In: GRUPE, O. / HUBER, W. (Hrsg.). Zwischen Kirchturm und Arena. Evangelische Kirche und Sport. Stuttgart 2000, 15-28
- HINTE, W.: in : Deutsche Lehrerzeitung 16/1993
- ILLI, U: Sitzen als Belastung ... wir sitzen zu viel Projekt: Bewegte Schule. In: Haltung und Bewegung 2/1993, 11-18; S. 18)
- KEUPP, H. Abweichung und Alltagsroutine. Die Labeling-Perspektive in Theorie und Praxis. Hamburg 1976
- KLINGE, A.: Körper und Gewalt. Zur Tehmatisierung von Gewalt in der Sportlehrerausbildung. Butzbach-Griedel 1998
- KRAFELD, F.J.: Eskalation der Gewalt gegen Ausländer - und was tun? In: deutsche jugend 40,1992, 500-503
- KÜCK, W./PILZ-ADEN, H./KLEINE-HUSTER, R. (Red.): Bewegte Schule – Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Niedersachsen macht Schule. Band 1 Hannover 1999; Band 2 Hannover 2000
- KUHN, H.: Kampfkunst in der Jugendarbeit. Modetrend, “Erlebnispädagogik” oder sinnvolle Möglichkeit zur Selbstverwirklichung und Gewaltprävention? In: deutsche jugend 1994, 11, 488-497
- LENK, H./PILZ, G.A.: Das Prinzip Fairneß. Osnabrück 1989
- MÜLLER, R.: Körper und Musik in Jugendkulturen. In: Pädagogik, 1996,6, 14-18
- NEGT, O.: Jugendliche in kulturellen Suchbewegungen. In: DEITERS, F.-W./PILZ, G.A.: Aufsuchende, akzeptierende, abenteuer- und bewegungsorientierte, subjektbezogene Sozialarbeit mit rechten, gewaltbereiten jungen Menschen. Aufbruch aus einer Kontroverse. Münster 1998, 113-124
- PAWELKE, R. (Hrsg.): Neue Sportkultur. Von der Alternativen Bewegungskultur zur Neuen Sportkultur. Lichtenau 1995
- PILZ, G.A.: Gewalt im, um und durch den Sport. In: WÖLFING, W. (Hrsg.): Was ist nur mit unserer Jugend los? Weinheim 1994, 306-350
- PILZ, G.A.: Gewalt im Umfeld von Fußballspielen – Ursachen und Möglichkeiten der Prävention. In: BIERHOFF, H.-W./WAGNER, U. (Hrsg.): Aggression und Gewalt – Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart 1998, 128-144
- PILZ, G.A. Fairness und ihr Verständnis im sportlichen Wettkampf; oder: Die Moral des fairen Fouls. In: MOKROSCH, R./REGENBOGEN, A. (Hrsg.): Was heißt Gerechtigkeit? Ethische Perspektiven zu Erziehung, Politik und Religion. Donauwörth 1999, 215-227
- PILZ, G.A.: *Was leisten Fanprojekte?* In: BECKER-TEXTOR, I./TEXTOR, M.R. (Hrsg.): SGB VIII – Online Handbuch. www.sgbviii.de/S24.html München 2001
- ROSE, L.: Jugend und Gewalt. In: Olympische Jugend, 38, 1993,1, 4-6
- RUMPF, H.: Über den zivilisierten Körper und sein Schicksal. Oder: Körper1/ Körper 2. In: Pädagogik, 1996, 6, 6-9
- SCHIPPERT, D.: Immer Ärger mit den Fans! Unterrichtshilfen zu einer sport- und gesellschaftspolitischen Thematik. NLI Berichte 37. Hildesheim 1988
- SCHNACK, D./NEUTZLING, R.: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1991
- SCHWIND, H.-D./BAUMANN, J. u.a. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von

- Gewalt. Berlin 1990, Bde I-IV
- SENATSWERWALTUNG FÜR INNERES (Hrsg.): Endbericht der Unabhängigen
Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin. Berlin 1994
- SIEKMANN, H./SILBERSTEIN, W. (Red.): **Wie kommt es zu gewalttätigen Handlungen
von Zuschauern bei Sportveranstaltungen? Und was kann man dagegen tun?**
(Unterrichtseinheit) Seelze 1989
- SINGLER, A./TREUTLEIN, G. (Hrsg.). Doping im Spitzensport. Aachen 2000
- SINGLER, A./TREUTLEIN, G. (Hrsg.): Doping - von der Analyse zur Prävention,
Vorbeugung gegen abweichendes Verhalten in soziologischem und pädagogischem
Zugang. Aachen 2000
- SPORTPÄDAGOGIK, Schwerpunktheft "Zweikämpfen". 1998,5
- THEUNERT, H.: Gewalt in den Medien - Gewalt in der Realität. Opladen 1987
- THÖNNEßEN, A.: Doping in der Schule? Leistungsstimulierende Substanzen als thematische
Gegenstände der Gesundheitserziehung im Sportunterricht. Hamburg 2000
- TILLMANN, K.J. u.a. Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim 1999
- TREBELS, A.H.: Bewegungskultur und ihr Rückbezug auf Bewegungskonzepte. In:
PAWELKE, R. (Hrsg.): Neue Sportkultur Lichtenau 1995, 381-390 a. a. O.
- WILLEMS, H./ECKERT, R./WÜRTZ, S./STEINMETZ, L.: Fremdenfeindliche
Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation. Opladen 1993
- WOLTERS, J.-M.: Kampfkunst als Therapie. Frankfurt 1992