

**Fächerübergreifendes
Arbeiten
in der Leibeserziehung**

Forti Sara

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	3
Kapitel I Der Dualismus der Schule.....	5
Kapitel II Vom Dualismus zu einem einheitlichen Menschen- und Weltbild.....	11
Kapitel III	19
3.1 Philosophie des Spiels.....	19
3.2 Bezug zu den Rahmenrichtlinien.....	20
3.3 Fächerübergreifendes Projekt zum Thema Spiel.....	23
3.3.1 Pädagogische, didaktische und methodologische Hinweise.....	23
3.3.2 Phasen des Projekts.....	24
3.3.3 Projektleiter, zeitlicher Rahmen, beteiligte Klassen.....	25
3.3.4 Zielsetzungen des Projekts.....	25
3.3.5 Das Projekt unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzen.....	26
3.3.6 Grafische Darstellung des Projekts und mögliche Beiträge der einzelnen Disziplinen.....	28
3.4 Der fachspezifische Beitrag von Leibeserziehung.....	33
3.5 Inklusiver Schwerpunkt.....	39
3.6 Evaluation.....	40
Schlussbemerkung.....	41
Literaturverzeichnis.....	43

Abstract

Die Abschlussarbeit geht im ersten Kapitel vom gegenwärtigen Standpunkt der schulischen Bildungslandschaft aus, welche noch größtenteils dualistisch ist, wo noch jede Fachlehrperson für sich allein plant, der Unterricht ohne Bezug zur Körperlichkeit inszeniert wird und die sog. „kopflastigen“ Fächer einen höheren Stellenwert als die praktischen Disziplinen erfahren.

Im zweiten Teil geht es um die zentralen Geisteshaltungen, welche die abendländische Tradition geprägt haben, eine kurze Reise die vom dualistischen Denker Platon über Descartes (beide Philosophen beeinflussen immer noch das westliche Denken), der ebenfalls dualistisch war, bis zu den Philosophen und den Wissenschaftlern des 20. Jahrhunderts (Physiker, Biologen, Neurowissenschaftler) reicht, welche mit großem Nachdruck und Leidenschaft eine ganzheitliche bzw. holistische/systemische Sichtweise des Menschen und der Welt vertreten. Es stellt sich heraus, dass sich im 20. Jahrhundert eine, meiner Meinung nach, interessante und erstaunliche Situation vollzieht, in welcher die Erkenntnisse der Philosophen sich mit den Ergebnissen der Forschungen der Naturwissenschaftler decken. Diese Ergebnisse haben auch die Lernforschung und die Pädagogik beeinflusst, sodass sich demzufolge auch das Verständnis von Lernen und von den Lernprozessen erweitert hat. Dieses neue Verständnis von den Lernprozessen hat in den Lehrplänen, auch in den Südtiroler Rahmenrichtlinien 2009, Eingang gefunden. Das ganzheitliche systemische Menschen- und Weltbild kommt an verschiedenen Stellen und ganz deutlich in den Rahmenrichtlinien zum Ausdruck: Lernen entsteht vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Interaktion zwischen Individuum, Umwelt und Gesellschaft und umfasst die Ganzheit der Person. „Lernen ist ein individueller, aktiver und ganzheitlicher Prozess, der auf Vorwissen aufbaut, mit Erfahrungen zusammenhängt und eine nachhaltige Veränderung im Verhalten und in den Einstellungen zu Folge hat“ (Rahmenrichtlinien 2009, S. 16). Immer mehr Pädagogen unterstreichen die Notwendigkeit, dass auch die Schule vermehrt ihren Fokus vom linearen Fächerdenken zum vernetzten Denken, von der

Reproduktions- zur Handlungskompetenz verlagern sollte. In einer Zeit, die durch rasche Entwicklungen und tiefgreifende Veränderungen in allen Bereichen, die einschneidenden Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie, die Globalisierung, aber auch die sich abzeichnenden ökologischen und sozialen Grenzen des Wirtschaftswachstums gekennzeichnet ist, wird dies umso notwendiger (siehe Rahmenrichtlinien 2009, S. 16).

Doch wie kann man dieses vernetzte und systemische Denken fördern? Die Antwort auf diese Frage ist der fächerübergreifende Unterricht, der Projektunterricht, das Lernen in Werkstätten, in Laboratorien und in Lernfeldern, wo die Lernenden sich durch forschendes, entdeckendes Arbeiten, das alle Dimensionen des Menschseins miteinbezieht (auch die körperliche Dimension!!!), mit Begeisterung und Leidenschaft Wissen aneignen.

„Schule ist nach Fächern strukturiert – ein bewährtes Ordnungsprinzip. Aber es reicht nicht mehr aus. Das Leben, die komplizierten Problemlagen unserer Gesellschaft, sie richten sich nicht nach dem Fachprinzip. Klimawandel, Energiehunger, Bevölkerungswachstum, um Beispiele zu nennen, können nicht nur aus der fachlichen Perspektive betrachtet werden. Vernetztes Denken als eine zentrale Kompetenz ist gefragt. Schüler müssen Spezialisten für Zusammenhänge werden" (Moegling, Zeitungsartikel auf Internet).

Die Abschlussarbeit endet mit einem fächerübergreifenden Projekt, das ausgehend vom Spiel, ein Denken in Zusammenhängen fördert. Philosophen und Pädagogen betonen immer wieder die Wichtigkeit des Spiels in der Erziehung.

„Durch spielerisches Experimentieren kamen vermutlich ebenso viele Durchblicke zustande wie durch planmäßiges Abarbeiten vorgegebener Programme" (Winkler 2004, S. 170).

Kapitel I

Der Dualismus der Schule

„Erzähle es mir, und ich vergesse.
Zeige es mir, und ich erinnere.
Lass es mich tun, und ich verstehe.“
Konfuzius

Schule ist heute noch vorwiegend dualistisch, weil sie im Kontext eines Menschenbildes und damit eines Ausbildungsgedankens steht, der dualistisch ist. Die curriculare Schwerpunktsetzung liegt eindeutig auf den so genannten kognitiven Lernbereichen (Mathematik, Geschichte, Deutsch, Fremdsprachen), so dass diese einen höheren Stellenwert als die praktischen Fächer (Leibeserziehung, Technische Erziehung, Kunsterziehung, Musikerziehung) haben. Der Unterricht wird in den meisten Lernbereichen noch vorwiegend ohne Bezug zur Körperlichkeit/Leiblichkeit inszeniert. Dies führt zu einer tendenziell entfremdeten Situation für Lernende, wenn sie den größten Teil der Woche so tun müssen, als hätten sie keinen Körper, wären sie nur das Gehirn, das auf dem Körper aufsitzt, der wiederum die meiste Zeit diszipliniert auf einem halben Quadratmeter Arbeitsplatz positioniert ist.

Andererseits hat man den Eindruck, dass z.B. das Fach Bewegung und Sport (oder Leibeserziehung) als Ausgleich zu den anderen Fächern existiert, wo Kinder und Jugendliche sich endlich, nach dem langen Stillsitzen, austoben können. Selten kommt die schulische Bewegungserziehung in einem interdisziplinären Kontakt mit den anderen Fächern. „Ein zeitgemäßer Sportunterricht kann seine Kraft nicht nur aus sich selbst heraus schöpfen, sondern muss aus der Isolation heraustreten und Verbindungen mit anderen Fächern und fächerübergreifenden Vorhaben eingehen, die den Stellenwert des Leiblichen und der bewegungskulturellen Selbstentfaltung im Bildungsprozess der heranwachsenden Generationen deutlich machen können" (Moegling 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil III, S. 20-21).

Zwar gibt es vornehmlich in Deutschland Beispiele von „Bewegter Schule“, doch wird Schulkultur im Allgemeinen so gestaltet, dass sie zur leibfeindlichen Stillsitzdressur gerät.

Außerhalb der Institution Schule erfährt aber der Körper oder Leib eine scheinbare Aufwertung. Der Fitnesswahn, der Körperkult, der Leistungssport, die Schönheitschirurgie boomen. Die Konsum- und Mediengesellschaft setzt die ästhetischen Normen und lässt den eigenen Körper nicht selten als mangelhaft erscheinen. „Die Mängel ließen sich beheben, wird suggeriert: Schönheit sei machbar. Der Weg zum Glück in der Liebe, zu größeren Chancen am Arbeitsmarkt, zu einem höheren Sozialprestige führe über die aktive Arbeit am Körper. Piercings und Tattoos, Diäten und Schönheitsoperationen, Fitness und Extremsportarten sind Techniken einer auf Wirkung berechneten Gestaltung. Eine ganze Körperindustrie hat sich auf Wartung, Reparatur und Vervollkommnung spezialisiert“ (Alkemeyer 2007, S. 6). So scheint auch noch das heutige spätmoderne Körperbild von Konflikten und Spaltung durchzogen.

Auch verharrt Schule vorwiegend weiterhin in der Situation, dass sie Informationen und Faktenwissen vermittelt. „Die Lehrer definieren sich selbst immer weniger als Vermittler von Handlungsorientierungen und Werthaltungen, sondern reduzieren ihre Funktion auf die Wissensvermittlung“ (Brater 1997 in Beck 1997, S. 157). „.... Dies erklärt die vielen Klagen darüber, dass Schule heute so «kopflastig» sei und zu reiner Wissensvermittlung verkomme“ (Brater 1997 in Beck 1997, S. 158).

Selbst bei den internationalen (Pisa) und nationalen Leistungsstanderhebungen (Invalsi und Kompetenztests) werden die Kompetenzen der Schüler in den naturwissenschaftlichen, mathematischen, sprachlichen und ökonomischen Bereichen getestet. In Zeiten der unbefragten Positivität von Kompetenzen werden Jugendliche auf eine globalisierte und konkurrenzorientierte Welt vorbereitet. „Eine Ökonomisierung des Bildungsgedankens birgt die Gefahr, den Bildungsbegriff auf Nutzenkalküle zu reduzieren, deren Ursprung in betriebswirtschaftlichen Denk- und Handlungsmustern liegt“ (Dörpinghaus/Uphoff 2013 in Haag/Rahm/Apel/Sacher/ 2013, S. 341).

Betrachtet man aber die bahnbrechenden neuen Erkenntnisse über Strukturen, Prozesse und Funktionsweise des zentralen Nervensystems, die die Hirnforschung mit Beginn der 90er - Jahre durch die Entwicklung neuer Untersuchungsverfahren gewonnen hat, so lässt sich nicht von der Hand weisen, dass sie für die Gestaltung von Lernen in der Schule Bedeutung haben.

Hirnforscher nämlich machen darauf aufmerksam, dass Wissen nachhaltig und langfristig im Gehirn verankert werden kann, wenn das Lernen **ganzheitlich** stattfindet, d.h. kognitive, affektive, leiblich-motorische, soziale Lernschichten einbeziehend und so wirklich «ganze» Menschen bildend. Neurowissenschaftler bestätigen somit, was bedeutsame Philosophen und Pädagogen schon Jahre oder Jahrhunderte zuvor geschrieben haben, nämlich dass der Mensch eine Einheit ist und das Lernen mit allen Sinnen, also **ganzheitlich** stattfinden soll.

„Die Ergebnisse der Lernforschung und Neurobiologie haben unser Verständnis von Lernen und von Lernprozessen erweitert. Lernen ist ein individueller, aktiver und **ganzheitlicher** Prozess, der auf Vorwissen aufbaut, mit Erfahrungen zusammenhängt und eine nachhaltige Veränderung im Verhalten und in den Einstellungen zur Folge hat. Die Lernenden erwerben auf der Grundlage der eigenen **Erfahrungen** und Wahrnehmungen, an **konkreten Situationen**, im Dialog mit anderen und in einem Klima des Vertrauens und der Wertschätzung neues Wissen und erweitern dadurch ihre **Handlungskompetenz**. Dabei steht nicht mehr das Anhäufen und Speichern von abfragbaren Kenntnissen im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, Informationen gezielt auszuwählen und in **bedeutungsvolles, praxisrelevantes Handeln** umzuwandeln und mit Unsicherheit und Veränderung umzugehen" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 16).
„Unterricht dient dazu, Schülerinnen und Schüler für das tägliche Leben **handlungsfähig** werden zu lassen. Dies wird durch einen handlungsorientierten Unterricht begünstigt. Handelndes, entdeckendes und forschendes Lernen erfordert die Bereitstellung von konkreten und simulierten Lernsituationen, von problemorientierten Lernumgebungen und vielfältigen Lernorten" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 20).

„Für die Schülerinnen und Schüler sind jene **physischen**, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten und Haltungen wichtig, die sie dazu befähigen, auf neue Situationen angemessen zu reagieren" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 23).

Ist nicht der Körper die Bedingung des **Handelns**, des Erfahrens, des Entdeckens, des Erforschens und des Erlebens?

„Im Handeln ist der Akteur körperlich oder besser *leiblich* verankert" (Stelter 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil I, S. 271). Denn der Weltbezug des Menschen ist über den Körper vermittelt und erhält durch die Bewegungshandlungen eine besondere Prägung. In den Beziehungsmustern des Menschen zur Welt und zu sich selbst spielt die körperliche Bewegung eine zentrale Rolle" (Größing 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil I, S. 300). „Unser Denken, Fühlen, Empfinden, Erleben und Handeln bleibt leiblich ermöglicht, das heißt, es ist nicht anders zu denken, als dass es letztlich an körperliche Voraussetzungen und Bedingungen geknüpft ist. Das Werkzeug, das unser Leib ist, so heißt es deshalb bei Jean Paul Sartre (1962), *sind wir selbst*" (Grupe 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil I, S. 203).

Die Neurowissenschaften, die Humanwissenschaften, allen voran die Philosophie und die Pädagogik, sprechen schon seit einigen Jahrzehnten von einem **systemischen** Selbst-, Menschen- und Weltbild. „Selber ein ganzheitliches Gebilde ist der Leib in ganzheitliche **Systeme** unterschiedlicher Komplexität integriert. Ganzheitlichkeit ist bekannt mehr als die Summe der Teile und dieses Mehr ist kein quantitativer sondern ein qualitativer Faktor" (Größing 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil I, S. 297). Das **systemische** Denken versucht die dichotomisierenden Tendenzen von Körper-Geist (Leib-Seele), Mensch-Umwelt, Ich-Du (Individuum-Gesellschaft), Innen-Außen, Subjekt-Objekt, Kultur-Natur aufzubrechen. Der Mensch ist ein **ganzheitliches System** in Beziehung zu anderen ganzheitlichen Organismen und Ökosystemen, verknüpft in zahlreichen Lebensnetzen unterschiedlicher Komplexität. Mensch und Umwelt/Gesellschaft bilden eine dialektische Einheit, sie sind auf das Engste miteinander verknüpft. Unsere Lebenswelt stellt eine Einheit, ein Ganzes dar.

Wenn also die Lebenswelt und der Mensch ein System ist, dann sollte auch, um dem zu entsprechen, Bildung und Erziehung systemisch ausgerichtet sein und zwischen den Fächern komplexe, systemische und fächerübergreifende Vernetzungen bestehen. Keine Wissenschaft existiert für sich allein, sondern immer in Bezug zu den anderen Wissenschaften. Kein Mensch existiert für sich allein, sondern immer in Bezug zu den Mitmenschen und zur Umwelt.

„Jede Wissenschaft und jeder Bereich der Wirklichkeit ist ein System, der mit anderen Über- und Untersystemen interagiert“ (Gori 1996, S. 159). „Ein arbeitsteiliges Vorgehen der Wissenschaft, die den Bezug zum Ganzen verloren hat, ist tendenziell blind, sie ist in einem allgemeinen Sinne unwissenschaftlich. Schulischer Unterricht muss daher bei aller möglichen und wünschenswerten Spezialisierung den Bezug zum Ganzen immer wieder herstellen und den Schülerinnen und Schülern bewusst machen“ (Trebels 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil III, S. 58). Die Bedeutung der Interdisziplinarität ist auch in den Rahmenrichtlinien verankert.

„In den Rahmenrichtlinien des Landes ist deshalb ein fächerübergreifender Bereich vorgesehen. Dieser Bereich ist von großer Bedeutung, weil er die **Komplexität unserer Wirklichkeit** natürlicher abbildet, als dies Fächer und Teilbereiche tun können. Er orientiert sich an den Prinzipien des ganzheitlichen und exemplarischen Lernens, ermöglicht fruchtbare interdisziplinäre Überschneidungen und Berührungen und schärft den Blick für die Herausforderungen der heutigen Zeit. Er stellt eine natürliche Verbindung zur Lebenswelt der jungen Menschen her und fördert dadurch das Interesse der Lernenden für wichtige Lebensfragen und das **Denken in Zusammenhängen**“ (Rahmenrichtlinien 2009, S. 23). Der aus der Biologie bekannte Begriff «**Ökologie**» beschreibt, „in welcher Weise alle Lebewesen mit ihrer belebten und unbelebten Umwelt in vielfältigen und verschlungenen Zusammenhängen verbunden sind“ (Dahl 1989, S. 58).

„Die ökologische Betrachtungsweise nimmt die Welt anders wahr: nicht nur in ihren Objekten, sondern in den Organisationsmustern, die zwischen den Substanzen bestehen, nicht nur als Einzelteile sondern als Ganzheiten

unterschiedlichster Komplexität. Der systemische Denker interessiert sich selbstverständlich auch für die Bausteine, des Körpers beispielsweise, d.h. seine Organe, die Hebelverhältnisse, seine Gliedmaßen, der Aufbau der Muskulatur usw. Entscheidender aber für den Umgang mit dem Körper in allen Lebensfeldern und -situationen sind die Bedeutungen, Sinnzuschreibungen und Beziehungsmuster der Leiblichkeit" (Größing 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil I, S. 301). Demzufolge entsteht die Erkenntnis, dass **Kommunikation** das entscheidende Evolutionskriterium und Charakteristikum lebender Systeme ist (Bateson), und die Einsicht, dass die **Beziehungen** zwischen den Organismen und Ökosystemen wichtiger sind als diese selbst, dass der Mensch ein Teil des Lebensnetzes ist und nicht das Ganze.

Philosophen, Neurowissenschaftler, Pädagogen und demzufolge die Rahmenrichtlinien gehen von einem ganzheitlichen Menschenbild aus und sprechen, wie oben schon erwähnt, in den letzten Jahren immer wieder von Handlungskompetenz. Das Lernen soll vom passiven Rezipieren zum selbständigen Erproben und Entdecken werden. Lernen darf nicht in kognitiven Sondersituationen stattfinden, sondern es muss in möglichst lebensnahen, lebensechten, bedeutungsvollen Handlungssituationen sich vollziehen. Fakten sollen nicht nur gehört und gelesen, sondern mit Begeisterung in **bedeutungsvolle Handlungen** umgesetzt werden, Kinder und Jugendliche sollen Akteure des eigenen Lernweges/Lebensweges werden.

Kapitel II

Vom Dualismus zu einem einheitlichen (holistischen, systemischen) Menschen- und Weltbild

„Der Körper ist nicht das Grab der Seele,
sondern das Abenteuer des Bewusstseins.“

Arnold Keyserling

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen menschlichem Körper und Geist, oft auch als Leib-Seele-Problem bezeichnet, beschäftigt das philosophische Denken seit Jahrhunderten; und es scheint ebenso viele Antworten auf diese Frage zu geben, wie sich Schreibende damit auseinandergesetzt haben.

Alle Kulturen, das Judentum, die Griechen, unzählige Philosophen haben sich damit beschäftigt.

Das Körper-Geist Problem (oder auch Leib-Seele Problem) beschreibt die Schwierigkeiten des Menschen, sich die Verbindung zwischen seinem eigenen Denken im Kopf und seinem Handeln mit dem Körper vorzustellen.

Das Körper-Geist Problem stellt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen körperlichen (Leib, Körper) und geistigen Vorgängen (Geist, Denken, Seele, Bewusstsein).

In der Philosophie des Abendlandes wurde der Körper meistens zugunsten des Geistes abgewertet. Der Körper galt als ein Instrument oder Werkzeug des Geistes. Person und Körper, Leib und Geist waren etwas Verschiedenes. Oft wurden sie darüber hinaus unterschiedlich bewertet; das eine ist das Höhere, das andere zwar notwendig, aber doch dem Höheren essentiell untergeordnet.

„Seit jeher vertraute der zivilisierte Mensch des Abendlandes den vermeintlich immateriellen Höhenflügen des Geistes weit mehr als der Banalität und

Schwerfälligkeit des Körpers. So ist der Körper zumindest in weiten Teilen abendländischer Philosophie überwiegend als «Inbegriff menschlicher Animalitas» und damit als «bedrohlicher Gegenpol für das Selbstverständnis der Humanitas» wahrgenommen worden" (König 2000, zit. nach Alkemeyer 2001 in Moegling 2001 (Hrsg.) Teil I, S. 133).

Im Laufe der Debatte haben sich einige Grundpositionen herausgebildet:

Der **Dualismus** meint, Geist und Materie seien zwei verschiedene Substanzen, die an bestimmten Stellen miteinander kommunizieren können.

Der **Monismus** (aus griechisch *monos* „einzig“, „allein“) geht von der Existenz nur einer Substanz aus. Es lassen sich zwei grobe Richtungen des Monismus identifizieren:

Materialismus oder Physikalismus, wonach alles Materie ist und nur physikalische oder materielle Objekte und Wirkungen real sind. Geist sei keine eigenständige Substanz, sondern nur eine Eigenschaft von Materie und Energie.

Idealismus, wonach alles Geist ist und nur geistige Vorgänge real sind. Der Idealismus meint, die physikalische Welt um uns herum sei nur eine geistige Vorstellung und existiere nur in unseren Köpfen.

Der **Holismus** (gr. ὅλος *holos* „ganz“), auch **Ganzheitslehre**, ist die Vorstellung, dass natürliche (gesellschaftliche, wirtschaftliche, physikalische, chemische, biologische, geistige, linguistische usw.) Systeme und ihre Eigenschaften als Ganzes und nicht als Zusammensetzung ihrer Teile zu betrachten sind. Der Holismus vertritt die Auffassung, dass ein System als Ganzes funktioniert und dies nicht vollständig aus dem Zusammenwirken aller seiner Einzelteile verstanden werden kann.

Das Leib-Seele Problem wurde in der westlichen Kultur insbesondere vom Judentum, Christentum, der griechischen Kultur und einigen bedeutenden Philosophen beeinflusst.

Das antike Judentum und die Vorsokratiker hatten eine ganzheitliche Vorstellung des Menschen.

In einem christlich geprägten Kulturraum ist es unverzichtbar, einen Blick auf die biblisch-theologischen Wurzeln des Leib-Seele-Problems zu werfen.

Im Alten Testament wird die grundsätzliche Einheit des Menschen mit den hebräischen Begriffen «nefesh»¹, «basar»², «rûah»³, ausgedrückt. Sie alle stellen Aspekte des als Einheit aufgefassten Menschen dar.

Das christliche Menschenbild des Neuen Testaments ist grundsätzlich ganzheitlich, da Gott durch Jesus Christus, also als Mensch mit Leib und Seele auf die Erde kommt (verbum caro factum est) und nach seinem Tod, nicht nur mit der Seele, sondern auch mit dem Leib, also ganzheitlich, aufersteht.

Der griechische Denker Platon (427-347 v. Chr.) zählt sicher zu den Philosophen, die mit großem Nachdruck eine dualistische Position vertraten und die westliche Philosophie stark beeinflusst haben. Folgende Elemente kennzeichnen den von Platon vertretenen Dualismus:

1. Jeder Mensch hat Körper und Seele; beide Wesenheiten können sogar voneinander räumlich getrennt existieren.
2. Jede Seele ist unsterblich, sie ist ohne Anfang und Ende und kann immer wieder geboren werden. Durch die vielen Wiedergeburten erlangt sie Erfahrung. Vor allem hat sie ein Wissen über die Tugend, an das sie sich immer wieder erinnern kann.
3. Die Seele ist dem Körper überlegen wie ein Rosselenker seinen Pferden. Das eigentliche Selbst jedes Menschen ist seine Seele.

¹ „Nefesh (Italienisch «anima», Deutsch «Seele») kennzeichnet die Person, welche an einen Körper gebunden ist; nefesh ist das Leben, wenn der Mensch stirbt, so stirbt auch nefesh. Dieser hebräische Begriff beinhaltet auf keinen Fall den Dualismus Leib-Seele; der Leib ist nicht von der Seele getrennt, sondern ist die Seele in seiner äußerlichen Form. Nefesh ist Ausdruck der Persönlichkeit und kennzeichnet den Menschen, der als Ganzes die Verantwortung trägt" (Gori 1993, S. 25).

² „Basar (Italienisch «corpo», «carne») ist ein Aspekt der nefesh. Basar beinhaltet die zwei Begriffe «Körper» und «Fleisch», ist aber gleichzeitig Ausdruck des ganzen Menschen als Einheit von Körper und Seele und also nicht nur seine materielle Seite. Der antike Hebräismus unterscheidet sich sehr vom westlichen Denken: wenn wir von «Körper» sprechen, dann denken wir ihn im Gegensatz zum Geist; in der Bibel, wenn vom Körper die Rede ist, dann versteht sie darunter auch gleichzeitig den Geist" (Gori 1993, S. 25).

³ „Rûah (Italienisch «spirito», «soffio», Deutsch «Geist», «Hauch») ist eng mit den Begriffen nefesh-basar verbunden: ohne den von Gott kommendem Lebensatem rûah würde nefesh nicht existieren. Rûah ist die göttliche Kraft, welche den Menschen belebt und aktiviert. Im Alten Testament wird rûah als etwas Übernatürliches, Ewiges, Göttliches beschrieben: sie ist das Prinzip unseres spirituellen Lebens und der Auferstehung. Gott hat dem Menschen die rûah gegeben" (Gori 1993, S. 26).

4. Die Seele wird im Körper gefangen gehalten (der Körper ist das Grab der Seele). Nach ihrer Befreiung durch den Tod kann sie die absolute Wahrheit erkennen.

Aristoteles (384-322 v. Chr.) versuchte den dualistischen Denkansatz seines Vorgängers zu überwinden.

„Aristoteles übernimmt den Versuch, den Dualismus seines Lehrers zu überwinden, doch es gelingt ihm nur teilweise. Leib und Seele sind nicht zwei verschiedene Substanzen, sondern sie stehen in einer Wechselbeziehung: sie sind zwei unvollständige Substanzen, welche zusammen eine einzige Substanz bilden; von hier seine Theorie, deren berühmter Kernsatz darin besteht, dass 'die Seele die Form des Körpers' sei" (Gori 1993, S. 21). Aristoteles Ansatz ist jedoch noch nicht ganzheitlich, da er letztendlich die Seele höher als den Körper einstuft.

Ebenso scheiterte auch Augustinus (354 - 430) in dem Versuch den Menschen als Einheit darzustellen. „So sehr er sich auch darum bemühte, eine christliche Anthropologie zu entwerfen, es gelang Augustinus nicht, über eine funktional akzidentelle Verbindung von Leib und Seele hinaus zu einer wirklich substantiellen Einheit des Menschen durchzudringen. Immer wieder scheitert er bei diesem Bemühen, sei es aus theologischen, sei es aus philosophischen Gründen. Für ihn ist die Seele der eigentliche Mensch. Der Mensch ist eine Seele, die sich eines Leibes bedient" (Heinzmann 1986, S. 239).

Dem christlichen Dominikanermönch Thomas von Aquin (1225 - 1274) gelang es hingegen, eine einheitlichere Vorstellung des Menschen zu entwickeln. Der Mensch ist von Gott in der Einheit von Leib und Seele geschaffen und nur in dieser Einheit existiert der Mensch. Seine anthropologische Formel lautet: anima unica forma corporis d.h. die Seele als Form des Körpers. Auch ihm gelang es aber nicht vollständig die Einheit des Menschen zu denken, weil die Seele für ihn ein über den Körper erhabenes Sein hat und deshalb in ihrem Sein nicht vom Körper abhängt. „Der Leib gehört zwar nicht zum Wesen der Seele selbst, aber in der Definition der Seele wird der Leib vorausgesetzt". Die Seele ist die substantielle Form des Menschen. Der Leib ist ebenfalls ein Teil des Menschen, aber nicht ein Teil der Seele – im Gegenteil: Die Seele ist gewissermaßen ein Teil

des Leibes, aber in der Art und Weise, dass sie den Leib eher enthält als umgekehrt.

In der frühen Neuzeit wurde der Leib von der Seele durch Descartes (1596-1650) wieder sehr streng, klar und deutlich getrennt. Seine Position ist der klassische Dualismus von *res cogitans* und *res extensa*; sie ist Grundlage des sogenannten Cartesianismus und hat bis heute noch Einfluss auf die philosophische und wissenschaftliche Diskussion. Für Descartes sind alle Lebensphänomene bis hin zur Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeit der Tiere mechanisch erklärbar. Pflanzen und Tiere sind für ihn Maschinen, deren Eigenschaften und Fähigkeiten sich in derselben Weise mechanisch aus dem Aufbau und der Anordnung ihrer physischen Teile ergeben, in dem sich das Verhalten einer Uhr aus den Eigenschaften und der Anordnung der Zahnräder, Federn und Gewichte ergibt, aus denen sie besteht. Demzufolge stellt sich Descartes auch den menschlichen Körper wie eine Maschine vor. Nur das Denken bildet für Descartes eine Ausnahme. „Denken ist für ihn untrennbar mit Bewusstsein und dem Haben von Ideen verbunden, und Maschinen können Descartes zufolge weder in diesem Sinne bewusst sein noch Ideen haben. Denken ist für Descartes damit das wesentliche Merkmal der Seele. Die Seele ist eine *res cogitans*. Physische Dinge dagegen denken nicht; ihr wesentliches Merkmal ist ihre Ausgedehtheit; physische Dinge sind *res extensae*. Für Descartes gibt es zwei Arten von Substanzen: denkende und ausgedehnte Dinge. Die Seele gehört zur ersten Art; der Körper zur zweiten. Außerdem teilt Descartes Platons erste These: Die Seele ist das eigentliche Selbst des Menschen. Dafür dass die Seele des Menschen, d.h. sein eigentliches Selbst eine denkende und keine physische Substanz ist, findet sich bei Descartes folgendes Argument. Jeder Mensch kann sich klar und deutlich vorstellen, ohne seinen Körper und sogar ohne alle körperlichen Eigenschaften zu existieren. Er kann sich aber nicht vorstellen, ohne Denken zu existieren. Was man sich klar und deutlich vorstellen kann, ist möglich. Wenn es für jeden Menschen möglich ist, ohne körperliche Eigenschaften, also auch ohne die Eigenschaft der Ausdehnung zu existieren, dann gehört diese Eigenschaft nicht zu seinen wesentlichen Eigenschaften. Also ist der Mensch keine körperliche

Substanz. Vielmehr ist er eine denkende Substanz; denn da es für ihn nicht möglich ist, ohne Denken zu existieren, ist Denken seine (einzige) wesentliche Eigenschaft" (Beckermann 1999, S. 2-3). Seine Formel lautet: cogito ergo sum (ich denke, also bin ich).

Erst den Philosophen des 20. Jahrhunderts gelang es die Einheit und Ganzheit des Menschen zu denken.

Die neuere Anthropologie, die sich den Menschen als handelndes, weltoffenes, soziales und historisches Wesen vorstellte, versuchte die dualistischen Vorstellungen zu überwinden. Solche Bemühungen um Revision eines traditionell gewachsenen dualistischen Körperverständnisses wurden insbesondere von der französischen Phänomenologie (Merleau Ponty) und der philosophischen Anthropologie (Gehlen, Plessner) getragen.

„In den neueren anthropologischen Ansätzen versteht man das, was traditionell als «Körper», «Leib», «Seele», «Geist», bezeichnet wurde, als *Aspekte* eines veränderlichen Ich-Leib-Verhältnisses. Leiblichkeit wird in den dynamischen und prozesshaften Charakter des menschlichen Lebens insgesamt einbezogen. Es gibt nicht auf der einen Seite nur biologische, auf der anderen nur geistige Kräfte; sie gelten vielmehr als ineinander verschränkt, was auch heißt, dass die einen die anderen nicht beherrschen. Sie variieren vielmehr in einem von individuellen Situationen und Umständen sowie sozialen und ökologischen Gegebenheiten bestimmten Zusammenhang" (Grupe 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil I, S. 201). Nach dem französischen Phänomenologen Merleau Ponty ist „unser Leib unser Gesichtspunkt für die Welt" (Merleau-Ponty 1966, S. 106). In seinem Werk, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, beschreibt Merleau-Ponty den Leib als das ‘Vehikel des zur Welt-Seins’, ‘unser Mittel überhaupt eine Welt zu haben’, und vertrauter ‘Aufenthaltort unseres Lebens’. „Indem wir existieren, sind wir so wenig reiner Geist wie bloßer Körper und erst recht nicht deren Gegenüberstellung; vielmehr ‘inkarnierte Subjekte’" (Merleau-Ponty 1966, S. 239).

Helmuth Plessner meint in seinem Werk, *Philosophische Anthropologie* (1970), mit Leibsein die existentielle Verankerung im Leiblichen und das Angewiesensein des Lebens auf das Leibliche.

„Der gefühlte Körper (Leib) als Ort, indem sich Subjekt und Welt begegnen, sich austauschen und eine sehr eigene Vernetzung subjekt-weltlicher Bezüge entstehen lassen, lässt überhaupt keine Bewertung von vornherein zu. Leiblichkeit und Bewegung als grundlegende Möglichkeit, sich in der Welt zu verhalten, zu handeln und zu leben, sehen keine Priorität von Körper oder Geistigem vor, nicht einmal eine getrennte Betrachtung beider (künstlich herausgeschälter) Aspekte des Seins" (Moegling 2001 in Moegling (Hrsg.) 2001 Teil I, S. 18). „Wir leben in und mit und durch unseren Leib" (Grupe 1984, S. 25).

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts gelangten auch Physiker, Biologen und Neurowissenschaftler, aufgrund von Forschungen zu einer holistischen und systemischen Denkweise, sodass hier und dort interessante Vernetzungen zwischen den Wissenschaften (Neurophilosophie, Neurophänomenologie usw.) entstanden.

Max Planck, einer der führenden und bedeutendsten Physiker des 20. Jahrhunderts schreibt: „Denn die Wissenschaften, Geistes- und Naturwissenschaften, sind nun mal an keiner einzigen Stelle scharf voneinander zu trennen. Sie bilden vielmehr ein einheitliches fest geflochtenes Gewebe. (...) Wissenschaft, Religion und Kunst lassen sich niemals vollständig voneinander trennen. Stets ist das Ganze noch mehr als die Summe seiner Teile" (Baß/Bethge/Donta, Frischat...2000, S. 32).

Die chilenischen Biologen Maturana und Varela vertreten in ihrem Werk, *Der Baum der Erkenntnis*, am Beispiel der Zelle einen systemischen Denkansatz. Maturana und Varela beschreiben den einheitlichen Charakter von lebenden Systemen anhand ihrer Organisation, nämlich der Autopoiese. Autopoiese bedeutet für lebende Systeme auf der einen Seite eine strenge Autonomie, auf der anderen Seite betont dieses Konzept die Intensität und das Maß der Verflechtung zwischen lebenden Systemen und ihrer Umwelt. Das heißt: Sie sind in einem kontinuierlichen Netzwerk von Wechselwirkungen miteinander verbunden. „Das

Leben eines vielzelligen Individuums als Einheit vollzieht sich zwar im Operieren seiner Bestandteile, es ist aber nicht durch die Eigenschaften der Bestandteile bestimmt" (Maturana/Varela 1984, S. 91).

Ebenso erklärt der Physiker Capra den Ursprung des Systemdenkens von den Teilen zum Ganzen folgendermaßen: „Das Netz des Lebens besteht aus Netzwerken innerhalb von Netzwerken. In jedem Maßstab erweisen sich bei genauerer Untersuchung die Knoten des Netzwerks ihrerseits als kleinere Netzwerke ... ist der Begriff des Netzwerks zum Schlüssel zu wesentlichen Fortschritten im wissenschaftlichen Verständnis nicht nur der Ökosysteme, sondern der Natur des Lebens überhaupt geworden" (Capra 1996, S. 29).

Die Humanwissenschaften und die Naturwissenschaften haben in ihren Studien und Forschungen das ganzheitliche Bewusstsein bestätigt.

„Der Dualismus ist bis zu einem gewissen Grade überwunden, an seine Stelle tritt der Versuch, die Welt als Ganzes zu sehen. Dies ist etwas ungemein Schönes, ja, es ist die Erfüllung, die durch den Verstand und die Forschung erbrachte Erfüllung eines uralten Wunsches der Menschheit und jedes einzelnen Menschen" (Gebser 1986, GA Bd. 1, S. 203).

Frederic Vester, einer der großen kybernetischen Denker, schreibt: „Wenn vom vernetzten Denken die Rede ist – das wir als Vorschulkinder alle einmal beherrschten (denn nur ganzheitlich und nicht in Fächer eingeteilt erlebten wir zunächst die Welt) - , meinen viele, dass das etwas dem menschlichen Geist Fremdes sei, das man ganz neu erlernen müsse. Ja, man scheut sich Vernetzung überhaupt zur Kenntnis zu nehmen und konzentriert sich lieber auf das Einzelne, das konkret Fassbare, statt auf übergeordnete Zusammenhänge und auf jene unsichtbaren Beziehungen zwischen den Dingen, die über das einzelne hinausgehen" (Vester 2012, S. 16).

Demzufolge sollten auch die Pädagogik und die schulische Praxis ganzheitlich ausgerichtet sein, indem die einzelnen Fächer vermehrt in bedeutsamen, fächerübergreifenden, projekt- und werkstattorientierten Vorhaben zusammenarbeiten. Das darauffolgende fächerübergreifende Projekt zum Spiel versucht diesen Anforderungen zu entsprechen.

Kapitel III

3.1 Philosophie des Spiels

Spielen ist die einzige Art, richtig verstehen zu lernen.

(Frederic Vester)

„ ...wie man sich wahrhaft merken muss, dass die Spiele der Kinder keine Spiele sind und man sie als ihre ernsthaftesten Beschäftigungen ansehen muss“.

(Michel de Montaigne)

Das Spiel ist nicht, wie es auf den ersten Blick scheint, eine banale Tätigkeit, ein Augenblick der Sorgenlosigkeit und Freude, es ist eine grundlegende Tätigkeit des Menschen und hat eine besondere Bedeutung in der Erziehung. Das Spiel ist so alt wie die Menschheit. Es überrascht, wenn man erfährt, dass unzählige Philosophen, Dichter und Künstler sich damit tiefgründig beschäftigt haben.

So schreibt schon Platon in den *nomoi*: „ ... der Mensch [...] ist Gottes kunstvoll eingerichtetes Spielwerk, und in der Tat, dies ist an ihm sein Bestes. Dieser Eigenschaft gemäß sollte nun jeder Mann und jede Frau lebenslang nichts anderes tun, als immer nur die schönsten Spiele feiern, – also gerade das Gegenteil von dem, wie wir jetzt denken“ (Die Gesetze, S. 446).

Eine alte Definition für Spiel stammt von dem niederländischen Kulturanthropologen Johan Huizinga. In seinem Hauptwerk (1938) *Homo ludens – vom Ursprung der Kultur im Spiel* - schreibt er: „Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der

Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘" (Huizinga 1991, S. 37). Weiters zeigt Huizinga, „dass Kultur in Form von Spiel entsteht". „Kultur wird anfänglich gespielt". In ihren Spielen bringt die Gemeinschaft ihre Deutung des Lebens und der Welt zum Ausdruck.

Ebenso schreibt Friedrich Schiller in seinen Briefen von 1793/94, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" (Schiller, 15. Brief). Nach Schiller ist das Spiel eine menschliche Leistung, die allein in der Lage ist, die Ganzheitlichkeit der menschlichen Fähigkeiten hervorzubringen.

Eugen Fink schreibt in seinem Werk, *Oase des Glücks*,: „Spielen ist eine Grundmöglichkeit sozialer Existenz. Spielen ist Zusammenspiel, ist Miteinander spielen, eine innige Form der menschlichen Gemeinschaft. Das Spielen ist strukturell keine individuelle, isolierte Handlung – es ist offen für Mitmenschen als Mitspieler" (Fink 1957, S. 20).

„Durch spielerisches Experimentieren kamen vermutlich ebenso viele Durchblicke zustande wie durch planmäßiges Abarbeiten vorgegebener Programme" (Winkler 2004, S. 170).

Alle Kinder dieser Welt spielen. Ihre Spiele sind oft ähnlich und unterscheiden sich nur wenig. Die Spiele sind ein wertvolles Gut, das Kreativität ausdrückt und ein authentischer wie auch symbolischer Schatz einer jeden Kultur.

3.2 Bezug zu den Rahmenrichtlinien 2009

Kompetenzorientierter Unterricht: Die Richtlinien knüpfen an europäische und internationale Entwicklungen an. Sie sind auf ein Lernen nach Kompetenzen ausgerichtet (siehe: das Projekt unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzen).

Ganzheit der Person, systemisches Menschen- und Weltbild: „Kompetenzen entstehen vor dem Hintergrund der **kontinuierlichen Interaktion zwischen Individuum, Umwelt und Gesellschaft**. Sie ermöglichen komplexes Handeln,

welches die **Ganzheit der Person** umfasst. Dabei werden Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse, eigene Gefühle, Werthaltungen, Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen, Handlungen, Motivation und Ziele miteinander **vernetzt** und die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit angestrebt" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 18). Beim Lernen und **Arbeiten in Projekten**-Werkstätten-Laboratorien-Lernfeldern und in fächerübergreifenden Vorhaben setzen sie sich mit dem **Menschen als Teil der Gesellschaft und der Umwelt** auseinander. Dabei erkennen sie **gegenseitige Abhängigkeiten**, Handlungs- und Einflussmöglichkeiten. „Die Grundschule fördert durch einen **ganzheitlichen Ansatz** und **fächerübergreifenden Unterricht** den Erwerb der Kulturtechniken und die Weiterentwicklung der unterschiedlichen Ausdrucksformen. Die Mittelschule verfolgt durch einen fachspezifischen und fächerübergreifenden Unterricht die Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen, die selbstständige und kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, den Mitmenschen und der Welt. Sie fordert die Übernahme von Verantwortung und die aktive Teilnahme am Leben der Gesellschaft" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 17). „Schlüsselkompetenzen wie Kreativität, Flexibilität, vernetztes Denken, Lernkompetenz, Eigeninitiative und Planungskompetenz, Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Problemlösekompetenz, Umgang mit Information und Wissen sind Grundlagen für eine erfolgreiche Lebensgestaltung. Entsprechende Haltungen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse können durch die **Vernetzung von Themen** und durch die Berücksichtigung der verschiedenen fachlichen Aspekte und Gesichtspunkte beim **fächerübergreifenden Lernen** aufgebaut und erweitert werden" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 23).

Das Lernen-lernen, lebenslanges Lernen: Die Rahmenrichtlinien spiegeln ein neues Verständnis von Lernen wider. „Die Ergebnisse der Lernforschung und Neurobiologie haben unser Verständnis von Lernen und von Lernprozessen erweitert. Lernen ist ein individueller, aktiver und ganzheitlicher Prozess, der auf Vorwissen aufbaut, mit Erfahrungen zusammenhängt und eine nachhaltige Veränderung im Verhalten und in den Einstellungen zur Folge hat. Die Lernenden

erwerben auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen, an **konkreten Situationen**, im Dialog mit anderen und in einem Klima des Vertrauens und der Wertschätzung neues Wissen und erweitern dadurch ihre Handlungskompetenz. Dabei steht nicht mehr das Anhäufen und Speichern von abfragbaren Kenntnissen im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, Informationen gezielt auszuwählen und in **bedeutungsvolles, praxisrelevantes Handeln** umzuwandeln und mit Unsicherheit und Veränderung umzugehen" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 16). Die Schule verlagert demzufolge den Fokus vom Unterrichten zum Lernen und von der Reproduktions- zur **Handlungskompetenz**.
Personalisierung und Individualisierung des Lernens: „Im Mittelpunkt aller Bildungstätigkeiten stehen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Einzigartigkeit und in ihrer Beziehung zu anderen und zur Mitwelt" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 19). Der Bildungsprozess geht dabei auf individuelle Stärken und Unterschiede ein und schätzt Vielfalt als Wert. „Der Unterricht knüpft an die Lernbiographien und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und bietet ihnen durch differenzierende Maßnahmen die Möglichkeit, auf individuellen Wegen zu lernen. Kompetenzen können nicht gelehrt, sondern nur selbsttätig und eigenverantwortlich erworben werden" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 20).

Interkulturelle und inklusive Erziehung: „Die Unterstufe garantiert allen Kindern und Jugendlichen jene kulturellen, zwischenmenschlichen, didaktischen und organisatorischen Bedingungen, die eine volle Entfaltung der eigenen Person, unabhängig von Geschlecht, kultureller Herkunft, Sprache, Religion, politischen Anschauungen sowie persönlichen und sozialen Verhältnissen ermöglichen. Die Schule baut durch einen auf dem Grundgedanken der Inklusion beruhenden Unterricht die Haltung auf, Unterschiede der Personen und Kulturen als Bereicherung zu verstehen und dem Anderssein mit Respekt und Offenheit zu begegnen" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 17).

Ausgehend von einer Konzeption des Spiels, wie sie in den vorherigen Ausführungen dargestellt worden ist und der Notwendigkeit den Anforderungen der Rahmenrichtlinien zu entsprechen, habe ich folgendes fächerübergreifendes Projekt geplant:

3.3 Fächerübergreifendes Projekt zum Thema SPIEL

3.3.1 Pädagogische, didaktische und methodologische Hinweise

Ein interdisziplinäres Projekt zum Thema Spiel, in welchem alle Fächer konstruktiv im Team „zusammenspielen“, könnte, meiner Meinung nach, das Interesse und die Neugierde der Schüler eher wecken.

Jeder Bereich soll in diesem ganzheitlichen Bildungsprozess mit seiner Fachsprache und seinen Inhalten zur Vertiefung des Projektschwerpunktes (das SPIEL) beitragen, sodass die Schüler und Schülerinnen mittels des Spiels gleichzeitig ihre mathematisch-naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, sprachlichen, künstlerischen und motorischen Kompetenzen erweitern. Dieses Projekt versucht bewusst alle Dimensionen des Menschseins mit einzubeziehen, die verbalen und non-verbalen Ausdrucksformen zu verbinden und alle Intelligenzen zu erreichen (siehe Gardner H. 1996, Theorie der multiplen Intelligenzen: sprachlich-linguistische I., logisch-mathematische I., musikalisch-rhythmische I., bildlich-räumliche I., körperlich-kinästhetische I., naturalistische I., interpersonale oder soziale I., intrapersonelle oder emotionale I.).

Es ist gleichzeitig ein inklusives Projekt, da die inklusive Haltung wie ein roter Faden alle Momente des Projektes verbindet und die Schüler und Schülerinnen, in einem Klima des Vertrauens und der Wertschätzung, zu einem hilfsbereiten, verantwortungsvollen, kritischen und offenen Verhalten motiviert.

Das Spiel schafft Beziehungen und erzieht zur Zusammenarbeit mit anderen. Im Spiel wird Gemeinschaft erlebt. Ausgehend von den Spielen, können wir das Andere in den Menschen kennen lernen, können neue Wege im inklusiven und interkulturellen Lernen beschritten werden. „In einer Erziehung zu einer dynamisierten Identität, die offen ist für eine neue Qualität der Beziehungen und des Gesprächs, bildet das Spiel die erste Chance der Auseinandersetzung mit dem «Du»“ (Loos 2007, S. 5).

Im Unterricht aus Leibeserziehung (siehe fachspezifischer Beitrag von Leibeserziehung) aber auch in anderen Fächern (z.B. Mathematik/Geometrie, Kunst, Musik und Technik) wird/kann vom Gemälde von Pieter Bruegel d. Ä.,

DIE KINDERSPIELE, ausgegangen werden, um das Bild, mit seinen abgebildeten Spielen und Spielmaterialien, unter verschiedenen Perspektiven kennenzulernen. Im Unterricht aus Leibeserziehung werden dann die zahlreichen, manchmal vergessenen Bewegungsspiele mit ihren Spielgedanken und ihrem Regelwerk in einer spannenden Entdeckungsreise aufgespürt, ausprobiert, weiterentwickelt und anschließend im Rahmen einer Bewegungsveranstaltung hin zur Gemeinde vorgeführt, sodass das Gemälde von Bruegel belebt bzw. „bewegt“ wird.

3.3.2 Phasen des Projekts

1. Präsentation im Plenum des Projekts zum Spiel durch die Lehrkraft für Bewegung und Sport;
2. Genehmigung;
3. Ernennung einer Arbeits- oder Steuergruppe (vier Lehrpersonen), die für die Planung, Organisation und Durchführung des Projekts verantwortlich ist und deren Mitglieder, bei auftretenden Schwierigkeiten oder Problemen, auch Ansprechpartner sind. Leiterin des Projekts ist die Lehrperson für Bewegung und Sport;
4. Die Fachlehrkräfte machen sich Gedanken über das Thema Spiel, sammeln Materialien, um den fachspezifischen Beitrag heraus zu fokussieren, die fachspezifischen Ziele zu bestimmen und die jeweiligen Unterrichtseinheiten in groben Zügen zu planen;
5. Diskussion im Plenum: die fachspezifischen Beiträge werden, in einer Mind-map, zusammengetragen;
6. Planung der jeweiligen Unterrichtseinheiten;
7. Ausführung der Unterrichtseinheiten;
8. Inszenierung des Bildes von Bruegel und Präsentation der Lernergebnisse in einer offenen Bewegungsveranstaltung hin zur Gemeinde;
9. Evaluation;

3.3.3 Projektleiter, zeitlicher Rahmen, beteiligte Klassen

Da ich das Projekt initiiert habe, bin ich auch die Verantwortliche und Leiterin. Meine Aufgabe ist es, bei der Vorstellung des Projekts im Plenum, am Anfang des Schuljahres, so viel als möglich Lehrer für die Umsetzung des Projekts zu gewinnen, sodass es wirklich ein fachübergreifendes Vorhaben wird. Ich werde zu jeder Zeit von den Mitgliedern der Arbeits- bzw. Steuergruppe unterstützt. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe planen, organisieren, führen gemeinsam mit mir im Team das Projekt aus und stehen jederzeit, z.B. bei auftretenden Schwierigkeiten, als Ansprechpartner zur Verfügung. Die Arbeitsgruppe hat außerdem die Aufgabe, in regelmäßigen Abständen, die Erfahrungen mit der Arbeit, der Umsetzung des Projektes, zu reflektieren und eventuelle Anpassungen vorzunehmen (siehe Evaluation des Projekts).

Das Projekt dauert ein halbes Schuljahr und beteiligt alle ersten Klassen der Mittelschule.

3.3.4 Zielsetzungen des Projektes

- Fördern des vernetzten Denkens und Handelns;
- Bewusstes Wahrnehmen, Entdecken und Reflektieren des fächerübergreifenden Zusammenhangs sowie der Kombination von Lernen und Bewegen bzw. Bewegen und Lernen und verbal bzw. non-verbal zum Ausdruck bringen;
- Fördern der Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz (siehe 3.3.5);
- Kennenlernen des Spiels unter verschiedenen Gesichtspunkten und Inszenierung der Spiele des Bruegelbildes in einer Bewegungsveranstaltung hin zur Gemeinde;

3.3.5 Das Projekt unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzen

Fachkompetenz

Der Schüler/die Schülerin kann:

- sich Fachwissen und Fachkönnen aneignen;
- sich konstruktiv und fachgerecht in den Unterricht einbringen;
- sich in der jeweiligen Fachsprache ausdrücken, die typische Denk- und Arbeitsweise einnehmen und anwenden;
- die Besonderheiten jedes Faches erkennen;
- fachliche Aufgaben- und Problemstellungen zielgerichtet und planvoll lösen, eigene Lösungswege finden;
- Lernergebnisse fachgerecht darstellen;

Sozialkompetenz

Der Schüler/die Schülerin kann:

- den Mitmenschen mit positiver Einstellung gegenüberzutreten und sich freundlich verhalten;
- mit Einzelnen und in der Gruppe kooperativ und konstruktiv kommunizieren und arbeiten;
- Hilfe anbieten und akzeptieren können;
- gegenüber anders Denkenden und anders Seienden Toleranz üben;
- sich, an den von den Teammitgliedern getroffenen Vereinbarungen, halten und seine Wünsche und Bedürfnisse an die Gruppe anpassen;
- sich selbst und andere in das Team integrieren;
- die Erfüllung einer Aufgabe mit den Teammitgliedern abstimmen und diese als gemeinsame Leistung darstellen;
- Verantwortung übernehmen, Entscheidungen treffen und damit umgehen können;
- über Konflikte sprechen und mit anderen nach Formen der Bewältigung suchen;

Selbstkompetenz

Der Schüler/die Schülerin kann:

- eigene Grenzen und Möglichkeiten erkennen und einschätzen (Selbstkenntnis) und seine eigenen Potenziale einbringen (Selbstbewusstsein);
- sich eine Meinung bilden, die Entscheidung begründen und dazu stehen;
- momentane Empfindungen bewusst machen und in Entscheidungen einbeziehen, eigene Fähigkeiten realistisch einschätzen und ein begründetes Selbstvertrauen gewinnen (Selbstwahrnehmung);
- klare Ziele anstreben und nach Fehlschlägen nicht aufgeben (Motivation);
- selbst Kritik annehmen und sich selbst Fehler eingestehen;
- Gefühle und Empfindungen von anderen spüren und sich in die Lage derer versetzen (Empathie);
- eigene Emotionen so weit unter Kontrolle haben, dass sie das eigene Handeln nicht negativ beeinflussen; sich von eigenen emotionalen Belastungen erholen und die damit verbundene Selbstbeherrschung wieder zurückgewinnen (Selbstregulierung);
- Verantwortung übernehmen;

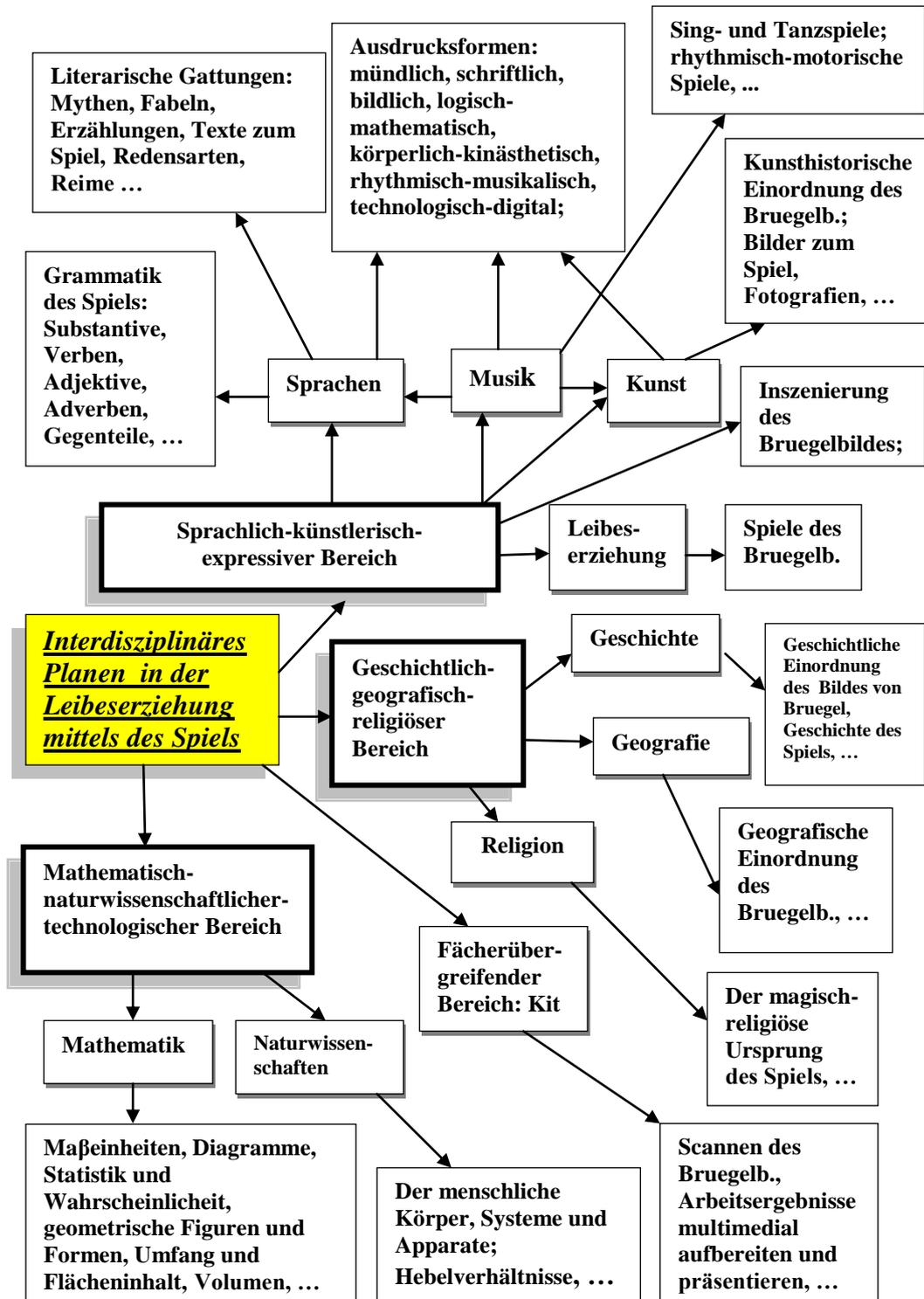
Methodenkompetenz

Der Schüler/die Schülerin kann:

- sich Informationen selbst beschaffen;
- Informationen auswählen und das Wichtige erkennen;
- das erworbene Wissen auch auf andere Bereiche übertragen;
- Verbindungen zwischen den Fächern herstellen;
- Problem- bzw. Aufgabenstellungen analysieren;
- Handlungsschritte analysieren und reflektieren;
- konstruktive Vorschläge einbringen, Handlungsschritte einleiten, organisieren und durchführen;
- innovative Ideen einbringen und umzusetzen;

Die angeführten Kompetenzen dürfen allerdings nicht isoliert betrachtet werden, weil sie sich in allen Bereichen gegenseitig überschneiden und ergänzen. Sie stehen also in einem engen Wirkungszusammenhang.

3.3.6 Grafische Darstellung des fächerübergreifenden Projekts und mögliche Beiträge der einzelnen Disziplinen



In diesem Teil gebe ich nur einige Hinweise zum fachspezifischen Beitrag der Disziplinen, wohlwissend, dass es Aufgabe jedes Fachlehrers ist, gemeinsam mit den Lernenden, die fachspezifischen Inhalte und Materialien heraus zu fokussieren und diese mit dem Projektthema und mit den anderen Fachbereichen zu vernetzen.

Sprachen

Literatur

- Texte zum Thema Spiel;
- Gedichte zum Thema Spiel;

Literarische Gattungen

- z.B. die Turngedichte von Joachim Ringelnatz;
- Interviews von verschiedenen Generationen;

Spielvokabular und Wortarten

- Substantive
- Verben
- Adjektive
- Adverben

Grammatik

- Satzerweiterung
- Grammatikalische Analyse

Sprachspiele

Realisierung von Wort- und Bildkarten zum Thema Spiel

Mathematik

- Kardinalzahlen (Gruppenbildung, Abzählreime), Ordinalzahlen (Abfolge z.B. die Ersten, die Zweiten, usw.), exponentielle Zahlen (exponentieller Wert von darauffolgenden Bewegungshandlungen);
- Zahlenstrahl;

- Maßeinheiten (z.B. Gewicht der Spielmaterialien, Brutto/Netto/Tara) und Messgeräte;
- Mathematikspiele;
- Diagramme (Flussdiagramme, Baumdiagramme);
- Statistik und Wahrscheinlichkeit;

Geometrie

- Topologische-projektive-euklidische Geometrie;
- Linien;
- Geometrische Figuren und Formen im Bruegelbild erkennen;
- Umfang und Flächeninhalt von ebenen Figuren;
- Winkelmessung;
- Geometrischer Aufbau der Spiele;
- Volumeneinheiten;

Geschichte

- Geschichtliche Einordnung des Bruegelbildes;
- Die Lebens- und Wirtschaftsweise der Menschen im 16. Jahrhundert erkunden und Zusammenhänge aufzeigen;
- Traditionelle Spiele aus der lokalen Kultur;
- Interkulturelle Spiele;
- Geschichte des Spiels;

Geografie

- Geografische Einordnung des Bruegelbildes;
- Spiel und Orientierung;

Naturwissenschaften

- Der menschliche Körper, Systeme und Apparate;
- Natur- und Kulturlandschaft in den Niederlanden;
- Jahreszeitengebundene Spiele;

Musik

- Sing- und Tanzspiele (z.B. Reigen);
- Rhythmisch-motorische Spiele;

Kunst

- Kunsthistorische Analyse des Bruegelbildes;
- Bilder zum Spiel;
- Filme;
- Fotografien;
- Die Spiele zeichnen;
- Anfertigen der Kostüme für die Inszenierung des Bruegelbildes;

Technik

- Planung und Bau der Spielmaterialien und der Geräte;
- Stoff- und Materialeigenschaften (bezüglich der Spielmaterialien des Bruegelbildes);

Leibeserziehung (siehe 3.4)

Religion

- Der magisch-religiöse Ursprung des Spiels;

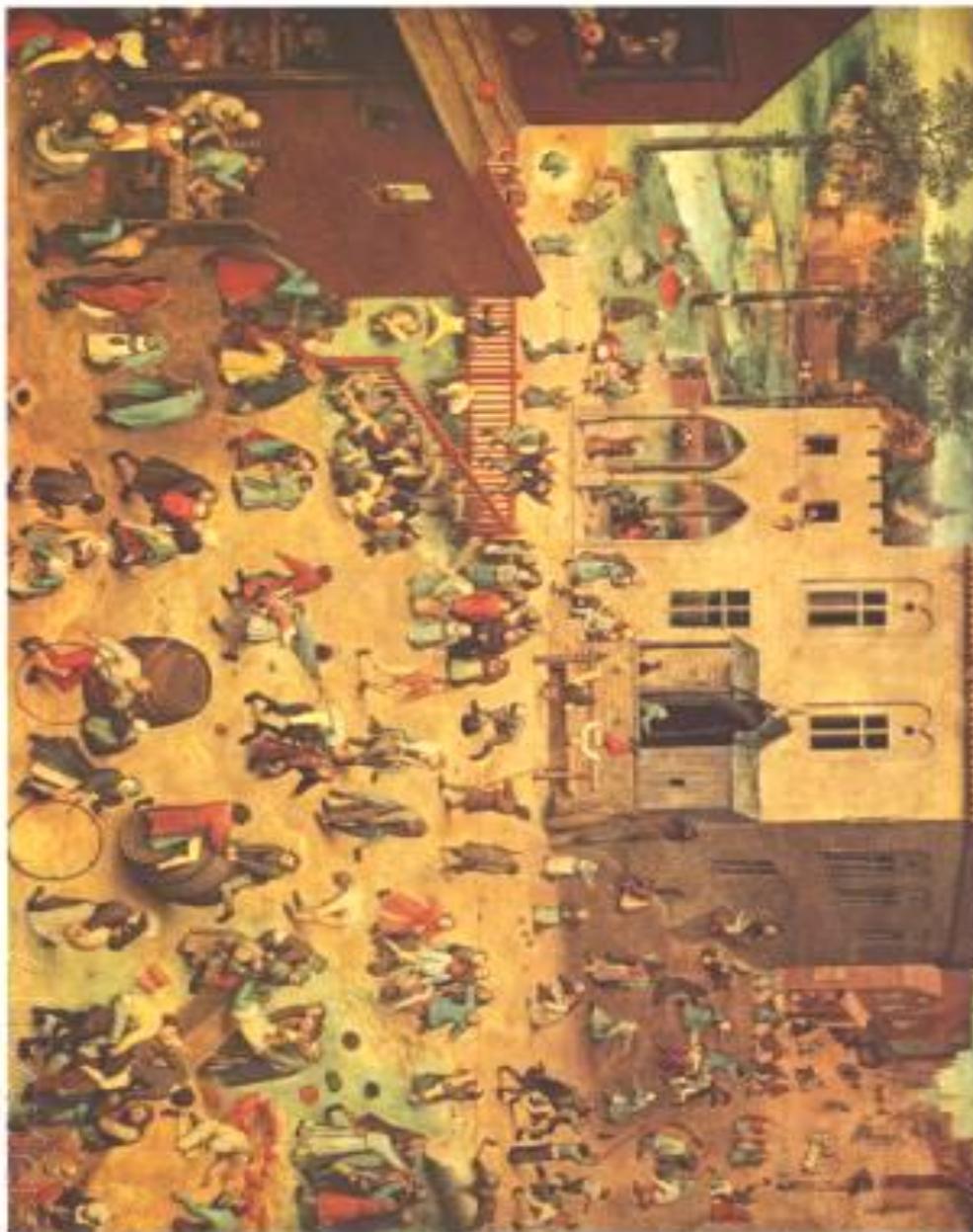
Kit (Kommunikations- und Informationstechnologie)

„Um sich in einer von Technologien geprägten Welt zurechtzufinden und als Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen ist es notwendig, dass sich alle Schülerinnen und Schüler die grundlegende Fähigkeit aneignen, mit digitalen Technologien umzugehen und diese sinnvoll und verantwortungsvoll nutzen. Ziel ist die Förderung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu kommunikations- und kooperationsfähigen, kritischen Nutzerinnen und Nutzern sowie Gestalterinnen und Gestaltern von Medien. Der Einsatz digitaler Medien zur Gestaltung, zur Informationsbeschaffung und zum Lernen soll im Rahmen des gesamten Unterrichts alltäglich und selbstverständlich werden, insbesondere im Sinne des Umgangs mit Informationen und mit Wissen, um das eigene Lernen zu unterstützen und die Kreativität zu fördern. Entsprechende Fertigkeiten und Fähigkeiten werden in das gesamte Curriculum integriert" (Rahmenrichtlinien 2009, S. 38).

In Bezug auf das Projekt sollen die Schüler und Schülerinnen:

- im Internet Informationen zum Bruegelbild recherchieren;
- das Bruegelbild scannen, die einzelnen Spiele ausschneiden und bearbeiten und ein digitales Spielarchiv realisieren;
- die einzelnen Phasen des Projekts filmen und fotografieren, mittels des Beitrages aller Disziplinen einen Hypertext erstellen und auf einem Blog veröffentlichen;
- Arbeitsergebnisse multimedial aufbereiten und präsentieren;

3.4 Der fachspezifische Beitrag der Leibeseziehung



Pieter Bruegel DIE KINDERSPIELE 1560

Abbildung 1



(Reifentreiben, Versteckspielen)

Abbildung 2



(Sich im Kreis drehen-Spiel) Abbildung 3



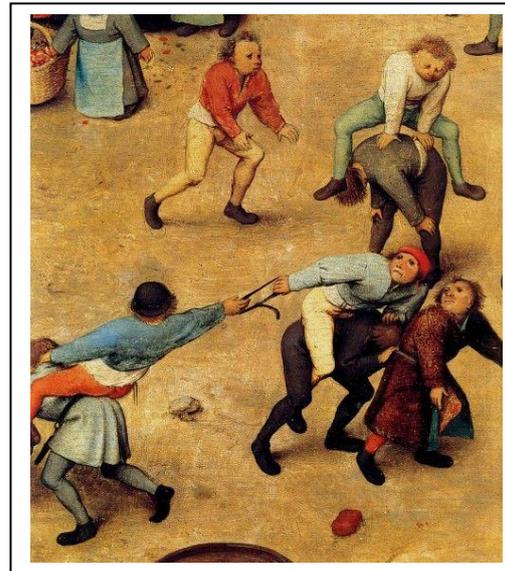
(Huckepacktragen) Abbildung 4

Bilddetails aus dem Gemälde DIE KINDERSPIELE Pieter Bruegel



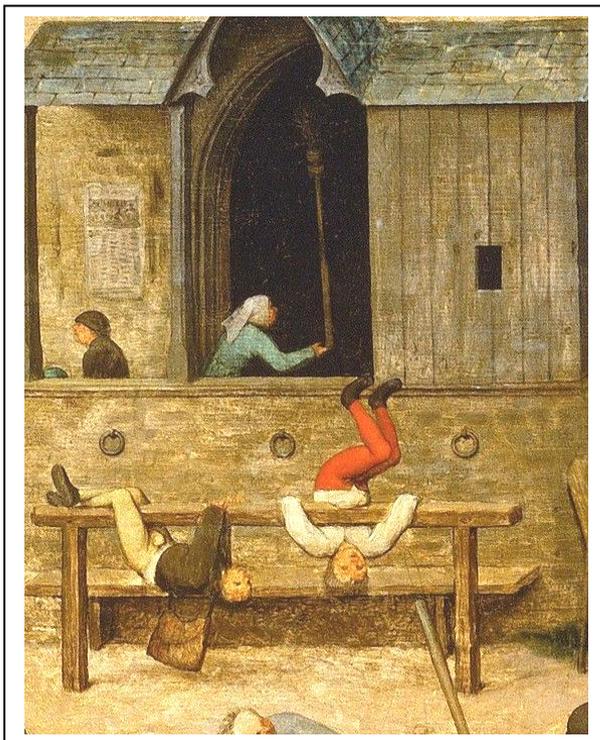
(Fassreiten)

Abbildung 5



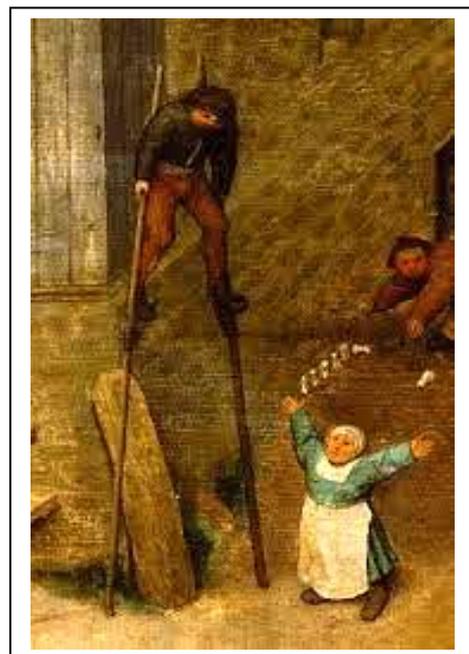
(Bockspringen und Reiterwettkampf)

Abbildung 6



(Balancieren eines Besens, Reckturnen)

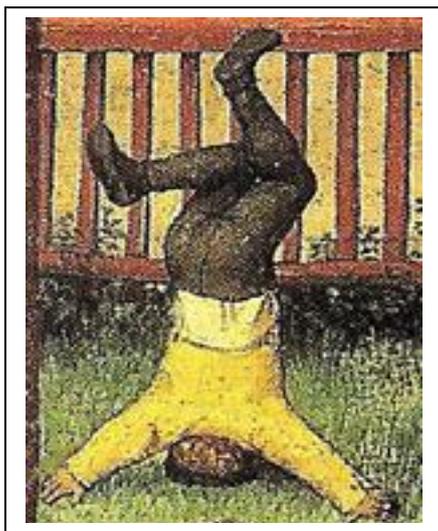
Abbildung 7



(Stelzengehen)

Abbildung 8

Bilddetails aus dem Gemälde DIE KINDERSPIELE Pieter Bruegel



(Kopfstand)

Abbildung 9

Im Unterricht aus Leibeserziehung wird vom Gemälde DIE KINDERSPIELE des flämischen Bauernmalers Pieter Bruegel d. Ä. ausgegangen, welches eine einzigartige Quelle für die Spiele, die in der Frühen Neuzeit gespielt wurden, darstellt. Pieter Bruegel d. Ä. hat dieses Gemälde 1560 mit Ölfarben auf Holz gemalt. Es ist 118 cm x 161 cm groß. Heute befindet sich das Werk im Kunsthistorischen Museum in Wien. Auf dem 1560 entstandenen Bild sind nicht

weniger als 84 Kinderspiele zu sehen. Das Gemälde kann also auch als eine Spielsammlung betrachtet werden. 168 Buben und 78 Mädchen sind auf diesem Bild zu sehen. Möglicherweise sind auch zwei Erwachsene - Frau im Brautzug in der Bildmitte und eine alte Frau in der rechten oberen Bildhälfte – abgebildet. Die Kinder spielen einzeln, zu zweit oder in der Gruppe. Im Gemälde von Bruegel sind alle Spieltypen präsent, welche nach dem Schema von Roger Caillois (1958) wie folgt klassifiziert werden können: alea (Glücksspiele), agon (Wettkampfspiele), ilinx (Rausch, risikoreiche Spiele), mimicry (Maskenspiele, Verkleidung) (Caillois 1958, S. 19). Es gibt viele Spielklassifikationen von verschiedenen Autoren (siehe auch die von Buytendijk).

Mit akribischer Genauigkeit und viel Liebe stellt Bruegel das Treiben der Kinder auf den Straßen und Plätzen der Stadt dar. Einige Spiele werden auch heute noch gleich gespielt, andere kennt man nicht mehr oder spielt sie in veränderter Form. Sie wurden von den Kindern in den Niederlanden im 16. Jahrhundert gespielt. Alle abgebildeten Spiele wurden im Freien gespielt. Obwohl die Kleidung der Kinder und die Spielmaterialien jetzt anders sind, spielen die Kinder auch heute noch und zeigen seit jeher und in allen Kulturen dieselbe Freude beim Spielen.

Zu den heute noch aktuellen Spielen gehören z.B.: Murmelspiel, Bockspringen, Versteckspielen, Schaukeln, Reckturnen, Seilziehen, von der Bank drängen,

Stelzenlaufen, Huckepacktragen, sich im Kreis drehen, Baumklettern, Kopfstand, Purzelbaum, Blinde Kuh, Fangen spielen oder Rollenspiele wie Kaufladen spielen. Im Unterricht werden die zahlreichen, manchmal vergessenen Bewegungsspiele des Bruegelbildes mit ihren Spielgedanken und ihrem Regelwerk in einer spannenden Entdeckungsreise aufgespürt, ausprobiert, situativ angepasst oder weiterentwickelt und anschließend bei einem Schul- und Bewegungsfest „vorgespielt“, sodass das Gemälde von Bruegel belebt bzw. „bewegt“ wird.

Im Folgenden werden die fachspezifischen Ziele und die Kompetenzen erläutert.

Ziele:

- Benennen der Spiele;
- Klassifikation der Spiele (Funktionsspiele/Rollenspiele/Kooperative Spiele/Wettkampfspiele);
- Erkennen von Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden zu den heutigen Spielen;
- Ausführung und evtl. situative Anpassung der Spiele;
- Gesamtauführung des Bildes von Bruegel in einer Bewegungsveranstaltung;

Fachkompetenz:

Der Schüler/die Schülerin kann:

- Gefühle und Emotionen durch Bewegung ausdrücken;
- die Spiele benennen und erfolgreich daran teilnehmen;
- eine Spielidee umsetzen und sie eventuell weiterentwickeln;
- sich im Raum organisieren, seine/ihre Bewegungshandlungen mit den anderen abstimmen;
- alleine, zu zweit oder in der Gruppe einfache Bewegungsformen der Akrobatik, des Bewegungstheaters zeigen;
- Bewegungsformen der Gymnastik, des Boden- und Gerätturnens ausführen;
- Zweikampfformen erproben und ausführen;

Sozialkompetenz

Der Schüler/die Schülerin kann:

- sich an Vereinbarungen und Regeln der Gruppe halten, den Unterschied zwischen fairem und unfairem Verhalten erkennen und sich selbst fair verhalten;
- angemessen mit seinen/ihren Mitschülern verbal und nonverbal kommunizieren;
- konstruktiv mit den Gruppenmitgliedern arbeiten und Verantwortung übernehmen;

Selbstkompetenz

Der Schüler/die Schülerin kann:

- seine/ihre körperlich/motorische Leistungsfähigkeit einschätzen (körperliches Selbstkonzept);
- sich entsprechend der eigenen Fähigkeiten in das Unterrichtsgeschehen einbringen (Selbstwirksamkeit);
- das eigene Verhalten in sozialen Situationen einschätzen (soziales Selbstkonzept);
- seine/ihre Emotionen wahrnehmen und regulieren (emotionales Selbstkonzept);
- andere Personen, Ansichten und Meinungen akzeptieren;
- Verantwortung und Aufgaben übernehmen;

Methodenkompetenz

Der Schüler/die Schülerin kann:

- die Spiele im Klassenrahmen organisieren, situationsgemäß anpassen und eventuell weiterentwickeln;
- ein Verständnis für Bewegungslernen aufbauen und Bewegungen beschreiben;
- einfache Aufgaben in der Spielleitung und Spielorganisation übernehmen;
- sich mit kreativen und innovativen Ideen in den Unterricht einbringen;

- die Möglichkeit erkennen, die erlernten Spiele auch außerschulisch auszuführen;

Die Spiele des Bruegelbildes werden anschließend in einem Bewegungsfest von den Schülern/Schülerinnen vorgeführt, sodass das Bild belebt bzw. „bewegt“ wird.

3.5 Inklusiver Schwerpunkt

„Die Schule baut durch einen auf dem Grundgedanken der Inklusion beruhenden Unterricht die Haltung auf, Unterschiede der Personen und Kulturen als Bereicherung zu verstehen und dem Anderssein mit Respekt und Offenheit zu begegnen“ (Rahmenrichtlinien 2009, S. 17).

In Anlehnung an die Rahmenrichtlinien kann dieses Projekt den individuellen Erziehungsbedürfnissen aller Lernenden Rechnung tragen, da in der Projektarbeit oder im Werkstattlernen, wo man sich Wissen nicht nur lesend, sondern vor allem handelnd und bewegend aneignet (siehe Theorie der multiplen Intelligenzen), sich auch die Schüler und Schülerinnen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen leichter als im herkömmlichen Unterricht einbringen, teilnehmen und so ihren Beitrag leisten und ihre Potenziale entfalten können.

In diesem Sinne ist die Anwesenheit von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen keine Notfallsituation, die bewältigt werden muss, sondern eine Gegebenheit, die die gesamte Schulgemeinschaft bereichern kann. Dieses Projekt ist inklusiv, da es auf folgende Schwerpunkte basiert:

- Lernen mit allen Sinnen;
- Lernen durch Handeln und Experimentieren, körpernahe Vermittlung der Unterrichtsinhalte;
- Veränderung des Kontextes, der Lernumgebung, des Lernortes (Turnhalle, Klasse, im Freien);
- häufiger Wechsel der Sozialformen (Einzel- Partner- und Gruppenarbeit);
- Einbetten in für den Schülern nachvollziehbaren Sinnzusammenhängen;

3.6 Evaluation des Projektes (siehe auch Kit)

In regelmäßigen Abständen werden die Erfahrungen mit der Arbeit, der Umsetzung des Projektes reflektiert und Anpassungen vorgenommen.

- Foto- und Filmevaluation: Die Lernenden fotografieren und filmen mit einer Kamera die einzelnen Phasen des Projektgeschehens. In dieser Aufgabe wechseln sich die Schüler und Schülerinnen ab.
- Evaluation mittels der Präsentation und Ausstellung der Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen und der Inszenierung des Bruegelbildes beim Schulfest;
- Evaluation mittels eines Fragebogen an die Lehrkräfte (Was ist gut verlaufen, was ist nicht so gut gegangen?)
- Evaluation der konkreten Umsetzung des Projektes und der evtl. Schwierigkeiten die dabei aufgetreten sind;

Schlussbemerkung

Am Ende dieser Arbeit möchte ich einige Überlegungen über meine Berufserfahrung machen: In meiner elfjährigen Arbeit als Lehrkraft für Bewegung und Sport an mehreren Schulen in Südtirol merke ich immer wieder, dass es im Lebensraum Schule eine Änderung braucht. Das Denken in Fächern, die leibfeindliche Stillsitzdressur, die Interessens- und Motivationslosigkeit immer mehr Schüler und Schülerinnen und nicht zuletzt die wichtigen Erkenntnisse der Human- und Naturwissenschaften fordern seit langem die Schule auf, umzudenken und sich diesen neuen Herausforderungen zu stellen.

„In gegenwärtigen Bildungsdiskursen wird der Bildungsbegriff nicht mehr ungebrochen tradiert. Vielmehr wird er zum Mittelpunkt von fundamentalen Problemstellungen. Die leibliche Fundierung menschlicher Existenz, also eine Sicht auf den Menschen, die der leiblichen Erfahrung eine grundlegende Bedeutung in Bildungsprozesse zuspricht, und Formen der Subjektivität gelten in vielen Diskursen als Schlüssel zur Umdeutung und Kritik klassischer Auffassungen, wenn diese beispielsweise einen Dualismus von Leib und Seele oder auch Mensch und Welt zur Grundlage bildungstheoretischer Reflexionen machen" (Dörpinghaus/Uphoff 2013 in Haag/Rahm/Apel/Sacher/ 2013, S. 341-342). Auch die Leibeserziehung sollte aus ihrer Isolation heraustreten und vermehrt fächerübergreifende Verbindungen mit anderen Disziplinen eingehen. Die Leibeserziehung kann nicht ausschließlich mit dem Sport oder dem gesundheitlichen Aspekt identifiziert werden, sondern muss verschiedene Sinnrichtungen und Perspektiven beinhalten. Das Spiel in all seinen Formen, der Tanz, die Körpersprache und Körperwahrnehmung, die bewegungskulturellen Traditionen aus der eigenen und aus fremden Kulturen, der Folklore und das interdisziplinäre Zusammenspiel mit den anderen Bereichen der Wirklichkeit sind ebenso wichtig. Der menschliche Körper ist nicht nur der Maschinen- und Leistungskörper des Sports oder der Fitnesscenter, wo alles vermessen und optimiert wird. Der Körper ist viel mehr und dieses „Mehr" kann man nicht messen, vielleicht kann man es sogar nicht einmal exakt in Worte fassen. Der

Körper gehört zu mir, ich bin mein Körper, der Mensch lebt in, mit und durch seinen Leib (siehe Grupe 1984) in einer Gesellschaft, in einer Welt. Nichts existiert für sich allein. Jeder Teilbereich überschneidet sich mit anderen Bereichen der Wirklichkeit und bildet eine Masche des unendlichen Netzes. Es braucht nicht nur Menschen, die in einer Konkurrenzsituation gegeneinander um den ersten Platz laufen, sondern auch hauptsächlich Menschen die, in einem Klima des gegenseitigen Vertrauens und der Wertschätzung, ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse einbringen und vernetzen, um miteinander an etwas Wertvolles zu arbeiten, zu experimentieren und so etwas Bedeutungsvolles und Innovatives zu schaffen.

Die Lehrkraft für Bewegung und Sport sollte all dies durch ihre vielfältigen Bewegungsangebote, ihre Unterrichtsweise, die methodische Kompetenz und ihre Haltung ihren anvertrauten jungen Menschen vermitteln.

Ich bin der Meinung, dass eine bewegte und körperfreundliche Schule und gleichzeitig die vermehrte fächerübergreifende Teamarbeit der Lehrpersonen (auch der Lehrkraft für Leibeserziehung) Teil dieses notwendigen und unverzichtbaren Veränderungsprozesses sind.

Literaturverzeichnis

Alkemeyer, Thomas (2007): *Aufrecht und biegsam. Eine Geschichte des Körperkults*. In: APuZ, S. 6-18.

Alkemeyer, Thomas (2001): Die Vergesellschaftung des Körpers und die Verkörperung des Gesellschaftlichen. In: Moegling, Klaus (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre Teil I*. Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel, S. 132-178.

Baß, C., Bethge, H., Donta, A., Frischat, H., Kampmann, U., Märtens, M., Pusch, M., (2000): Vernetzt denken – die Zukunft gestalten! Beiträge zu einem ganzheitlichen Naturverständnis. Netzwerk für interdisziplinäre Ursachenforschung & Hermann-Knoblauch-Akademie, Hannover.

Beckermann, Ansgar (1999): Artikel Leib-Seele Problem. In: Enzyklopädie der Philosophie, Band 1, Hrsg. H.J. Sandkühler, Hamburg.

Brater, Michael (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In : Beck, Ulrich: *Kinder der Freiheit*. Frankfurt am Main. Suhrkamp, S. 149-174.

Caillois, Roger (1986): *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Ullstein Taschenbuchverlag.

Capra, Fritjof (1996): *Lebensnetz. Ein neues Verständnis der lebendigen Welt*. Droemersch Verlagsgesellschaft Th. Knauer Nachf., München (1999).

Dahl, Jürgen (1989): *Der unbegreifliche Garten und seine Verwüstung. Über Ökologie und über Ökologie hinaus*. München.

Fink, Eugen (1957): Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels. Freiburg. Verlag Karl Alber.

Gebser, Jean (1986): Gesamtausgabe Bände 1-8. Schaffhausen. Ders. (1987): Ausgewählte Texte. München.

Gori, Mario (1993): Pedagogia della corporeità nell'antropologia cristiana. Pezzini Editore.

Gori, Mario (1996): Il corpo e l'azione motoria. Calzetti-Mariucci.

Gröbning, Stefan (2001): Bewegung und Bewegungserziehung als Ökologie des Leibes. In: Moegling, Klaus (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre Teil I*. Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel, S. 292-304.

Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Klett-Cotta, Stuttgart.

Huizinga, Johan (1991): Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek. Rowohl-Verlag.

Grupe, Ommo (2001): Körper, Bewegung, Sportkultur. In: Moegling, Klaus (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre Teil I*. Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel, S. 199-216.

Grupe, Ommo (1984): Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf.

Dörpinghaus, A., Uphoff, Ina Katharina (2013): Bildung als Aufgabe der Schule. In: Haag, L., Rahm, S., Apel, H. J. & Sacher, W. (Hrsg.) (2013). Studienbuch Schulpädagogik. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 325-343.

Heinzmann, Richard (1986): *Anima unica forma corporis*. In: *Jahrbuch der Philosophie*. Verlag Karl Alber Freiburg/München.

Loos, Sigrid (2007): *Spielkiste*. Istituto Pedagogico provinciale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativo, (Hrsg.) Siviero, C., Civegna, K., Ferretti, M.

Maturana, Humberto R., Varela, Francisco J. (1984): *Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen - die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Scherz Verlag, Bern-München-Wien (Ausz. 1987).

Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin.

Moegling, Klaus (2001): *Zur Begrifflichkeit und zum bewegungstheoretischen Ansatz einer Integrativen Bewegungslehre – der Ausgangspunkt*. In: Moegling, Klaus (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre Teil I*. Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel, S. 8-44.

Moegling, Klaus (2001): *Ausgangslage und Erkenntnisfortschritt in der Entwicklung einer Integrativen Bewegungslehre*. In: Moegling, Klaus (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre Teil III*. Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel, S. 7-33.

Moegling, Klaus: Artikel: *Vernetzt denken statt auswendig lernen*. [http://www.unikassel.de/fb05/fileadmin/groups/w_150701/Klaus_Moegling/Moegling - Vernetzt denken.jpg](http://www.unikassel.de/fb05/fileadmin/groups/w_150701/Klaus_Moegling/Moegling_-_Vernetzt_denken.jpg) (Zugriff 10/01/2015)

Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol 2009, Deutsches Schulamt.

Stelter, Reinhard (2001): Die identitätsstiftende Bedeutung der menschlichen Bewegung. In: Moegling, Klaus (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre Teil I*. Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel, S. 268-288.

Trebels, Andreas (2001): Ansätze zu einer integrierten Bewegungs- und Sportwissenschaft. In: Moegling, Klaus (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre Teil III*. Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel, S. 34-73.

Vester, Frederic (2012): Die Kunst vernetzt zu denken. Deutscher Taschenbuch Verlag, 9. Auflage.

Winkler, Werner (2004): Probleme schnell und einfach lösen. mvg-Verlag.

Die Abbildungen stammen aus Google Bilder.

Die Graphik habe ich selber erstellt.