



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT AUSBILDUNG

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das LA Primarstufe

Anspruch und Wirklichkeit bei der Umsetzung einer Bewegten

Pause aus Sicht von Lehrpersonen in der Volksschule

vorgelegt von

Anna Maria Braun, BEd

Betreuung

Mag. Dr. Susanne Oyrer, BEd

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

41781977

Wortanzahl:

21.984

Linz, 06.12.2022

Zusammenfassung

In der Literatur finden sich kaum empirische Untersuchungen zur Umsetzung der Bewegten Pause. Zudem werden die relevanten Aspekte bei der Umsetzung nur oberflächlich beleuchtet. Um die Theorien zu erweitern, zu vertiefen und mit der Praxis zu vergleichen, wurde eine qualitative Forschung in Form von leitfadengestützten Expertinneninterviews durchgeführt. Im Zeitraum von Mitte März bis Mitte April 2022 fanden neun Interviews mit Lehrerinnen an oberösterreichischen Volksschulen statt, die anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Aufgrund der Corona-Pandemie konnte die Bewegte Pause zu diesem Zeitpunkt teilweise nicht wie gewohnt stattfinden und diese Unterschiede wurden zum Teil auch in den Interviews aufgegriffen. Es wurde der Frage nachgegangen, welche Aspekte aus Sicht von Lehrpersonen in der Volksschule bei der Umsetzung einer Bewegten Pause zu berücksichtigen sind. Diese Masterarbeit bietet einen ersten Vergleich von Theorie und Praxis. Dabei wurde festgestellt, dass viele Aspekte übereinstimmen, manche aber auch an Bedeutung gewinnen oder verlieren. Die Ergebnisse können zur Implementierung, Evaluierung und Anpassung der Bewegten Pause und als Grundlage für weitere qualitative und quantitative Forschungen herangezogen werden.

Abstract

In current literature, empiric studies about active breaks are rare. In addition, relevant aspects about the implementation are only examined perfunctory. To extend, amplify and compare the theories with the actual work at schools, a qualitative research with guided interviews was made. In the period from the middle of March to the middle of April 2022, nine interviews with primary school teachers in Upper Austria were executed. Afterwards, these interviews were evaluated with qualitative content analysis. Due to the Corona pandemic, the active break could not be fully executed at this time, and this difference also shows within the interviews. The qualitative research examined which aspects from a teacher's point of view need to be considered in primary schools. This master thesis provides a first comparison between theory and practice. It determined that many aspects match, but some become more or less important. The result of this thesis can be used for the implementation, evaluation, adaption and further qualitative and quantitative studies of active breaks.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Bewegte Schule	8
2.1	Entstehung der Bewegten Schule	8
2.2	Konzept der Bewegten Schule Österreich.....	12
2.3	Begriffsklärung der Bewegten Pause	16
3	Begründungen für eine Umsetzung.....	19
3.1	Begründungen für die Bewegte Schule	19
3.2	Begründungen für die Bewegte Pause	21
4	Aspekte der Bewegten Pause	25
4.1	Pausengestaltung und Rhythmisierung.....	25
4.2	Raumgestaltung und -aufteilung.....	28
4.2.1	Schulhaus	29
4.2.2	Schulhof.....	30
4.2.3	Zusammenfassung	33
4.3	Materialien und Geräte	33
4.3.1	Schulhaus	34
4.3.2	Schulhof.....	35
4.3.3	Zusammenfassung	36
4.4	Pausenspiele.....	36
5	Zusammenfassung und Präzisierung der Fragestellung	43
6	Forschungsmethoden	45
6.1	Form der Datenerhebung.....	45
6.2	Stichprobenbeschreibung	47
6.3	Rahmenbedingungen	49
6.4	Datenaufbereitung	52
6.5	Analysemethode.....	54
7	Ergebnisse	56
7.1	Vorverständnis und persönliche Meinung	56
7.1.1	Vorverständnis	56

7.1.2	Persönliche Meinung	59
7.2	Beteiligte.....	61
7.3	Ablauf	64
7.4	Regeln.....	67
7.5	Evaluierung.....	69
7.6	Raum.....	70
7.6.1	Außenraum	70
7.6.2	Innenraum.....	73
7.7	Materialien und Geräte	75
7.7.1	Anschaffung.....	75
7.7.2	Outdoormaterialien und -geräte	77
7.7.3	Indoormaterialien und -geräte	79
7.8	Pausenspiele und sonstige Aktivitäten.....	81
8	Diskussion	86
8.1	Resultate.....	86
8.2	Leistungen und Limitationen.....	90
8.3	Conclusio	91
9	Literaturverzeichnis	92
10	Tabellenverzeichnis.....	97
11	Anhang	98
11.1	Interviewleitfaden	98
11.2	Kodierleitfaden	100
12	Eidesstattliche Erklärung.....	103

1 Einleitung

Bewegung ist für die kindliche Entwicklung wichtig. Vor allem jüngere Kinder wollen und müssen ihren Bewegungsdrang ausleben. Die Schule trägt aber auch heute noch häufig zum sitzenden Lebensstil bei, welcher zu gesundheitlichen Problemen führen kann. Die Health Behaviour in School-aged Children Studie (Felder-Puig & Ramelow, 2020) aus dem Jahr 2018 zeigt, dass sich von den 11- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern in Österreich nur 24 % der Buben und 13 % der Mädchen an die tägliche Bewegungsempfehlung der Weltgesundheitsorganisation von 60 Minuten mit mittlerer bis höherer Intensität halten. Mit zunehmendem Alter sinkt die Bewegungshäufigkeit linear. Eine Bewegte Schule soll laut Grundsatzpapier (Leitner, Oebelsberger, Städtler, Thuma & Wimmer, 2016) unter anderem diesem Verhalten entgegenwirken und einen Beitrag zur Entwicklung eines gesunden Lebensstils leisten. Die Bewegte Pause als Teilbereich der Bewegten Schule bietet sich dafür an, da sie von intrinsischer Motivation und Selbstbestimmung geprägt ist und die Freude an der Bewegung und am Spiel im Mittelpunkt steht (Greier, 2007; Müller, 2003). In dieser Masterarbeit werden die Aspekte bei der Umsetzung einer Bewegten Pause in der Volksschule erforscht. Altersabhängig können sich die Aspekte inhaltlich unterscheiden, so steht laut Schuch und Laaber (2017) bei Kindern beispielsweise der natürliche Bewegungsdrang im Vordergrund und bei älteren Kindern und Jugendlichen kommt ein fitnessorientierter Aspekt hinzu. Die Bewegte Pause wird von der Schule implementiert, dabei werden teilweise auch externe Personen miteinbezogen. In der Literatur (Klein & Wiesmeyr, 2015; Müller, 2003) werden jedoch vorwiegend Lehrpersonen für eine Umsetzung angesprochen. Empirische Untersuchungen gibt es, wie sich im theoretischen Teil zeigen wird, aber kaum. Daher und aufgrund der pädagogischen Expertise von Lehrpersonen sowie deren Aufsichtspflicht und den damit verbundenen Beobachtungen in der Pause, wurden an fünf Volksschulen in Oberösterreich neun Lehrpersonen mittels Leitfaden interviewt. Dabei wurde folgender Forschungsfrage nachgegangen: *Welche Aspekte sind aus Sicht von Lehrpersonen in der Volksschule*

bei der Umsetzung einer Bewegten Pause zu berücksichtigen? Vor der empirischen Forschung wurde der theoretische Hintergrund anhand einer Literaturrecherche herausgearbeitet. Um ein Verständnis für den Begriff der Bewegten Pause zu erhalten, wird im nächsten Kapitel auf diese und die Bewegte Schule eingegangen. Anschließend werden Gründe für deren Umsetzung aufgezeigt. Im vierten Kapitel werden die Aspekte der Bewegten Pause, welche sich durch die Literaturrecherche ergaben, betrachtet. Abschließend folgen eine Zusammenfassung und die Präzisierung der Fragestellung, bevor auf den empirischen Teil übergegangen wird.

2 Bewegte Schule

Die Bewegte Pause ist ein Teil des Konzeptes der Bewegten Schule. Um ein Verständnis für die Einbettung der Bewegten Pause in der Bewegte Schule zu erhalten, wird im ersten Unterkapitel auf die Entstehungsgeschichte der Bewegten Schule und im zweiten Unterkapitel auf das aktuelle Konzept der Bewegten Schule in Österreich eingegangen. Abschließend folgt die Begriffsklärung der Bewegten Pause.

2.1 Entstehung der Bewegten Schule

Bewegungsangebote sind schon lange ein fester Bestandteil in der Schule. Ab den 1980er-Jahren ist ein vermehrtes Interesse zum Thema „Bewegte Schule“ und eine regere Auseinandersetzung festzustellen. Erkenbrecher (2008) sowie Stibbe und Stariha (2007) gehen näher auf die Bewegungsangebote vor den 1980er-Jahren ein. Tägliche Turnstunden waren bereits im 18. und 19. Jahrhundert Thema in der Schule, um einen Ausgleich zum sitzenden Alltag herzustellen und die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden mehr Turnstunden oder Wandertage gefordert, da Bewegung als wesentlich für die kindliche Entwicklung erkennbar war. In der Zeit des Nationalsozialismus sollten in der Schule kerngesunde Körper durch körperliche Ertüchtigung herangezüchtet werden (Zeitklicks, o. J.). Zu Kriegzeiten und danach geriet die Bewegung in der Schule laut Erkenbrecher (2008) allerdings in den Hintergrund, da geeignete Sportanlagen und Ausbilder:innen fehlten. Sie erlangte ihr zuzufolge in den 1960er-Jahren durch die Errichtung neuer Sportanlagen wieder an Bedeutung. Die Wirkung einer täglichen Bewegungszeit wurde zudem in Schulen untersucht und positive Auswirkungen auf die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit konnten festgestellt werden (Erkenbrecher, 2008).

In der Fachliteratur besteht Einigkeit darüber, dass der Begriff der „Bewegten Schule“ vom Schweizer Urs Illi geprägt wurde (Erkenbrecher, 2008; Thiel,

Teubert & Kleindienst-Cachay, 2009; Wimmer & Leitner, 2015; Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008). Es wird beschrieben, dass in den 1980er-Jahren der Schweizerische Verband für Sport in der Schule unter der Leitung von Urs Illi die Öffentlichkeit auf das Sitzen als Belastung aufmerksam machte. Langes Sitzen sollte demnach den Körper belasten und vor allem zu Rückenbeschwerden führen. Um dieses Problem zu lösen und zur Förderung der Gesundheit sollte mehr Bewegung im Schulalltag stattfinden. Illi löste dadurch intensive Fachdiskussionen aus. Laut Thiel et al. (2009) wurde die Idee der Bewegten Schule unter anderem durch die schulpädagogische Reformbewegung, die zu dieser Zeit stattfand, rasch angenommen und weitergedacht. Der Fokus lag bei dieser Reformbewegung auf der Akzeptanz aller Kinder, der individuellen und gemeinsamen Förderung sowie auf der Entwicklung der Schule als Lebensraum.

Es entstand eine Vielzahl an Konzepten, theoretischen Teilbereichen und Begründungsmustern aus unterschiedlichen Perspektiven zur Förderung von Gesundheit und Bewegung von Kindern und Jugendlichen (Erkenbrecher, 2008). Zudem ermöglichten das entstandene Material und die Übungssammlungen eine rasche Umsetzung in der Praxis (Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008). Eine übersichtliche Zusammenstellung über fachdidaktische Entwürfe und Projekte ab den 1960er- bis in die 1990er-Jahre bieten Thiel et al. (2009). Sie kritisierten jedoch die unkoordinierten und unterschiedlichen Konzepte und Ansätze in der physiologischen, psychologischen und pädagogischen Auseinandersetzung in den 1990er-Jahren. Zudem bemängelten sie die geringe Anzahl an empirischen Umsetzungsanalysen der verschiedenen Konzepte.

Bis in die 1990er-Jahre fanden viele internationale Tagungen, Informationsveranstaltungen oder Vernetzungstreffen statt (Bewegte Schule Österreich, o. J.; Wimmer & Leitner, 2015). Die erste Tagung in Zürich wurde 1984 mit dem Thema „Sitzen als Belastung – Bewegtes Sitzen“ abgehalten. 1992 wurde der Begriff „Bewegte Schule“ erstmals offiziell bei der Worlddidact in Basel vorgestellt. Zwei Jahre später wurde das Forum für Bewegung mit Vertretern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gegründet.

Ab den 2000er-Jahren wurde die Idee der Bewegten Schule laut der Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008) weiter strukturiert und gründlicher fundiert. Es fanden verstärkt empirische Untersuchungen statt, die zur Evaluierung einer Bewegten Schule beitrugen. 2010 wurde schließlich das Netzwerk „Bewegte Schule Österreich“ auf Initiative des Bundeslandes Steiermark und durch Mitwirken des Bundeslandes Kärnten gegründet. Die Bewegte Schule Österreich wird seither in Oberösterreich koordiniert. Die Bewegte Schule Österreich (o. J.) und Wimmer und Leitner (2015) beschreiben die Entwicklung der einzelnen Bundesländer wie folgt. Die VS Pram wurde bereits 1993 die erste Bewegte Schule in Oberösterreich. Informations-, Fortbildungs- und Ausbildungsveranstaltungen finden seit Ende der 1990er-Jahren in Wien, ab den 2000er-Jahren in Oberösterreich und Tirol sowie ab den 2010er-Jahren im Burgenland und Vorarlberg statt. Ab Mitte der 1990er-Jahre wurden in Niederösterreich diverse Bewegungsprojekte umgesetzt. In Salzburg wurden Programme ab den 2000er-Jahren durchgeführt und in der Steiermark finden bereits seit den 1980er-Jahren Fort- und Ausbildungsveranstaltungen zur Gesundheitsförderung an Schulen statt.

In Österreich wurde die Bewegte Schule mit unterschiedlichen Konzepten umgesetzt. In Oberösterreich wurde zu Beginn das Hausmodell von Klupsch-Sahlmann als Schulentwicklungskonzept verwendet (Wimmer & Leitner, 2015). Wesentlich für das Hausmodell ist das Fundament, das aus den Elementen Bewegung und Entwicklung sowie Bewegung und Lernen besteht. Eine ganzheitliche Entwicklung muss laut Klupsch-Sahlmann (1999) Bewegung miteinschließen. Zudem ist er der Meinung, dass sich Wissen beim Lernen durch Bewegung erschließt. Abhängig vom Schulprogramm können mit diesem Fundament unterschiedliche Bausteine umgesetzt werden. Beispielsweise können im Klassenraum verschiedene Bewegungsformen arrangiert, Bewegungspausen zur Rhythmisierung sowie Stille- und Entspannungsübungen im Unterricht genutzt und Bewegungschancen in den Pausen ermöglicht werden.

Das Hausmodell wurde 2002 durch Wimmer zu einem Fünf-Säulen-Modell angepasst (Wimmer & Leitner, 2015). Andere Bundesländer übernahmen dieses Konzept aus Oberösterreich. Das Modell besteht aus fünf Säulen und stellt einen griechischen Tempel dar. Laut Eichinger (2015) stehen diese Säulen für die Bereiche Bewegter Unterricht, Aktive Pause, Lebensraum, Gesundheitsbildung und Schulpartnerschaft. Ziel des Fünf-Säulen-Modells ist es, den Unterricht durch Phasen der Spannung und Entspannung zu rhythmisieren, eine verlängerte Pause mit verschiedenen Aktivitäten anzubieten, die Schule als Lebensraum zu gestalten, einen gesundheitsfördernden Sportunterricht umzusetzen und eine Beteiligung aller Bildungspartner zu ermöglichen.

Aufgrund der statischen Ausstrahlung des Fünf-Säulen-Modells entschied sich die Bewegte Schule Österreich 2012 dafür, das Zahnradmodell aus Niedersachsen zu übernehmen und im Grundsatzpapier zu verankern (Leitner et al., 2016). Es veranschaulicht die Beweglichkeit des Schulunterrichtskonzepts und die Wechselwirkungen der Bereiche Lern- und Lebensraum, Steuern und Organisieren sowie Lehren und Lernen. In Zusammenarbeit mit der Schweiz und Deutschland möchten es die Initiatoren im gesamten deutschsprachigen Raum und darüber hinaus als gemeinsames Konzept für die Umsetzung der Bewegten Schule übernehmen. Dazu trägt auch die PH OÖ, die Koordinationsstelle des Netzwerkes der Bewegten Schule Österreich, bei, welche im Austausch mit dem BMBWF, der AUVA sowie der Edugroup steht und einen engen Kontakt mit der Schweiz und Niedersachsen pflegt.

In den letzten Jahren nahm das Interesse an der Bewegten Schule ab. Die Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008) begründet dies mit der intensiven Auseinandersetzung in den 2000er-Jahren und der dadurch entstandenen Erschöpfung des Themas. Im internationalen Vergleich (Fuchs & Andrä, 2020) beschäftigten sich andere Länder, wie Großbritannien, die USA, Kanada, die Niederlande oder Finnland, ab den 2010er-Jahren hingegen intensiver mit der Umsetzung von Bewegung im Schulalltag. Bei den Recherchearbeiten zu dieser Masterarbeit

wurde festgestellt, dass ab dem Beginn der 2020er Jahre wieder einige Publikationen im deutschsprachigen Raum zur Bewegten Schule entstanden.

Wie beschrieben, gab es schon vor den 1980er Jahren Ansätze einer Bewegten Schule. Der Schweizerische Verband für Sport in der Schule unter der Leitung von Urs Illi war jedoch maßgeblich für die Verbreitung des Begriffes und den Interessenszuwachs verantwortlich. Dadurch entstanden auch in Österreich verschiedene Konzepte einer Bewegten Schule und Informationsveranstaltungen wurden zunehmend angeboten. So wurde 2010 das Netzwerk der Bewegten Schule Österreich gegründet und 2012 wurde das Zahnradmodell in allen Bundesländern in Österreich zur Umsetzung der Bewegten Schule eingeführt. Auf dieses Konzept wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

2.2 Konzept der Bewegten Schule Österreich

Eine Bewegte Schule möchte mehr Bewegung in den Schulalltag bringen. Dieses Ziel kann durch verschiedene Konzepte, an denen sich eine Bewegte Schule orientieren kann, verfolgt werden. Die Ursprüngliche Idee zur Umsetzung des Projektes „Bewegte Schule - Gesunde Schule“ war laut Illi (1998), „[...] *die Funktion und Bedeutung der Bewegung für eine harmonische Entwicklung unserer Kinder sowie für die Gesamterziehung im Rahmen des schulischen Bildungsauftrages [aufzuzeigen]*“ (S. 10). Die bewegungsunfreundliche Umwelt in der Schule und im Elternhaus und die dadurch entstehende Gesundheitsschädigung sollten mit diesem Projekt offengelegt werden. Sinnesaktivierende und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung, schüleraktivierende Projektangebote, Möglichkeiten zur Veränderung der Arbeitshaltung, Rhythmisierung von Belastung und Entlastung, entsprechende Bewegungsmöglichkeiten, Beteiligung aller Bildungspartner und Öffnung nach außen, entsprechende Schulraumgestaltung und Nutzung, Vermittlung der Freude an Bewegung und Sport sowie die Förderung eines gesundheitsbewussten Verhaltens sollten entgegenwirken. Thiel et al. (2009) ergänzen die von Illi explizit genannten Punkte durch den Vergleich

verschiedener Konzepte, die auf Illis Projekt gründen. Sie nennen Bewegungspausen im Unterricht, Kooperationen mit dem außerschulischen Feld, außerunterrichtliche Bewegungsanlässe, Schulhaus- sowie Pausenhofgestaltung und ein entsprechendes pädagogisches Programm.

Auch im Grundsatzpapier der Bewegten Schule Österreich werden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten bei der Begriffsklärung genannt. Eine Bewegte Schule verfolgt laut Grundsatzpapier das Ziel *„[...] Schule zu verändern durch eine kind-, lehr- und lerngerechte Rhythmisierung des Unterrichts, durch bewegendes und bewegtes Lernen, durch bewegte Pausen, durch bewegende, beteiligende und damit gesundheitsfördernde Organisationsstrukturen, durch Öffnung der Schule nach außen, durch vernetztes Denken“* (Leitner et al., 2016, S. 1). Brägger, Hundeloh, Posse und Städtler (2020) fassen dies mit der Aussage zusammen: *„Schulen sollen wieder bewegungsfreundlicher und das Schulleben der Schülerinnen und Schüler soll wieder bewegungsfreudiger werden“* (S. 10).

In Österreich sowie in Niedersachsen wird für diese Schulentwicklung das Zahnradmodell herangezogen. Brägger et al. (2020) sowie die Bewegte Schule Österreich (o. J.) beschreiben das bewegungs- und gesundheitsfördernde Konzept näher. Grundlage ist der ressourcenorientierte und salutogene Ansatz der Weltgesundheitsorganisation, der die Stärkung und Erhaltung des Wohlbefindens der Individuen in den Fokus rückt. Das Zahnradmodell besteht aus drei Handlungsfeldern, die als Zahnräder dargestellt sind und deren Wechselwirkung aufzeigen sollen. Mit dem Handlungsfeld „Lern- und Lebensraum Schule“ sollen die Rahmenbedingungen und die Innen- und Außenräume der Schule so gestaltet werden, dass sie zu Bewegung und Interaktion anregen und Bewegung in unterschiedliche Lernsituationen ermöglichen. Das Handlungsfeld „Lehren und Lernen“ setzt sich mit der pädagogischen Umsetzung motivierender und wirkungsvoller Aktivitäten im Zusammenhang mit Bewegung im Unterricht auseinander. „Steuern und organisieren“ ist das Handlungsfeld, welches für eine zielführende Umsetzung der pädagogischen Idee und für Nachhaltigkeit

sorgt, indem es zur Kooperation verschiedener Bildungspartner anregt und die Rahmenbedingungen für die Umsetzung schafft.

In der Literatur wird für die Umsetzung die Orientierung an Entwicklungsmethoden empfohlen. Beispielsweise können die fünf Phasen des Projektmanagementzyklus (Schuch & Laaber, 2017) oder der Entwicklungskreislauf den Ungerer-Röhrich und Bodner (2014) beschreiben herangezogen werden. Die wesentlichen Schritte sind auch in der Literatur zur Bewegten Schule ähnlich beschrieben (Müller, 2003). Diese Schritte können je nach Bedarf nacheinander befolgt, aber auch wiederholt oder vorgezogen werden. Zu Beginn soll ein gemeinsames Verständnis entwickelt und ein projektverantwortliches Team festgelegt werden. Um die Ziele und den Handlungsplan zu erstellen, werden die Bedingungen analysiert. Anschließend wird das Konzept umgesetzt und regelmäßig dokumentiert und reflektiert. Am Ende werden die Ziele des Projektes überprüft und gelungene Maßnahmen im Regelbetrieb fortgeführt oder Maßnahmen optimiert. Bei der Umsetzung der Bewegten Schule können auch nur einzelne Bereiche umgesetzt beziehungsweise Schwerpunkte gesetzt werden. Weitere Bereiche können im Projekt nach und nach hinzukommen. Dadurch kann das Profil einer Bewegte Schule an jedem Standort unterschiedlich aussehen und realisiert werden. Es lassen sich jedoch grob drei Profile einer Bewegten Schule unterscheiden (Laging, 2006; Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008) Bewegung kann in der Schule als Ausgleich zum sitzenden Alltag und den dadurch verursachten körperlichen Beschwerden verstanden werden. Ein anderes Profil forciert die Bewegung als Gestaltungsprinzip in der Schulentwicklung. Bewegungsaktivitäten können im dritten Profil als Ergänzung zu einem bestehendem Schulentwicklungskonzept betrachtet werden. Bewegung soll hierbei in der Schule gefördert werden.

Einen Einblick bei der Umsetzung in der Praxis bietet eine empirische Analyse zur Bewegten Schule die 2006 in Österreich stattfand (Greier, 2007). Dabei

wurden alle Volksschulen, allgemein- und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur zu einer Online-Befragung eingeladen. Es beteiligten sich 660 Schulen. 480 Schulen gaben an, das Konzept einer Bewegten Schule umzusetzen. Die Volksschulen bildeten dabei mit 335 Schulen die Mehrheit. Als Gründe für eine Umsetzung wurden der positive Einfluss auf die Lebenseinstellung und das Schulklima, das Vorbeugen von Haltungsschwächen und Bewegungsmangel, der Spannungs- und Aggressionsabbau, die Verknüpfung mit dem Konzept des ganzheitlichen Lernens und die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz genannt. Als Argumente gegen die Bewegte Schule wurden schuladministrative und organisatorische Gründe, wie zu wenig zeitliche und finanzielle Ressourcen, fehlende Kenntnisse oder andere Schwerpunktsetzungen angeführt. Die Bewegte Pause wurde mit 93,7 % am häufigsten umgesetzt. Die Gesunde Jause, der Bewegte Unterricht, Bewegtes Lernen und die Initiative Gesund und Munter wurden zudem oft angeboten.

Eine aktuellere aber weniger detaillierte Statistik bietet die Webseite der Bewegten Schule Österreich (o. J.). Von dieser werden alle drei Jahre Gütesiegel für eine Bewegte Schulentwicklung vergeben. Grundlage dafür ist ein Kriterienkatalog, der auf der Webseite der Bewegten Schule Österreich verfügbar ist und verschiedene Bereiche berücksichtigt. Die Statistik besagt, dass im Schuljahr 2016/17 knapp 4.500 Schulen das Gütesiegel besaßen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Bewegte Schule die Ziele gesetzt hat, mehr Bewegung in die Schule zu bringen, sowie die Wichtigkeit von Bewegung, insbesondere in der kindlichen Entwicklung, und die Möglichkeiten, welche durch eine Bewegte Schule entstehen, aufzuzeigen. Für eine Umsetzung wird in Österreich aktuell das Zahnradmodell als Konzept verwendet. Zusätzlich können sich Schulen an diversen Entwicklungsmethoden orientieren. Es wird empfohlen einzelne Teilbereiche der Bewegten Schule schrittweise einzuführen. Einen dieser Teilbereiche stellt die Bewegte Pause dar. Die empirische

Analyse von 2006 macht deutlich, dass diese eine der beliebtesten Teilbereiche der Bewegten Schule ist. Im folgenden Kapitel wird nun die Bewegte Pause näher erläutert.

2.3 Begriffsklärung der Bewegten Pause

Mit der Bewegten Pause können verschiedene Ziele verfolgt werden. Mundigler (o. J. a, o. J. b) ist der Meinung, dass eine Pause nicht nur der Unterrichtsunterbrechung dient, sondern auch der Entspannung sowie der geistigen, seelischen und körperlichen Erholung. Pausen bieten dadurch einen Ausgleich zu einseitigen Tätigkeiten und ermöglichen die Auseinandersetzung mit der Umwelt mit allen Sinnen. Wird die Pause zur Bewegten Pause, kann sie eine sinnvolle Ergänzung zum Bewegungs- und Sportunterricht darstellen und ein ganzheitliches Bildungs- und Erziehungskonzept vervollständigen. Dabei ist sie laut Thiel et al. (2009) als ein unterrichtsexternes Merkmal der Bewegten Schule zu verstehen. Die Bewegte Pause ist von der Bewegungspause, die ein unterrichtsinternes Merkmal der Bewegten Schule ist, zu unterscheiden. Für die Bewegungspause im Unterricht wird dieser kurz unterbrochen und ein Spiel oder eine Übung wird meist von der Lehrperson in der Klasse angeleitet. Die Bewegte Pause bietet hingegen außerhalb des Unterrichts zusätzliche Bewegungsmöglichkeiten. Dabei ist die Bewegte Pause bedürfnisorientiert, denn sie ist durch Spontaneität und intrinsisch motivierter Bewegung gekennzeichnet. Sie ist ein komplexes soziales Geschehen, deren Ziele über reine Regenerationsfunktionen hinausgehen. Eine Bewegte Pause kann laut Brägger et al. (2020) im Schulalltag für Schüler:innen aller Schulstufen stattfinden.

In der Literatur herrscht Einigkeit über den Begriff der Bewegten Pause. Klein und Wiesmeyr (2015) verstehen unter der Bewegten Pause, „[...] dass Kinder die Möglichkeit haben, sich selbsttätig und kreativ zu bewegen, zu spielen, aber auch zurückziehen können“ (S. 37). Auch Müller (2003) schreibt, dass sich Kinder in der Bewegten Pause selbstbestimmt bewegen sollen und ihnen das gemeinsame Spielen ermöglicht werden muss. Denn dadurch entwickeln und

festigen Schüler:innen eine Spielkultur, in der sie Handlungsfähigkeit erwerben und Verantwortung übernehmen müssen. Zudem wird der Schulalltag rhythmisiert, das allgemeine Wohlbefinden gesteigert und das Interesse an Bewegung entwickelt und gefördert. Greier (2007) führt die positiven Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen und motorischen Fähigkeiten an, die durch die Möglichkeiten zur Interaktion und den Freiraum geboten werden. Er hebt hervor, dass die vorrangigen Handlungsziele für eine Umsetzung jedoch die Freude an der Bewegung und am Spiel und das Spiel selbst sein sollten.

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen nach Bewegung oder Ruhe nachzukommen, müssen bestimmte Aspekte berücksichtigt und entsprechende Bewegungsmöglichkeiten angeboten werden (Klupsch-Sahlmann, 1999). Erkenbrecher (2008) fasst in ihrem Buch verschiedene Konzepte zusammen. Diese besagen, dass die Bewegte Pause einen Ausgleich zum Schulalltag bieten sollte. In der Bewegten Pause sollen die Schüler:innen die Möglichkeit haben ihr Bewegungsbedürfnis zu stillen und sich aktiv zu entspannen und zu regenerieren. Für eine selbstbestimmte und selbstorganisierte Gestaltung der Bewegten Pause müssen geeignete und vielfältige Bewegungs- und Ruhemöglichkeiten geschaffen werden.

Der Schulhof kann dafür zu einem Bewegungs- und Lebensraum umgestaltet und auch andere Schulräume können zur Verfügung gestellt werden. Greier (2007) hebt die Bedeutung des Schulhofes hervor, denn dort findet die Bewegte Pause überwiegend statt. Der Schulhof muss verschiedene Funktionen erfüllen, um als Erfahrungsraum dienen zu können. Brägger et al. (2020) weisen in diesen Zusammenhang darauf hin, dass die zur Verfügung gestellten Flächen gut strukturiert werden müssen. Darüber hinaus sollen altersadäquate Geräte sowie Spielmaterialien für Bewegungsgelegenheiten bereitgestellt und eine verlängerte Pausenzeit berücksichtigt werden (Klein & Wiesmeyr, 2015; Regensburger Projektgruppe, 2001).

Klupsch-Sahlmann (1999) merkt an, dass die Lehrpersonen in der Bewegten Pause keine leitenden, sondern betreuende und helfende Funktionen übernehmen. Die Lehrpersonen sollen den Schülerinnen und Schülern Freiräume bieten. Sie können durch Anregungen im Unterricht Möglichkeiten zur Pausengestaltung aufzeigen (Brägger et al., 2020).

Die Bewegte Pause ist von Selbstbestimmung der Schüler:innen geprägt. Sie dient nicht nur der Regeneration, sondern vorwiegend der Freude an der Bewegung und dem Spiel. Bei der Umsetzung müssen verschiedene Aspekte beachtet werden. Bevor im vierten Kapitel näher auf diese eingegangen wird, liegt der Fokus im nächsten Kapitel auf den Begründungen für eine Umsetzung.

3 Begründungen für eine Umsetzung

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Entstehung und das Konzept der Bewegten Schule sowie der Begriff der Bewegten Pause erläutert. Darauf aufbauend werden in den nächsten beiden Unterkapiteln Begründungen für die Umsetzung der Bewegten Schule sowie spezifisch für die Bewegte Pause angeführt.

3.1 Begründungen für die Bewegte Schule

Thiel et al. (2009) kategorisieren die Begründungen für die Bewegte Schule. Sie unterscheiden entwicklungs- und lerntheoretische, medizinisch-gesundheitswissenschaftliche und schulpragmatische Begründungsmuster. Das erstere unterteilen sie sodann in eine psychologische, eine anthropologische und eine sozialökologische Perspektive. Bei der psychologischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass Lernen ganzheitlich geschehen sollte. Der Wissenserwerb kann laut dieser Begründung bildhaft, symbolisch sowie handelnd und somit in Bewegung stattfinden. Auch Brägger et al. (2020), Laging (2006) sowie Müller (2003) schreiben, dass durch die Bewegung Lernerfahrungen mit dem ganzen Körper gemacht und alle Sinne zur Wahrnehmung der Umwelt genutzt werden können. Zudem werden laut Thiel et al. (2009) durch die Bewegung die Konzentration und Lernmotivation positiv beeinflusst und eine angenehme Lernatmosphäre kann entstehen. Es werden beispielsweise Unruhe durch Bewegungsmangel und dadurch entstehende Aggressionen vermieden (Brägger et al., 2020).

Die anthropologische Perspektive bietet Überschneidungen zur psychologischen. Hier wird noch stärker die Wichtigkeit der Bewegungen, in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Umwelt durch eigene Erfahrungen mit dem ganzen Körper, hervorgehoben (Laging, 2006; Thiel et al., 2009). Bewegung wird dabei als Grundbedürfnis in der kindlichen Entwicklung verstanden (Greier, 2007; Müller, 2003).

Die Schule soll aus sozialökologischer Perspektive den negativen Entwicklungen der Gesellschaft entgegenwirken (Thiel et al., 2009). Auch von Greier (2007)

werden hierbei die Immobilität, die durch Technisierung und Motorisierung entsteht, und die schwindenden Spiel- und Bewegungsräume aufgezeigt.

Die medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Begründungen werden von Thiel et al. (2009) in eine medizinisch-orthopädische, eine unfallverhütende und sicherheitserzieherische sowie eine gesundheitserzieherische Perspektive geteilt. Erstere zeigt die gesundheitlichen Beschwerden auf, die durch mangelnde Bewegung in Bezug auf die sozioökologische Perspektive entstehen. Beispiele dafür sind Organleistungsschwächen, Wahrnehmungs- und Koordinationsprobleme, Adipositas oder Rückenbeschwerden (Brägger et al., 2020; Greier, 2007; Thiel et al., 2009).

Die zweite Perspektive hebt die Wichtigkeit vielfältiger Bewegungserfahrungen zur Steigerung eigener Fähigkeiten und Kompetenzen hervor, um in Bewegungs- und Alltagssituationen Unfälle zu vermeiden, partnerschaftlich und sozial zu handeln und Bewegungssicherheit zu erlangen (Thiel et al., 2009). Denn laut Brägger et al. (2020) wird durch Bewegung ein Selbstkonzept gefördert, wodurch Schüler:innen ihre Fähigkeiten besser abschätzen können.

Bei der gesundheitserzieherischen Perspektive wird neben der Bewegung ein Gesundheitsverständnis fokussiert (Thiel et al., 2009). Die Schule soll daher helfen, gesunde Lebensgewohnheiten im Sinne der Weltgesundheitsorganisation auszubilden. Ein angemessenes Bewegungs- und Sozialverhalten sowie ein erfolgreicher Umgang mit Belastungen führen zu körperlichem, psychischem und sozialem Wohlbefinden (Brägger et al., 2020; Müller, 2003; Thiel et al., 2009). Greier (2007) fordert dafür beispielsweise mehr Bewegung in der Klasse, eine entsprechende Gestaltung des Pausenhofs oder die Thematisierung eines gesunden Lebensstils.

Thiel et al. (2009) verstehen die Schule unter dem schulprogrammatischen Begründungsmuster einerseits als Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum und andererseits als Kulturphänomen. In Bezug auf die psychologische und

anthropologische Perspektive schreiben auch Brägger et al. (2020), dass die Schule als Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum dienen soll, um einen selbsttätigen Umgang mit der Umwelt zu ermöglichen. Durch die Öffnung der Schule nach außen kann dies gefördert werden. Das trägt wiederum zur Schule als Kulturphänomen bei. Unter diesem Aspekt soll Schule als ein Ort verstanden werden, an dem bewegte Schulkultur stattfindet, Teilhabe und Mitgestaltung ermöglicht werden und Transparenz gelebt wird (Brägger et al., 2020; Thiel et al., 2009).

Es gibt verschiedene Begründungsmuster für die Bewegte Schule. Spezifisch auf den Teilbereich der Bewegten Pause wird im nächsten Kapitel eingegangen. Es wird festgehalten, dass die entwicklungs- und lerntheoretische Begründung besagt, dass ganzheitliche Bewegung zum Lernen und zur Auseinandersetzung mit der Umwelt beiträgt und dem sitzenden Lebensstil entgegenwirkt. Die gesundheitlichen Probleme, die durch einen sitzenden Lebensstil entstehen, werden in der medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Begründung aufgezeigt. Dort wird aber auch auf die Steigerung der Fähigkeiten und Kompetenzen durch Bewegung und die Entwicklung eines gesunden Lebensstils eingegangen. Die Öffnung der Schule nach außen und das Wahrnehmen der Schule als Lebensraum werden mit der schulpragmatischen Begründung erklärt.

3.2 Begründungen für die Bewegte Pause

Laut Thiel et al. (2009) erfüllt die Bewegte Pause viele Funktionen. Dabei ist unter anderem das kurzfristige Ziel der Regenerationsfunktion zu nennen. Denn die Bewegte Pause hilft einerseits Ermüdung und Bewegungsüberschuss abzubauen und andererseits die Leistungs- und Aufmerksamkeitsfähigkeit wiederherzustellen (Bewegte Schule Österreich, o. J.). Brägger et al. (2020) begründen dies mit dem rhythmisierten Wechsel von Anspannung und Entspannung beziehungsweise von Lernen und aktivem Erholen.

Die Bewegte Pause leistet darüber hinaus einen Beitrag zum Erwerb der Handlungsfähigkeit (Greier, 2007; Müller, 2003; Thiel et al., 2009). Sie regt zu sportlichen Aktivitäten in der Freizeit an, ermöglicht eigenverantwortliches Handeln und gleicht geschlechterspezifisches Verhalten aus (Bewegten Schule Österreich, o. J.). Durch die Eigenverantwortung und Selbstorganisation werden verschiedene Kompetenzen und Fähigkeiten gefördert (Brägger et al., 2020). Dabei sind motorische und emotionale Zielbereiche, wie die koordinativen Fähigkeiten, die Spielfähigkeit sowie das kooperative und kommunikative Verhalten zu nennen (Bewegten Schule Österreich, o. J.; Greier, 2007; Thiel et al., 2009). Weiters werden das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl positiv beeinflusst und ein Beitrag zur Sicherheitserziehung geleistet. Denn durch das Erlangen von Bewegungssicherheit können Unfälle vermieden werden (Müller, 2003).

Die Schule wird durch die Bewegte Pause nicht nur als Lernraum sondern als Lebensraum wahrgenommen und das wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden aus (Brägger et al., 2020; Müller, 2003; Thiel et al., 2009). Denn Schulstress wird abgebaut, Schulfreude gesteigert und eine Zusammenarbeit der Eltern, Lehrpersonen und Kinder bei der Pausenraumgestaltung angestrebt (Bewegten Schule Österreich, o. J.).

Die bewegte Gestaltung der Pause kann auch für Lehrpersonen Vorteile bieten. Die Bewegte Schule Österreich (o. J.) nennt die Beziehungsförderung zwischen Kindern und Lehrpersonen oder die Möglichkeit zur Erholung. Denn Gewalt, Aggressionen und Langeweile werden abgebaut (Brägger et al., 2020). Dafür sind gewisse Rahmenbedingungen, wie die Bereitstellung von Spielgeräten und ein ansprechend gestalteter Pausenhof, zu beachten (Müller, 2003).

Naul, Schmelt und Hoffmann (2012) merken an, dass es sehr wenige Studien zur Wirkung der Bewegten Pause gibt. Rückschlüsse können nur schwer gezogen werden, da die Bewegte Pause oft nur ein Teilbereich eines umfassenden Bewegungskonzeptes ist. Dordel und Breithecker (2003) untersuchten mit dem Aufmerksamkeits-Belastungs-Test d2 von Brickenkamp die Lern- und

Leistungsfähigkeit in drei dritten Klassen mit unterschiedlichen Bewegungskonzepten. Es wurde festgestellt, dass von der ersten bis zur fünften Stunde die Konzentrationsleistung der Schüler:innen ohne Bewegungsangebote abnahm, mit einer Bewegten Pause annähernd konstant blieb und bei einer Bewegten Schule anstieg.

Aufgrund der Literaturrecherche lässt sich festhalten, dass die Bewegte Pause, oft als ein Teilbereich der Bewegten Schule, einen Beitrag zur Bewegungs- und Gesundheitserziehung leistet. Für eine Umsetzung spricht zudem der Lehrplan der Volksschule (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012). Denn laut diesem ist für ein angemessenes Ausmaß an täglicher Bewegungszeit Sorge zu tragen, um die Bedürfnisse der Kinder nach Bewegung und Erholung zu erfüllen. Einen Einblick in das Gesundheits- und Bewegungsverhalten der Kinder und Jugendlichen gibt die Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Studie, welche 2018 in Österreich durchgeführt und mithilfe der WHO-Bewegungsempfehlung analysiert wurde (Felder-Puig & Ramelow, 2020). Die Ergebnisse besagen, dass sich von den 11- bis 17-jährigen Schüler:innen durchschnittlich 24 % der Buben und 13 % der Mädchen an die tägliche Bewegungszeit von 60 Minuten mit mittlerer bis höherer Intensität halten. Viermal wöchentlich bewegen sich 68 % der 11-jährigen Buben und 54 % der gleichaltrigen Mädchen mit höherer Intensität. Mit steigendem Alter nimmt die tägliche Bewegung der Schüler:innen ab. Dem gilt es entgegenzuwirken und die Schüler:innen zu einem bewegten Lebensstil zu erziehen. Denn körperliche Aktivität steigern laut der Analyse der HBSC Studie das Wohlbefinden, die Lebenszufriedenheit und die Selbstwirksamkeit. Zudem sinken das Risiko für Übergewicht, die Nutzungsdauer von Smartphones, depressive Verstimmungen, gesundheitliche Beschwerden sowie das Risiko für Verletzungen.

Die Bewegte Pause hat somit nicht nur eine Regenerationsfunktion, sondern fördert verschiedene Kompetenzen und Fähigkeiten und trägt so zur

Entwicklung eines gesunden Lebensstils und zur Handlungsfähigkeit der Schüler:innen bei. Darüber hinaus können Schüler:innen und Lehrer:innen Stress abbauen und ihre Schulfreude steigern. Wie wichtig ein Betrag der Schule zu einem gesunden Bewegungsverhalten der Schüler:innen ist, zeigt die HBSC Studie. Damit die Bewegte Pause einen erfolgreichen Beitrag leisten kann, müssen gewisse Aspekte bedacht werden. Diese werden im nächsten Kapitel aufgezeigt.

4 Aspekte der Bewegten Pause

Die Erfahrungsberichte bei der Untersuchung der Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008) zeigen, dass verschiedene Aspekte bei der Umsetzung der Bewegten Pause zu berücksichtigen sind. Es müssen beispielsweise finanzielle und personelle Ressourcen, verantwortliche Personen sowie organisatorische und räumliche Rahmenbedingungen geklärt werden. Auf diese und weitere Aspekte wird in den Unterkapiteln Pausengestaltung und Rhythmisierung, Raumgestaltung und -aufteilung, Material und Geräte sowie Pausenspiele näher eingegangen.

4.1 Pausengestaltung und Rhythmisierung

Bei der Gestaltung der Bewegten Pause ist die Ausgangssituation zu klären und auf diese individuell einzugehen. Beispielsweise müssen die unterschiedlichen Altersstufen und deren Interessen berücksichtigt werden (Regensburger Projektgruppe, 2001). In dieser Masterarbeit wird speziell auf die Volksschule eingegangen. Zudem ist für jede Schule ein individuelles Konzept für die Bewegte Pause zu erstellen. Dabei sollten neben den Rahmenbedingungen beispielsweise die inhaltliche Gestaltung, die Evaluierung oder die Frage Beachtung finden, ob alle Klassen gemeinsam in die Bewegte Pause gehen (Laging, 2007). Manche Pausenregelungen können dabei auch flexibel behandelt werden. Um eine passende Lösung zu finden, können verschiedene Regelungen ausprobiert werden (Brägger et al., 2020).

Laut der Regensburger Projektgruppe (2001) ist es wichtig, dass sich bei der Gestaltung der Bewegten Pause alle Beteiligten, wie Schüler:innen, Eltern, Lehrpersonen, Schulverwaltung, auf diese Veränderung einlassen und miteinbezogen werden. Sie hebt die Wichtigkeit des Einverständnisses der Schulleitung hervor. Zudem müssen die Lehrpersonen die Lebendigkeit und Bewegung der Schüler:innen zulassen und unterstützen, sich anregen lassen, Vorbild sein, helfen und die Bewegte Pause im Unterricht aufgreifen (Müller, 2003; Thiel et al., 2009). Denn bei der Planung und Umsetzung muss das Ziel der

Handlungsfähigkeit mitberücksichtigt werden. Lehrpersonen sollen anregend, beratend oder betreuend zur Seite stehen und eventuell selbst mitspielen (Greier, 2007; Müller, 2003). Den Kindern muss aber genügend Freiraum zum selbstbestimmten Gestalten gegeben werden, denn die Bewegte Pause ist keine Erweiterung des Sportunterrichts (Greier, 2007; Regensburger Projektgruppe, 2001). Auch bei Konflikten muss sich die Lehrperson zurücknehmen und eventuell moderierend aber nicht richtend eingreifen (Brägger et al., 2020). Es muss auch akzeptiert werden, wenn sich Schüler:innen nicht bewegen, sondern sich ausruhen und zurückziehen wollen (Müller, 2003). Die Herausforderung für die Lehrpersonen besteht laut Klupsch-Sahlmann (1999) somit darin, Spiel und Bewegung der Schüler:innen deuten zu können, Bewegungsinteressen zu erfragen, Bewegungsabsichten zu verstehen und Hilfe anzubieten, wo diese gefordert wird. Er sieht mit diesem Verhalten die Möglichkeit, dass sich Kinder auch in der Pause ernst und wahrgenommen fühlen und das Zusammenleben positiv beeinflusst wird.

Thiel et al. (2009) schreiben hingegen, dass für die Bewegte Pause festgelegt werden muss, ob diese von den Lehrpersonen, von den Schülerinnen und Schülern, von beiden kooperativ oder sogar mit Einbezug der Eltern geplant und somit gelenkt wird. Bei der Gestaltung einer geplanten Bewegungsaktivität kann es sich laut der Autorengruppe beispielsweise um Tänze, Freizeitspiele oder Turniere handeln. Laging (2007) empfiehlt die Steuerung und Organisation in der Anfangsphase den Lehrpersonen zu überlassen und den Schülerinnen und Schülern Bewegungsangebote zu ermöglichen. Coenen (2007) findet das Anleiten durch eine Lehrperson sinnvoll, wenn dadurch die wenigen vorhandenen Flächen durch ein gemeinsames Spiel effektiver genutzt werden.

Damit die Bewegte Pause für alle Beteiligten angenehm verläuft, sollten Pausenregeln gemeinsam vereinbart und anerkannt werden (Müller, 2003; Regensburger Projektgruppe, 2001). Darüber hinaus sollten auch mögliche Konsequenzen erarbeitet werden (Klein & Wiesmeyr, 2015). Brägger et al. (2020)

schreiben, dass die Pausenregeln zu einer Routine beitragen und dadurch Zeit gespart wird. Laut den Autoren sollen die Lehrpersonen beispielsweise darauf achten, dass die einzelnen Ruhe- und Bewegungszonen für die jeweiligen Zwecke genutzt werden. Thiel et al. (2009) weisen darauf hin, dass beim Festlegen der Regeln der Sicherheitsaspekt mitzubedenken ist. Weiters schreiben sie, dass in Bezug auf die Materialien und Geräte festzulegen ist, wer dafür verantwortlich ist. Eine Ausleihmöglichkeit kann von den Schülerinnen und Schülern oder den Lehrpersonen angeboten werden. Dafür kann ein Pausenhäuschen oder eine kleinere Spielekiste bereitstehen (Döhring & Lange, 2013). Bei der Untersuchung der Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008) mit weiterführenden Schulen wurden in diesem Zusammenhang negative Erfahrungen gemacht. Das Ausleihen war nicht bei jeder Lehrperson möglich und Gegenstände haben gefehlt. Laut Müller (2003) könnten die Schüler:innen mit der Verwaltung der Spielkiste beauftragt werden, sodass sie diese selbstständig holen, einräumen, überprüfen und wieder wegräumen. Für dieses Verleihsystem könnte zudem ein Spielausweis verwendet werden (Döhring & Lange, 2013). So können die Schüler:innen verschiedene Aufgaben und Rollen übernehmen (Müller, 2003; Thiel et al., 2009). Denn sie sollen sich für die Spielgeräte verantwortliche fühlen (Greier, 2007). Die Schüler:innen können darüber hinaus auch für andere Aufgaben eingesetzt werden. So wurde am Gymnasium von Pfitzner (2019) eine Fußballpausenliga eingerichtet. Verschiedene Teams durften in den einzelnen Pausen gegeneinander antreten. Die Ergebnisse wurden von den Schüler:innenschiedsrichtern in den Spielplan eingetragen und die weiteren Turniere wurden geplant.

Die Bewegte Pause kann einen Beitrag zur Rhythmisierung des Schulalltags leisten (Müller, 2003). Die Volksschule eignet sich laut Greier (2007) besonders für die Bewegte Schule und somit für die Bewegte Pause, da meist eine Lehrperson den gesamten Unterricht leitet und das Bedürfnis der Schüler:innen nach Erholung abschätzen kann. Die Bewegte Pause muss nicht jeden Tag stattfinden.

Um eine tägliche Bewegungszeit zu ermöglichen, könnte die Pause laut Brägger et al. (2020) an Tagen, an denen kein Sportunterricht stattfindet, verlängert werden. Laging (2007) meint, dass an einem Schulvormittag die Bewegte Pause auf 30 bis 45 Minuten verlängert werden soll. Die Bewegte Pause sollte zudem zweimal täglich am Schulhof stattfinden, wenn es die Witterungsverhältnisse zulassen (Müller, 2003). So könnte sie zweimal zu je 25 Minuten stattfinden (Döhring & Lange, 2013). Bei einem Ausleihsystem von Materialien sollten die Schüler:innen jedenfalls mehr als 15 Minuten Pausenzeit bekommen, da dieses sonst darunter leiden könnte (Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008). Brägger et al. (2020) schreiben, dass die Pause auf mindestens 25 Minuten verlängert werden sollte und im besten Fall 30 Minuten beträgt. Wird die Bewegte Pause in der Klasse abgehalten, sollte sie laut Müller (2003) auf zehn Minuten beschränkt bleiben. Um sicherzustellen, dass in Ruhe gefrühstückt werden kann, sollte den Schülerinnen und Schülern zudem eine geteilte Frühstücks- und Bewegungszeit ermöglicht werden (Thiel et al., 2009).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Gestaltung der Bewegten Pause in jeder Schule unterschiedlich aussehen kann. Gewisse Rahmenbedingungen sind jedoch immer zu berücksichtigen. So müssen alle Bildungspartner mit dem Projekt einverstanden sein und sich darauf einlassen können. Es sind gemeinsame Regeln festzulegen und zu klären, wer die Pause, vor allem in der Anfangsphase, inhaltlich gestaltet. Zudem müssen eine verlängerte Pausenzeit und die Raumgestaltung und -aufteilung bedacht werden. Zweiterer Aspekt wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

4.2 Raumgestaltung und -aufteilung

Die Schularchitektur muss laut Brägger et al. (2020) verschiedenen Bedürfnissen entsprechen. Die Grundrisse vieler Schulgebäude stammen laut Peters (2017) jedoch noch aus den späten 19. oder frühen 20. Jahrhundert und sind heute nicht mehr zeitgemäß. Laut dem Autor war die damalige Pädagogik von

Disziplin geprägt. Die Schule und das Gebäude müssen sich aber an den Wandel anpassen, dass Schule als Lern- und Lebensort wahrgenommen wird. Denn die Bewegten Schule soll alle Kinder zum Arbeiten, Bewegen und Spielen anregen und Herausforderungen bieten (Brägger et al., 2020). Für die Bewegte Pause sollen daher auf dem Schulgelände vielfältige Angebote entstehen, die zur Bewegung einladen (Regensburger Projektgruppe, 2001). Das verfügbare Pausengelände soll laut Greier (2007) und der Regensburger Projektgruppe (2001) in Zonen für Spiel, Bewegung oder Ruhe eingeteilt werden. Dabei ist ein Einbezug der Schüler:innen sinnvoll. Müller (2003) nennt beispielweise einen Malwettbewerb zum Thema Pausenhofgestaltung. Fieblinger (1999) kritisiert dabei Wunschzettel aufgrund unrealistischer Vorschläge und empfiehlt stattdessen die Schüler:innen nach ihren Lieblingsplätzen und -aktivitäten sowie störenden Faktoren zu fragen. Diese Befragung kann sodann als Grundlage für Diskussionen im Kollegium und mit den Eltern dienen. Weiters sollten andere Schul- und Spielräume besichtigt werden, um entsprechende Planungsschritte zu setzen (Coenen, 2007). Eine Umgestaltung kann aufgrund der Kosten und des Aufwandes oft nur mit externer Hilfe realisiert werden. Brägger et al. (2020) schlagen vor Handwerksbetriebe, Berufskollegs, die im Rahmen von Projekten bei der Gestaltung mitwirken, Wirtschaftspartner oder Unfallversicherungsträger anzufragen. Aber auch schulinterne Personen, wie Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern, können einen Beitrag leisten (Müller, 2003). Im Folgenden werden Möglichkeiten zur Gestaltung beschrieben. Dabei wird zwischen Schulhaus und Schulhof unterschieden.

4.2.1 Schulhaus

Das Schulhaus sollte als Bewegungsraum in der Pause genutzt werden können (Greier, 2007). Besonders bei schlechter Witterung können hier Ausweichmöglichkeiten entstehen (Klupsch-Sahlmann, 1999). Dabei sollten die Gegebenheiten analysiert und gemeinsam mit allen Beteiligten besprochen werden, um entsprechende Schritte zu planen (Laging, 2007). Bei der Einteilung des

Schulhauses in Bewegungs- und Ruhezeiten können Flure, Aulen, Klassenräume, Sporthallen, Cafeterien, Bibliotheken und andere freie Räume mitberücksichtigt werden (Derecik, 2013). Für die Bewegte Pause im Schulhaus oder auf dem Schulhof kann eine Spielkiste bereitstehen (Müller, 2003). Zudem können auf den Fluren Kletterwände installiert werden oder freie Räume in Bewegungsräume mit bestimmten Schwerpunkten, wie Entspannungsräume, Bewegungsbaustellen, Klettergärten oder Fitnessräume, umgestaltet werden (Laging, 2007). Ist nicht so viel Platz vorhanden könnte in der Sporthalle ein geregelter Pausenangebot eingeführt werden. Döhring und Lange (2013) schlagen für jeden Wochentag ein bestimmtes Thema vor. Beispielsweise sind hier Fußball, Rollen und Räder, Basketball, Kunststücke, Tanzen, freies Spiel oder Rückschlagspiele zu nennen. Diese Angebote können laut Derecik (2013) zum Schulhalbjahr geändert und für bestimmte Klassenstufen oder Interessensgruppen eingerichtet werden. Der Autor führt weiters an, dass größere Turnhallen auch geteilt werden können, sodass zum Beispiel in der einen Hälfte mit Bällen und in der anderen mit Geräteaufbauten gespielt werden kann. In der Literatur wird jedoch die Pause am Schulhof bevorzugt. Daher wird im nächsten Kapitel detaillierte auf diese Möglichkeit eingegangen.

4.2.2 Schulhof

Die Bewegte Pause findet am häufigsten im Schulhof statt, da dieser viele Gestaltungsmöglichkeiten bietet (Greier, 2007; Thiel et al., 2009). Es sollte Gelegenheiten zum erforschenden, kommunikativen, ausdrucksvollen und wahrnehmbaren Bewegen geben (Laging, 2007). Zudem ist auf eine naturnahe Gestaltung zu achten (Klupsch-Sahlmann, 1999). Eine entsprechende Umgestaltung des Schulhofs zum Bewegungsraum kann schrittweise erfolgen (Müller, 2003). Vor einem derartigen Projekt sollten entsprechende Planungsschritte, wie eine Bedarfsermittlung, stattfinden (Laging, 2007). Denn der Schulhof sollte aus bewegungspädagogischer Sicht als Bewegungsraum zur vielfältigen Nutzung wahrgenommen werden (Greier, 2007). Dabei weist Müller (2003) auf die

gesetzlichen Vorschriften und die Gliederung des Schulhofs, zum Beispiel durch Naturmaterialien, hin. Bei der Gliederung kann es sich um Pflanzen, Hügel oder unterschiedliche Ebenen handeln. Eine landschaftsarchitektonische Hilfe ist bei der Einrichtung von Ruhe-, Kommunikations-, Bewegungs-, Rückzugs- und Gemeinschaftsbereichen wichtig (Laging, 2007). Beim Arrangieren dieser Bereiche sollten unterschiedliche Perspektiven der Entdeckung und Nutzung eingenommen werden (Greier, 2007). Bei der Gestaltung des Schulhofes ist das vor allem die Schüler:innenperspektive. So reicht ein Hügel von einem halben Meter, um als unüberblickbarer Berg wahrgenommen zu werden (Fieblinger, 1999). Zudem sollen beliebte und gewohnte Bereiche bei einer Umgestaltung nicht zerstört werden (Brägger et al., 2020).

Durch eine Gliederung des Schulhofes können Bewegungsräume für verschiedene Aktivitäten entstehen, damit sich die Schüler:innen verteilen und Unfälle durch eine zu hohe Schüler:innendichte vermieden werden (Müller, 2003). Fieblinger (1999) berichtet, dass es auf ihrem Schulhof zu Konflikten trotz vieler Bewegungsangebote kam, da es keine räumliche Abgrenzung gab. Müller (2003) schlägt neben der Gliederung eine mögliche Vergrößerung der Pausenfläche vor. Das kann beispielweise durch Einbezug des Hortspielplatzes, der Sportanlage oder unebener natürlicher Flächen geschehen. Bei der Gestaltung ist jedoch darauf zu achten, dass das Schulgelände für künftige Anpassung an die Bedürfnisse nachfolgender Schüler:innengenerationen veränderbar bleibt (Regensburger Projektgruppe, 2001; Thiel et al., 2009). So schreibt Coenen (2007), dass der Prozess des Umgestaltens nie wirklich abgeschlossen werden sollte, damit eine Anpassung an zukünftige Generationen aber auch die saisonale Nutzung gewährleistet werden kann. Dafür sollte die Schule in einem gleichberechtigten Austausch mit der Schulgemeinde und Fachleuten bleiben (Peters, 2017).

Müller (2003) führt einige Gestaltungsmöglichkeiten der Flächen im Schulhof an. Der Boden kann für Hüpfspiele oder die Wände für Zielwurfübungen bemalt

werden. Ebene Flächen dienen dem Murmelspiel, Boccia oder dem Spiel mit Kegeln. Spielfelder, Laufstrecken, Turn-, Barfuß- und Ruheflächen können gekennzeichnet werden. Laging (2007) nennt in diesem Zusammenhang Spielfeldmarkierungen für Hüpf- und Ballspiele, Schach, Mühle, Kreisspiele und Mikado. Zudem schlägt er Erlebnisanlagen, wie Spielstraßen, Erlebnisgärten, Biotope, Wasserspiele, Wahrnehmungsparcours oder Labyrinth vor. Auch Brägger et al. (2020) führen beispielsweise die Möglichkeiten zur Einrichtung einer Wildzone, eines Hangelpfades oder eines Motorikparks an. Für einen Fühlweg können beispielsweise unterschiedliche Untergründe, wie Rindenmulch, Moos, Stroh, Tannenzapfen, Holz, Kies, Sand, Laub, Lehm oder Wasser angeboten werden (Coenen, 2007).

Döhring und Lange (2013) merken aber an, dass für viele Spiele auch einfach eine Wiese oder eine ebene Schotter- oder Asphaltfläche reicht. Die beiden nennen als Beispiel verschiedene Tischtennisvarianten, die am Boden sitzend durchgeführt werden könnten. Dafür wird der Tisch mit Kreide auf den Boden gemalt und beispielsweise mit einem Brett das Netz dargestellt. Sie führen aber auch die Problematik an, dass einfache Asphaltflächen weniger einladend für Pausenaktivitäten sind und Böschungen, Treppen, Wände, Rasenflächen und Bäume integriert werden sollen. So könnten Schulen beispielsweise einen angrenzenden Wald ihrem Bewegungsraum in der Pause hinzufügen (Hietzge, 2013).

Ein Schulhof als Bewegungsraum kann auch in der Freizeit der Kinder ein beliebter Ort sein. Eine Kostenteilung mit der Gemeinde wäre laut Müller (2003) eine Möglichkeit, um die Abnutzung der Geräte auszugleichen. In ihrem Erfahrungsbericht gab es keine Fälle von Vandalismus. Anders war es bei der Untersuchung der Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008) an weiterführenden Schulen. Dort gab es an einer Schule Vorfälle von Vandalismus und daraufhin wurde das Schulgelände eingezäunt. Dennoch könnte der Schulhof geöffnet werden. Coenen (2007) nennt beispielsweise die Möglichkeit, dass angeleitete Aktivitäten

von schulfremden Personen in der Freizeit der Kinder auf dem Schulhof angeboten werden könnten.

4.2.3 Zusammenfassung

Bei der Gestaltung der Bewegungsräume können das Schulhaus und der Schulhof berücksichtigt werden. In jedem Fall sollte der verfügbare Raum in Bereiche für Bewegung und Ruhe eingeteilt und Fachleute zu Rate gezogen werden. Zudem sollten die Bedürfnisse der Schüler:innen und zukünftiger Generationen bedacht werden, sodass der verfügbare Raum variabel bleibt und eine anhaltende Mitgestaltung ermöglicht wird. Im Schulhaus können verschiedene Räumlichkeiten mit bestimmten Themen eingerichtet und Spielmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Wann immer möglich, sollte die Bewegte Pause jedoch am Schulhof stattfinden. Auch dort können verschiedene Bereiche gekennzeichnet werden und Geräte und Materialien bereitstehen. Mögliche Geräte und Materialien werden im nächsten Kapitel aufgezeigt.

4.3 Materialien und Geräte

Für die Bewegte Pause sollten passende Materialien und Geräte bereitstehen, um den Bedürfnissen der Kinder zu entsprechen und sie zum Bewegen anzuregen (Klusch-Sahlmann, 1999). Kletterwände, Rutsch- oder Rollbahnen wären dafür erfreulich, bedeuten aber einen hohen finanziellen Aufwand (Müller, 2003). Die Regensburger Projektgruppe (2001) weist darauf hin, dass manche Materialien und Geräte auch selbst hergestellt werden können. Jonglierbälle, Stelzen oder Gobaschläger können beispielsweise im Projektunterricht gefertigt werden. Auch Coenen (2007) meint, dass nicht immer teure Geräte, sondern einfache Naturmaterialien für Bewegungsaktivitäten ausreichen. Brägger et al. (2020) fügen hinzu, dass Geräte auch multifunktional verwendet werden können. Bei der Auswahl der Materialien und Geräte sollten verschiedene Bewegungstätigkeiten zur Begegnung mit der Umwelt berücksichtigt werden: Klettern, Schwingen, Schaukeln, Hüpfen, Laufen, Herauf-, Hinüber,

Hinunterspringen, Taumeln, Rollen, Drehen, Gleiten, Rutschen, Kriechen, Verstecken, Balancieren oder Hangeln (Brägger et al., 2020; Fieblinger, 1999; Greier, 2007; Klupsch-Sahlmann, 1999). Für einen besseren Überblick wird im Folgenden auf Materialien und Geräte im Schulhaus und im darauffolgenden Kapitel auf dergleichen im Schulhof eingegangen.

4.3.1 Schulhaus

Für die Bewegte Pause im Schulhaus kann gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Spielkiste gestaltet werden. Damit sich die Kinder dafür verantwortlich fühlen, kann es für jede Klasse eine eigene Spielkiste geben (Brägger et al., 2020). Müller (2003) schlägt als Inhalt Sprungseile, Zielwurfspiele, Luftballons, Joghurtbecher und Tischtennisbälle, Zeitungen, Bänder, Tücher und Jonglierbälle, Bierdeckel, Korken, Wolle, Jo-Jos, Zeichenutensilien und Kreiden, Teppichfliesen, Papprollen, Gummibänder, verschiedene Bälle oder Knöpfe als Spielgeräte und Materialien vor. Für einen Raum der als Bewegungsbaustelle eingerichtet ist, können zum eigenen Gestalten Riesenbausteine, Matratzen, Pezzibälle, Kissen, Minitrampoline oder diverse Bewegungsspiele bereitstehen (Derecik, 2013). Auch größere Materialien wie transportable Tischtennisplatten können in der Bewegten Pause genutzt werden (Laging, 2007). Derecik (2013) führt auch Kicker- und Billardtische sowie die Nutzung der Tafel an. Ihm zufolge können in einem Ruhe- und Entspannungsraum Gegenstände für Massagen, Duft- und Tastmaterialien, Wasserbetten, Matratzen, Hängematten oder ein Bällebad zur Verfügung gestellt werden. Zudem können diese Räumlichkeiten laut dem Autor mit Spiegeln, leiser Musik und Lichteffekten ausgestaltet werden. Brägger et al. (2020) merken an, dass auch schulische Alltagsgegenstände zum Spielen in der Pause genutzt werden können. Der Sessel kann beispielsweise umlaufen oder überwunden und Radiergummis, Lineale oder Bücher können zum Balancieren verwendet werden. Auch Schmeißer (2021) ist der Meinung, dass viele kleinere Spiele mit wenigen Materialien umsetzbar sind. Dafür reicht ein Schuhkarton mit Klammern, Steinen oder

Trinkhalmen. Die Klammern können mit dem Deckel des Kartons geworfen und gefangen werden oder die Kinder können versuchen mit den Trinkhalmen einen Papierball in das gegnerische Tor zu pusten. Auch am Schulhof können Spielkisten bereitgestellt werden. Die Inhalte und weitere Materialien und Geräte werden im nächsten Kapitel aufgezeigt.

4.3.2 Schulhof

Bei der Bereitstellung von Spielgeräten und -materialien am Schulhof sollte laut Fieblinger (1999) mit einer Expertin oder einem Experten gesprochen werden. Denn laut der Autorin müssen passende Geräte und Materialien bereitstehen, damit das Interesse bei den Kindern geweckt wird. Naturmaterialien und eine geschickte Kombination von Geräten und Materialien sollten mitberücksichtigt werden. Auch Coenen (2007) schreibt, dass am Schulhof nicht nur klassische Spielgeräte, sondern Steine, Baumstämme, Reisig, Steinblöcke, Kletterfelsen, Blumen, Büsche, Kletterbäume oder Obstbäume zum Spielen und Erleben der Natur verfügbar sein sollen. Denn diese werden in den Kinderaugen zu Balancierstämmen, Hüpfsteinen, Spielgebüschchen, Stammwippen oder Blumenmeeren (Brägger et al., 2020).

Auf dem Schulhof kann eine Spielkiste oder Spieltonne bereitstehen. Diese kann mit Bällen, Jongliergeräten, Federballspielen, Stelzen, Pedalos oder Frisbees gefüllt und dezentral zur Verfügung gestellt werden (Thiel et al., 2009). Weiters können Sprungseile, Kreisspiele, Tischtennisspiele, Reifen, Becherstelzen, Ringtennisspiele, Klammern, Murmeln, Speckbretter, Tennisringe, Hula-Hoop-Reifen, Kegel oder Bocciaspiele angeboten werden (Müller, 2003). Darüber hinaus sollte es den Schülerinnen und Schülern erlaubt sein ihre außerschule Bewegungskultur in der Pause zu praktizieren und ihre eigenen Bewegungsmaterialien und -geräte, wie Skateboards, Inliner oder Kickboards, mitzunehmen (Klupsch-Sahlmann, 1999; Thiel et al., 2009). Für eine selbstständige Gestaltung von Bewegungssituationen können zudem LKW- oder

Autoreifen, Getränkeboxen und Bretter zur Verfügung gestellt werden (Müller, 2003). Mit Markierungshütchen oder Kreiden können für Spiele rasch mobile Abgrenzungsmöglichkeiten entstehen oder Hüpfelder aufgemalt werden (Döhning & Lange, 2013).

Für den Schulhof können feste Installationen angeschafft oder gebaut werden (Thiel et al., 2009). Müller (2003) und die Regensburger Projektgruppe (2001) nennen beispielsweise Korbballanlagen, Tischtennisplatten, Klettergeräte, Recks oder Balancierbalken. Laging (2007) ergänzt dies mit Gleichgewichts- und Schaukelgeräten, Rutschen, Karussells, Wippen, Rutsch- und Rollbahnen, Trampolins oder Skateboardrampen. Werden für Ballspiele keine Bereiche gekennzeichnet und Tore angeschafft, dienen laut Döhning und Lange (2013) oft Türen oder Wände als solche. Die beiden schlagen als Lösung für kleinere Spielfelder Eishockey Tore für Fußballspiele oder Ballspiele wie Hacky Sack vor, die weniger Platz benötigen und weniger herumfliegende Bälle verursachen. Diese können auch mit Ballfangzäunen vermieden werden.

4.3.3 Zusammenfassung

In der Bewegten Pause sollten im Schulhaus und Schulhof Materialien und Geräte für verschiedene Bewegungstätigkeiten bereitstehen. Diese können selbst angefertigt, gekauft oder von den Kindern mitgebracht werden. Zudem gibt es viele Alltags- und Naturmaterialien, die zum Spielen und Bewegen einladen. Sowohl im Schulhaus als auch im Schulhof können die Materialien in Spielkisten gelagert werden. Im nächsten Kapitel wird nun auf mögliche Pausenspiele mit diversen Materialien und Geräten eingegangen.

4.4 Pausenspiele

Die Spielkultur, das Spielen und die Freude daran, ist die wohl wichtigste Funktion, welche die Bewegte Pause erfüllen kann (Müller, 2003). Dabei sollen den Schüler:innen das Probieren, Entdecken und Ausdenken neuer Varianten

ermöglicht werden und die Auswahl der Spiele nicht auf bestimmte beschränkt bleiben (Greier, 2007). Das Spiel in der Pause bietet den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit Gruppen zu bilden, Regeln zu vereinbaren, sich aufeinander einzustellen, sich rücksichtsvoll zu verhalten, Spielkonflikte angemessen zu lösen und Spielideen weiterzugeben (Müller, 2003). Weiters sollen ihnen im Spiel die Möglichkeiten gegeben werden, ihre Kräfte zu messen, Kontakt zu anderen aufzunehmen, sich zu bewegen und Sport zu betreiben (Greier, 2007).

Lehrpersonen sollten Spielideen sowohl für eine Hofpause als auch für eine Pause im Schulhaus vermitteln (Thiel et al., 2009). Die Bewegte Pause soll daher im Unterricht besprochen werden (Regensburger Projektgruppe, 2001). So können Lehrpersonen die Schüler:innen an Spielformen in der Pause heranzuführen. Müller (2003) nennt dafür beispielsweise das Spielen von möglichen Pausenspielen im Sportunterricht, das Lesen und Aufschreiben von Spielen in ein Spielbuch oder das Aushängen von Beschreibungen. Brägger et al. (2020) führen das Spielen in anderen Fächern, das Bewegen und Spielen als Unterrichtsthema oder das Festlegen von Schülerinnen und Schülern als Spielleiter in der Pause an. Zudem gibt es laut Döhring und Lange (2013) die Möglichkeit in der Pause Material bereitzustellen, damit die Schüler:innen eigenständig Spiele entwickeln. Weiters schlagen die beiden vor, ein gemeinsames Spiel in der Pause anzubieten oder kurz die Regeln zu erklären und sich dann als Lehrperson zurückzunehmen und das selbstorganisierte Spiel nur mehr zu beaufsichtigen aber nicht als Spielleiter:in einzugreifen. Zudem nennen Coenen (2007) und Döhring und Lange (2013) die Möglichkeit zur Umsetzung von Pausenaktionen oder Pausenturnieren, welche ein- oder mehrmalig im Jahr für alle Klassen stattfinden können. Laut Brägger et al. (2020) können auch gemeinsam mit den Kindern Pausenspielprojekte geplant und umgesetzt werden. Die Autoren führten zum Beispiel Ballspiel- oder Geschicklichkeitstourniere, Roll- und Laufstaffeln, Akrobatik und Jonglage, Tanzen, Inliner-, Skater- oder Fahrrad-Aktivitäten an.

Sie weisen zudem darauf hin, dass bei derartigen Projekten auch mit Sportvereinen zusammengearbeitet werden könnte.

Bei der Auswahl der Spiele sollte auf verschiedene Aspekte geachtet werden. Für Müller (2003) stehen das Miteinander, die Möglichkeit zum Spielen in Kleingruppen von zwei bis sechs Schülerinnen und Schülern oder der geringe Spielgeräteaufwand im Vordergrund. Weiters soll es sich um einfache Spiele handeln, deren Regeln leicht verständlich sind und diese eigenständig verändert werden können, bei der die Intensität nicht zu hoch ist und sich viele Mitspieler:innen gleichzeitig bewegen können.

Es gibt die unterschiedlichsten Pausenspiele, die sich je nach Mode und Saison laufend verändern (Coenen, 2007). Döhring und Lange (2013) fassen in ihrem Buch verschiedene Pausen- und Freizeitspiele zusammen, welche im Folgenden mit den Studien von Derecik (2013), Hietzge (2013) und Stefes (2021) verglichen werden. Derecik (2013) untersuchte im Zuge des StuBSS-Projektes 21 bewegungsfreundliche Ganztagschulen in Bezug auf die Aktivitäten im Schulhaus während der Pause. Von Hietzge (2013) wurden bei der *ZeitRäume*-Studie im Zuge des StuBSS-Projektes in vier Schulen, ohne bewegungspädagogische Schwerpunktsetzungen zu berücksichtigen, die Interaktionen auf dem Schulhof analysiert. Stefes (2021) beschreibt die Untersuchung von Aktivitäten der Schüler:innen am Pausenhof an fünf Mönchengladbacher Grundschulen.

Döhring und Lange (2013) führen an, dass die Schüler:innen zuerst den Schulhof durch Wahrnehmungs- und Geländespiele kennenlernen sollen. Beispielsweise können die Schüler:innen Fotografien des Schulhofs wiederfinden oder selbst besondere Ausschnitte finden. Für das Spiel im offenen oder freien Gelände bieten sich Versteckspiele mit Gegenständen oder Personen, Schmuggel-, Schleich- und Jagdspiele, Schnitzeljagden sowie Gesellschaftsspiele, die auf Geländespiele übertragen werden, an. Von Hietzge (2013) wurde beobachtet, dass an Einzelschulen Naturmaterialien wie Steine oder Sand und natürliche

Gegebenheiten wie Unebenheiten zum Hinunterrollen von den Schülerinnen und Schülern genutzt wurden. Stefes (2021) stellte fest, dass viele Kinder den Pausenhof für Versteckspiele nutzten. Das war auch dann der Fall, wenn der Pausenhof wenig Versteckmöglichkeiten bot.

Laufspiele sind eine weitere Aktivität in der Pause (Döhring & Lange, 2013). Bei den einfachen und materialarmen Fangenspielen sind viele Variationen möglich. So können Rollen getauscht, die Fortbewegungsart variiert, ein Abschlag- oder Rettungsort festgelegt, Erlöser:innen und Beschützer:innen bestimmt oder Fänger:innengruppen gebildet werden. Es empfiehlt sich etwa ein Fünftel der Spieler:innen als Fänger:innen einzusetzen und das Spielfeld zu begrenzen, sodass der Ausgang lange ungewiss und spannend bleibt. Wettspiele beziehungsweise Staffelspielen können die Schüler:innen zudem motivieren. Bei diesen Spielen müssen sie mit Sieg und Niederlage umgehen können. Es ist sinnvoll einfache Bewegungsaufgaben zu wählen und kleinere Mannschaften zu bilden, sodass sich viele Schüler:innen beteiligen und in mehreren Durchgängen gleichzeitig spielen können. Einfache Regeln mit einem klaren Spielende und einem eventuellen Probedurchgang sollten vereinbart werden. Zudem gibt es verschiedene Staffelformen, bei denen Start- und Zielpunkt variieren, es eine bestimmte Abfolge gibt oder Aufgaben gelöst werden müssen, welche nicht allein auf den Schnelligkeitsfaktor abzielen. Wird das Laufen auf den Gängen erlaubt, so sind laut Derecik (2013) Lauf- und Fangspiele bei den Volksschülerinnen und Volksschülern ein beliebter Zeitvertreib. Im Freien wurde laut Stefes (2021) das Fangenspiel am häufigsten als Aktivität genannt. Weiters nutzten die befragten Schüler:innen die Pause zum Gehen, Laufen oder für andere Laufspiele.

Laut Döhring und Lange (2013) kann der Ball zum Werfen, Treiben, Fangen, Treten, Schlagen, Köpfen oder Dribbeln verwendet werden. Viele Ballspiele sind einfach zu organisieren und zu variieren. Auch Torschusspiele wie das Fußballspiel können leicht an die Gegebenheiten angepasst werden. Kleinere und

leichtere Bälle sind als Beispiel zu nennen. Sind keine Tore vorhanden können Alltagsgegenstände oder Naturmaterialien wie Jacken, Flaschen oder Äste verwendet werden. Bei Korbwurfspielen wie Basketball können durch das Dribbeln Störgeräusche entstehen. Durch das Passspiel und ohne Laufen mit dem Ball kann dies beispielsweise vermieden werden. Ist nur wenig Platz vorhanden empfiehlt es sich das variantenreiche Rückschlagspiel Tischtennis anzubieten. Dafür können auch mobile Tischtennisplatten genutzt werden. Von Hietzge (2013) wurden an allen untersuchten Schulen Varianten von Ball- und Tischtennispielen beobachtet. Dabei wurde Fußball von allen Altersgruppen und Basketball bevorzugt von Jugendlichen gespielt. Ähnlich sieht das Ergebnis von Stefes (2021) aus. An den Grundschulen ist Fußball eine beliebte Aktivität. Viele Kinder äußerten den Wunsch, Möglichkeiten zum Fußballspielen einzurichten. Im Schulhaus wird laut Derecik (2013) die Sporthalle zum Fußball-, Ball- oder dem freien Spielen genutzt.

Für klassische Pausenspiele benötigen Schüler:innen oft nur Nischen, um in kleinen Gruppen mit mitgebrachten Materialien spielen zu können (Döhring & Lange, 2013). Dabei kann es sich um Hüpfspiele, Seilspringen, Gummitwist oder Murmelspiele handeln. Weitere Aktivitäten mit wenig Materialaufwand oder geringem Platz sind Frisbee, Hacky Sack oder verschiedene Bewegungskünste, bei denen sich die Schüler:innen mit Spielen und Übungen selbst herausfordern. Beispiele dafür wären Fahrrad fahren, Stelzenlaufen, Waveboard fahren, Jonglieren oder Einrad fahren. Hietzge (2013) stellte fest, dass die Kinder in manchen Schulen Materialkisten oder unterschiedliche Fortbewegungsarten wie Inliner, Roller, Stelzen, Topfstelzen oder Pedalos verwendeten. Die Materialien wurden dabei teilweise auch anders gebraucht als vorgesehen. So nutzen die Schüler:innen die Stelze beispielsweise zum Stabdrehen, Speerwurf, Stabhochsprung oder Stockkampf. Gerne werden laut Derecik (2013) auch Materialien aus Spielkisten oder kleine Geräte wie ein Minitrampolin auf den Gängen oder in Bewegungsräumen genutzt. Auch ruhigere Aktivitäten wie

Kartenspielen, Mikado oder Tischtennis mit kleineren Schlägern finden dort statt. Laut Stefes (2021) spielen die Kinder am Pausenhof gerne Rollenspiele und wünschen sich verschiedene Geräte, wie Klettergerüste, Schaukeln, Trampoline oder Rutschen. Klassische Pausenspiele, wie Klatschspiele oder Gummitwist wurden nicht genannt. Stattdessen möchten die Kinder einen Videospielebereich, einen Kiosk oder ein Schwimmbad.

Um den kindlichen Bewegungsdrang gerecht zu werden können in der Pause Rauf- und Tobspiele gespielt werden (Döhring & Lange, 2013). Dabei sollten gemeinsam Regeln wie der „Stopp“-Ruf vereinbart werden. Dafür wurde an manchen Ganztagsgrundschulen laut Derecik (2013) ein eigener Tobraum zum Toben an und mit verschiedenen Geräten eingerichtet.

Neben den genannten Spielen können sich Kinder in der Pause auch mit dem Gestalten und Sammeln von Material oder mit örtlichen Gegebenheiten beschäftigen. Coenen (2007) nennt hier das Spielen im Wasser und Matsch oder Geschicklichkeitsspiele beim Klettern, Baumeln, Balancieren oder Rutschen. In Hietzges Studie (2013) wurde neben den genannten Spielen beobachtet, dass der unterrichtliche Inhalt des Tanzens in der Hofpause fortgeführt wurde. Auch Derecik (2013) konnte das Musikhören und Tanzen im Schulhaus feststellen. Stefes (2021) nahm wahr, dass viele Kinder die Zeit am Pausenhof neben dem Spielen auch zum Quatschen nutzten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Pausenspiele verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen fördern. Wichtiger ist jedoch die Freude am Spiel selbst. Um den Schüler:innen mögliche Pausenspiele näher zu bringen können Lehrpersonen verschiedenste Angebote in diversen Schulfächern anbieten. Besonders eignet sich dafür der Bewegungs- und Sportunterricht. Die Pausenspiele können beispielsweise in folgende Kategorien geteilt werden: Wahrnehmungs- und Geländespiele, Lauf-, Fang- und Staffelspiele, Ballspiele, Rauf- und Tobspiele,

klassische Pausenspiele sowie Spiele mit unterschiedlichen Materialien und Geräten. Darüber hinaus sollten die Kinder individuell über ihre Pausenaktivitäten entscheiden dürfen. Weitere Aktivitäten können daher Tanzen, Quatschen oder Ausruhen sein.

5 Zusammenfassung und Präzisierung der Fragestellung

Es konnte festgestellt werden, dass mehr Bewegung in der Schule bereits im 18. und 19. Jahrhundert gefordert wurde. Erst in den 1980er Jahren wurde die Öffentlichkeit durch den Schweizerischen Verband für Sport in der Schule unter der Leitung von Urs Illi auf das Sitzen als Belastung, die gesundheitlichen Folgen und mögliche Lösungen aufmerksam. Ein reges Interesse entstand und auch in Österreich wurde 2010 das Netzwerk der Bewegten Schule gegründet. Seither ist das wichtigste Ziel der Bewegten Schule Österreich mehr Bewegung in die Schule zu bringen. Verschiedenste Begründungsmuster stärken diese Forderung. Die Bewegte Schule kann unter anderem mit dem Teilbereich der Bewegten Pause umgesetzt werden. Diese ist besonders dafür geeignet einen gesunden Lebensstil zu entwickeln, da die Selbstbestimmung und die Freude an der Bewegung und am Spiel wesentliche Merkmale sind. In dieser Masterarbeit konnten darüber hinaus weitere Gründe für eine Umsetzung aufgezeigt werden. Für eine erfolgreiche Umsetzung sind aber einige Aspekte zu berücksichtigen, welche an jeder Schule unterschiedlich realisiert werden können. Wesentlich ist, dass sich alle Beteiligten auf diese Veränderung einlassen und Raum, Materialien sowie Geräte zu Verfügung gestellt werden müssen.

Während der Literaturrecherche wurde deutlich, dass es kaum empirische Untersuchungen zur Umsetzung der Bewegten Pause in der Volksschule gibt. Meist wurden mehrere Teilbereiche der Bewegten Schule untersucht, andere Altersstufen betrachtet oder nur gewisse Aspekte der Bewegten Pause beleuchtet. Auch Thiel et al. (2009) nennen vor allem zwei Themenbereiche der Bewegten Schule, die noch zu wenig untersucht wurden: „*erstens eine Strukturierung von Argumentationsmustern und Idealbeschreibungen von Bausteinen einer ‚Bewegten Schule‘, zweitens eine empirische Analyse der Umsetzung der Idee ‚Bewegte Schule‘ in der Praxis*“ (S. 20). Daher werden nun im Anschluss die Ergebnisse sowie Methoden der empirischen Untersuchung aufgezeigt. Die zu Grunde liegende Forschungsfrage zu dieser Masterarbeit lautet: *Welche*

Aspekte sind aus Sicht von Lehrpersonen in der Volksschule bei der Umsetzung einer Bewegten Pause zu berücksichtigen? Es sollen daher alle relevanten Aspekte bei der Umsetzung der Bewegten Pause dargelegt und diskutiert werden. Da die Bedürfnisse der Schüler:innen unterschiedlichen Alters auch verschieden ausfallen, wurden im Zuge dieser Masterarbeit nur Volksschullehrpersonen befragt.

6 Forschungsmethoden

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die angewendeten Forschungsmethoden dokumentiert, begründet und kritisch betrachtet. Im ersten Unterkapitel wird auf die leitfadengestützten Expertinneninterviews und den Interviewleitfaden eingegangen. Die interviewten Lehrerinnen und die Rahmenbedingungen der Interviews werden in den anschließenden Kapiteln beschrieben, bevor das Transkriptionssystem beleuchtet wird. Die Forschungsmethoden schließen mit der Beschreibung der Analyseverfahren ab.

6.1 Form der Datenerhebung

Wie in der Zusammenfassung beschrieben, gibt es kaum empirische Untersuchungen zur Umsetzung der Bewegten Pause in der Volksschule. Zudem werden die Aspekte, die bei der Umsetzung zu berücksichtigen sind, in der Literatur häufig nur oberflächlich beleuchtet. Um die theoretischen Aspekte zu erweitern, zu vertiefen und mit den praktischen Umsetzungen zu vergleichen, wurde eine qualitative Forschung durchgeführt. Denn diese bietet laut Dresing und Pehl (2018) Offenheit, wodurch neue Sichtweisen und zusätzliche Informationen entstehen können.

Als Form der Datenerhebung wurden leitfadengestützte Expertinneninterviews eingesetzt. Diese sind laut Kaiser (2021):

[...] stärker strukturierte Formen der Befragung mit den [sic] Ziel der Gewinnung harter Fakten, die sich aus anderen Quellen nicht oder nur eingeschränkt ermitteln lassen. Mittels des Interviewleitfadens erfolgt die Befragung mit dem klaren Ziel der Abfrage spezifischen Wissens, das zur Beantwortung einer bereits präzisen (und theoretisch eingebetteten) Forschungsfrage notwendig ist. (S. 41)

Gläser und Laudel (2010) schreiben, dass dadurch soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert und sozialwissenschaftlich erklärt werden können. Sie empfehlen die Verwendung eines Leitfadens immer dann, wenn bestimmte

Informationen zu ermitteln sind und unterschiedliche Themen beschrieben werden sollen. Das Ziel dieser empirischen Untersuchung spiegelt sich darin wider. Es sollen Aspekte beschrieben werden, die bei der Umsetzung der Bewegten Pause zu berücksichtigen sind. Dabei werden die Rahmenbedingungen, der Ablauf und das Verhalten der Beteiligten beleuchtet.

Um diesem Ziel gerecht zu werden, müssen Gütekriterien qualitativer Forschung eingehalten werden. Subjektbezogenheit und Gegenstandsbeschreibung sind gewährleistet, da die Einzelfälle in der offenen halbstrukturierten Befragung in ihrer Ganzheit beschrieben werden und durch den Leitfaden problemzentriert bleiben (Mayring, 2002). Aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit qualitativer Forschung wird dem Anspruch der Überprüfbarkeit nicht gerecht (Gläser & Laudel, 2010; Steinke, 2012). Der Forschungsprozess kann jedoch intersubjektiv nachvollziehbar werden, indem dieser dokumentiert wird (ebd.). Die Dokumentation der Literaturrecherche findet sich im theoretischen Teil. In den nächsten Kapiteln wird näher auf die Forschungsmethoden eingegangen, um diese nachvollziehbar zu gestalten. Zuvor wird der Interviewleitfaden beschrieben. Durch diese Dokumentationen ist die Forschung prozessorientiert, da eine Interaktion mit den zu interpretierenden Daten schrittweise und kontrolliert stattfindet (Mayring, 2002).

Um ein theoriegeleitetes Vorgehen zu gewährleisten, wurden Themen und Fragen anhand der Forschungsfrage und der Literaturrecherche für den Interviewleitfaden erzeugt. Somit können laut Gläser und Laudel (2010) theoretische Vorüberlegungen in der Interviewsituation berücksichtigt werden. Dadurch ist jedoch auch eine Limitation der Datenerhebungsform festzustellen, denn das Vorwissen der Interviewerin oder des Interviewers lenkt die zu befragende Person zu bestimmten Themen hin. Daher sind offene Fragestellungen zu wählen, denn die Vorteile eines Leitfadens, wie die Erleichterung bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse, überwiegen (Mayring, 2002).

Der Leitfaden besteht aus 18 Leitfragen und weiteren Unterfragen in Form von Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen. Mit der Einstiegsfrage wird auf das Vorverständnis der Interviewpartnerinnen und ihre ersten Impulse eingegangen. Die letzte Frage schließt das Interview ab und gibt der befragten Person die Möglichkeit, noch etwas zu sagen. Die übrigen Leitfragen, Unterfragen sowie mögliche Ad-hoc-Fragen können in einer flexiblen Reihenfolge behandelt werden, wobei sich an den Hauptthemen orientiert werden kann. Fünf Themen beinhalten jeweils eine Leitfrage: Beteiligte, Ablauf, Regeln, Rolle und Evaluation. Ein Thema besteht aus zwei Leitfragen: persönliche Meinung. Folgende drei Themen bestehen aus jeweils drei Leitfragen: Raum, Material und Geräte sowie Pausenspiele. Der genaue Interviewleitfaden befindet sich im Anhang dieser Masterarbeit. Im nächsten Kapitel wird nun näher auf die Interviewpartnerinnen eingegangen.

6.2 Stichprobenbeschreibung

Expertinnen und Experten beschreiben bei Interviews im Zuge wissenschaftliche Untersuchungen Situationen und Prozesse aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Wissens (Gläser & Laudel, 2010). Die Definition von Expertinnen und Experten ist von der jeweiligen Forschungsfrage abhängig und daher flexibel (Helfferich, 2011). Für diese Untersuchung wurden als Expertinnen und Experten Lehrpersonen ausgewählt. Sie erfüllen die zwei von Kaiser (2021) genannten Merkmale. Aufgrund ihrer Lehrer:innenposition setzen sie das Konzept um und verfügen daher über prozessuales Wissen. Zudem können sie durch ihre Aufsichtsfunktion die Pausensituation beschreiben, mit ihrem pädagogischen Wissen verknüpfen und beurteilen. Dadurch kann ein Vergleich mit den aus der Theorie gewonnenen Informationen stattfinden und diese können erweitert und spezifiziert werden.

Laut Gläser und Laudel (2010) müssen mehrere Akteure interviewt werden, um alle notwendigen Informationen und unterschiedliche subjektive Perspektiven

zu erheben. Um eine tiefergehende Beschreibung möglicher Konzepte zu erhalten, wurden Lehrpersonen verschiedener Volksschulen befragt. Andere Sichtweisen würden beispielsweise Volksschüler:innen oder Koordinatorinnen und Koordinatoren der Bewegten Schule Österreich bieten. Eine derartige Auseinandersetzung würde jedoch den Rahmen dieser Masterarbeit übersteigen und eine Schmälerung der Lehrpersonenperspektive bedeuten, die aus den genannten Gründen am wesentlichsten erscheint.

Die Anzahl der Interviewpartner:innen ergibt sich anhand inhaltlicher, methodischer und forschungspraktischer Gesichtspunkte (Gläser & Laudel, 2010). So spielen neben der notwendigen Anzahl, um die Informationen zu erheben, die Bereitschaft, die Verfügbarkeit und der zeitliche Rahmen eine wesentliche Rolle. Unter Abwägung dieser Aspekte wurden neun Lehrerinnen an fünf oberösterreichischen Volksschulen interviewt. Insgesamt wurden acht Volksschulen für eine Forschung angefragt, wobei drei Volksschulen ablehnten. Das Finden geeigneter Interviewpartner:innen gestaltete sich schwierig, da Lehrpersonen an oberösterreichischen Volksschulen benötigt wurden, die das Konzept der Bewegten Schule mit dem gewählten Teilbereich der Bewegten Pause umsetzen. Zudem hatten die Volksschulen bei der Anfrage aufgrund der Corona-Pandemie teilweise mit Lehrkräftemangel zu kämpfen und dadurch waren ihre zeitlichen und personellen Ressourcen beschränkt. Aus diesen Gründen, wurden auch Lehrerinnen (IP6, IP7) einer Volksschule (D) befragt, die keine Bewegte Schule ist, ihre verlängerte Pause jedoch bewegt gestaltet. Um möglichst viele unterschiedliche Perspektiven und verschiedene Sichtweisen einer Schule zu erhalten, wurden jeweils zwei Lehrpersonen pro Volksschule befragt. An einer der fünf Volksschule (B) erklärte sich nur eine Lehrerin zu einem Interview bereit. Da die Forscherin auf die Bereitschaft verfügbarer Lehrerinnen angewiesen war, konnte weniger auf ein heterogenes Sampling geachtet werden. Daher wurden Dienst erfahrung und Funktion nicht berücksichtigt. Zudem waren für eine Befragung nur Lehrerinnen verfügbar, was jedoch auf eine überwiegende

Mehrheit an weiblichen Personen im Volksschullehrberuf zurückzuführen ist (Statistik Austria, 2022).

Tabelle 1 bietet Informationen zu den Interviewpartnerinnen. Diese werden durch ein IP und eine Nummer und deren Schule durch einen Buchstaben anonymisiert. Die Tabelle gibt Auskunft über die bisherige Dienst Erfahrung, die Anstellungsdauer an der jeweiligen Schule und die Funktion der Lehrerinnen. Zum Großteil haben die Interviewpartnerinnen die Klassenvorstandsfunktion inne. Eine Lehrerin (IP5) ist zudem Direktorin und eine Lehrerin (IP6) ist Zweitlehrerin und Direktorin. Weiters ist die Häufigkeit der Pausenaufsicht, die Anzahl der zu beaufsichtigenden Kinder sowie deren Klassenstufe ersichtlich. An einer Volksschule (A) ist von den Lehrpersonen (IP1, IP2) nur die eigene Klasse zu beaufsichtigen, es gehen aber alle Kinder gemeinsam in die Pause, daher stehen die Gesamtzahlen in Klammer. Informationen zu den Gesprächssituationen finden sich im anschließenden Kapitel.

Tabelle 1
Beschreibung der Interviewpartnerinnen

VS	IP	Funktion	Dienst Erfahrung			Pausenaufsicht	
			gesamt	an der Schule	Häufigkeit	Anzahl der Kinder	Klassenstufe(n)
A	IP1	KV	30 J.	20 J.	tägl.	15 (65)	1, 2 (3, 4)
A	IP2	KV	20 J.	14 J.	tägl.	15 (65)	1, 2 (3, 4)
B	IP3	KV	19 J.	7 J.	tägl.	25	3
C	IP4	KV	26 J.	20 J.	1 – 2 p. W.	80	1 – 4
C	IP5	KV, Dir.	32 J.	17 J.	1 p. W.	80	1 – 4
D	IP6	Dir., Zweitl.	30 J.	11 J.	2 p. W.	15	4
D	IP7	KV	30 J.	15 J.	tägl.	25	3
E	IP8	KV	3 J.	3 J.	1 – 2 p. W.	200	1 – 4
E	IP9	KV	2 J.	7,5 M.	1 – 2 p. W.	200	1 – 4

6.3 Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel wird auf die Vorbereitung und Durchführung der Interviews eingegangen und das Gesprächssetting beschrieben. Dresing und Pehl (2018) empfehlen, vor den eigentlichen Interviews ein Probeinterview zu führen und

dieses zu reflektieren. Aus diesem Grund fand am 10.03.2022 ein Probeinterview mit einer Junglehrerin statt. An der Schule dieser Lehrperson wird die Bewegte Pause nicht umgesetzt, daher wurde das Probeinterview nicht aufgezeichnet oder weiterverarbeitet. Die darauffolgenden Interviews wurden aufgezeichnet. Durch eine Tonaufzeichnung ist laut Gläser und Laudel (2010) die Gesprächssituation weniger natürlich und dadurch könnten beispielsweise Informationen aufgrund sozial erwünschter Antworten zurückgehalten werden. Wird jedoch nur ein Gesprächsprotokoll angefertigt, wäre der Informationsverlust und eine Informationsveränderung enorm (Gläser & Laudel, 2010; Kaiser, 2021). Zudem ist das Protokollieren belastender für die Interviewerin oder den Interviewer (ebd.). Unter Abwägung dieser Argumente wurden die Interviews mit einem Diktiertool am Smartphone oder Laptop aufgenommen. Die technische Funktion wurde vorab mittels Probeaufnahme geprüft.

Gläser und Laudel (2010) beschreiben drei Formen von Interviews mit Leitfäden. Sie empfehlen face-to-face Interviews im Vergleich zu E-Mail-Interviews oder telefonischen Interviews. Die Vorteile von face-to-face Interviews sind ihnen zufolge die zusätzlichen visuellen Informationen und die Möglichkeit zum Schaffen einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre ohne Ablenkungen. Grundsätzlich waren daher von Mitte März bis Mitte April 2022 alle Interviews face-to-face an den Volksschulen geplant. Aus unterschiedlichen Gründen konnten vier (IP2, IP3, IP8, IP9) der neuen Interviews nicht am, mit der Direktion vereinbarten Termin stattfinden und es wurde persönlich mit den Lehrerinnen ein telefonischer Ersatztermin gefunden. Die telefonischen Interviews boten mehr Flexibilität und ein Informationsverlust ist gering einzuschätzen, da die visuellen Informationen bei der Beschreibung des Konzeptes der Bewegten Pause weniger eine Rolle spielen und, wie im nächsten Kapitel beschrieben wird, grundsätzlich nicht transkribiert wurden. Die Interviewpartnerinnen wurden auf eine ruhige Gesprächsatmosphäre hingewiesen. Dieses Setting konnte allerdings bei den telefonischen Interviews nicht überprüft werden.

Die fünf face-to-face Interviews fanden an den Volksschulen der jeweiligen Lehrpersonen statt. Für die Durchführung wurden unterschiedliche Räumlichkeiten gewählt, die in Tabelle 2 ersichtlich werden. Es wurde auf eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre geachtet. Bei zwei Interviews (IP2, IP7) war eine Studienkollegin der Interviewerin anwesend, da diese eine quantitative Forschung zur Bewegten Pause durchführte und gemeinsame Termine an den Volksschulen vereinbart wurden. Die Lehrerinnen waren mit diesem Setting einverstanden. Laut Gläser und Laudel (2010) könnten dadurch Informationen zurückgehalten werden. Davon ist jedoch weniger auszugehen, da es sich bei der Bewegten Pause um kein heikles Thema handelt und kein Unbehagen durch die Interviewerin beobachtet wurde. In Tabelle 2 werden neben der Gesprächssituation der Zeitpunkt und die gerundete Dauer der Interviews dargestellt.

Tabelle 2
Gesprächssettings

IP	Datum	Dauer	Situation
IP1	14.03.2022	31 min	Besprechungszimmer, mit Studienkollegin
IP2	28.03.2022	25 min	telefonisch
IP3	21.03.2022	34 min	telefonisch
IP4	25.03.2022	36 min	Klassenzimmer
IP5	25.03.2022	32 min	Direktion
IP6	31.03.2022	43 min	Direktion
IP7	31.03.2022	21 min	Besprechungszimmer, mit Studienkollegin
IP8	05.04.2022	29 min	telefonisch
IP9	11.04.2022	21 min	telefonisch

Aus forschungsethischen Gründen, sind die Interviewpartner:innen über das Gespräch, die Aufzeichnung, die weitere Verarbeitung sowie die Freiwilligkeit zu informieren (Dresing & Pehl, 2018; Gläser & Laudel, 2010). Vor dem Interview wurden die Lehrerinnen darüber in Kenntnis gesetzt. Ihnen wurden grob die Ziele und Hintergründe der Forschung erläutert und sie konnten das Gespräch oder einzelne Fragen jederzeit ablehnen. Zudem wurde ihnen eine anonyme Weiterverarbeitung und Veröffentlichung der aufgezeichneten Daten

versichert. Auf den ersten Schritt bei der Weiterverarbeitung, die Datenaufbereitung wird im nächsten Kapitel eingegangen.

6.4 Datenaufbereitung

Nach der Durchführung der Interviews wurden diese vollständig transkribiert. Bei der Transkription handelt es sich nach Dresing und Pehl (2018) um:

[...] das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form. Ein Transkript entsteht immer durch das schlichte Niederschreiben des Aufgenommenen von Hand. Meist handelt es sich dabei um Gespräche, Interviews oder Diktate. (S. 16)

Laut Gläser und Laudel (2010) würde ein Abhören und Zusammenfassen ähnliche Nachteile wie das Gesprächsprotokoll aufweisen, ein Informationsverlust oder eine Informationsveränderung könnten entstehen. Die beiden nennen als Hauptgegenargument den hohen Zeitaufwand der Transkription. Zudem gibt es keine einheitlichen Regeln für eine Transkription (Gläser & Laudel, 2010; Kaiser, 2021). Abhängig vom Untersuchungsziel ist selbst ein passendes Transkriptionssystem zu wählen. Das betonen auch Dresing und Pehl (2018), denn ihnen zufolge kann nie die gesamte Gesprächssituation festgehalten werden. Bei dieser Masterarbeit wurde sich für ein einfaches Transkript entschieden, da der semantische Inhalt im Vordergrund steht. Hierbei wird der Text leicht geglättet, eine gute Lesbarkeit angestrebt und wenige Angaben zu para- und nonverbalen Äußerungen gemacht (Dresing & Pehl, 2018). Dadurch wird die weitere Verarbeitung des Gesprächsinhaltes bei der qualitativen Inhaltsanalyse erleichtert, die im nachfolgenden Kapitel beschrieben wird. Angelehnt an das semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2018) wurden folgende Transkriptionsregeln gewählt:

- Es wird wörtlich transkribiert. Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet. Zeichensetzungen werden ergänzt und Wortverschleifungen sowie Dialekt werden in Standardsprache übersetzt. Bei Hinweisen auf

Bedeutungsunterschiede wird der Dialekt beibehalten. Fehlerhafter Ausdruck oder fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.

- Para- und nonverbale Äußerungen sowie Betonungen werden nur dann in Klammer notiert (z.B. Lachen, Husten, Stottern), wenn sie bedeutend für die Aussage sind.
- Fülllaute (z.B. hm, ähm) sowie Rezeptionssignale (z.B. hm, aha, ja, genau), die der anderen Person Zustimmung und Bestätigung signalisieren und den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen werden nur dann transkribiert, wenn sie bedeutend für das Gespräch sind.
- Die Interviewpartnerinnen werden durch ein „IP“ und eine Nummer gekennzeichnet. Die interviewende Person wird durch ein „A“ gekennzeichnet.
- Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben, werden anonymisiert beziehungsweise umschrieben (z.B. die Direktorin) oder wenn, aufgrund von Hinweisen in mehreren Sätzen, nicht anders möglich weggelassen und vermerkt (z.B. Weglassung zur Anonymisierung).
- Wort- und Satzabbrüche werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
- Längere Pausen ab circa 3 Sekunden werden durch „(...)“ gekennzeichnet.
- Bei Unterbrechungen des Gesprächs wird dies vermerkt und wenn möglich begründet (z.B. Unterbrechung, Person betrat Raum).
- Unverständliche Wörter oder Sätze werden durch „(unv.)“ und einem eventuellen Grund „(unv., rauschendes Mikrofon)“ gekennzeichnet. Bei Vermutungen des unverständlichen Wortes oder Satzes wird dieses beziehungsweise dieser in Klammer mit einem Fragezeichen gesetzt (z.B. Wort?).

6.5 Analysemethode

Um die Interviews auszuwerten, wurde eine inhaltlich strukturierenden qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring computerunterstützte mit dem MAXQDA-Programm durchgeführt. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird laut Mayring (2010) die protokollierte Kommunikation systematisch und somit regelgeleitet sowie theoriegeleitet analysiert. Laut Kaiser (2021) wird dabei das vorhandene Textmaterial auf wesentliche Informationen reduziert, um die zugrundeliegende Forschungsfrage zu beantworten. Das Textmaterial besteht bei dieser Forschung aus allen neun durchgeführten und vollständig transkribierten Expertinneninterviews, deren Aufbereitung im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde.

Vor der Analyse ist die Analyseeinheit festzulegen. Dabei ist die kleinste und größte Texteinheit zu bestimmen (Mayring, 2010). Als Analyseeinheit empfiehlt Kaiser (2021) auf der Ebene von Absätzen zu kodieren, da Sätze oder ganze Abschnitte einen zu geringen, beziehungsweise zu unscharfen Umfang einer Passage bieten. Der Fokus bei der Analyse liegt auf Absätzen, da vorwiegen die Inhalte der Gespräche relevant sind. Als kleinste Einheit wurden Wörter und als größte Einheit Abschnitte festgelegt.

Um den Prinzipien der Offenheit und der theoriegeleiteten Analyse gerecht zu werden, müssen theoriegeleitete Kategorien erweitert werden, da diese häufig nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage ausreichen (Kaiser, 2021). Die Erweiterung der aus der Theorie stammenden Kategorien durch die aus dem Textmaterial generierten Kategorien erleichtert zudem die Kodierung des Datenmaterials und die Verknüpfung mit aktuellen theoretischen Konzepten (Kaiser, 2021). Die Anpassung der deduktiv gewonnenen Kategorien sieht Mayring (2010) auch bei der inhaltlichen Strukturierung vor. Diese qualitative Inhaltsanalyse hat das Ziel, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2010, S. 99). Daher erscheint diese Technik sinnvoll, um die verschiedenen Konzepte an den Volksschulen

tiefergehend zu begreifen und mit Beispielen zu verknüpfen. Es wurden die von Mayring (2010) genannten Schritte befolgt. Die theoriegeleiteten Kategorien, wurden definiert und mit Ankerbeispielen und Kodierregeln festgehalten. Anschließend erfolgte ein Probedurchlauf durch die Autorin dieser Masterarbeit und einer weiteren Person, bei dem die Fundstellen entsprechend zugeordnet und extrahiert wurden. Dadurch soll dem Gütekriterium der Reliabilität entsprochen werden, um eine zuverlässige Analyse sicherzustellen. Der Kodierleitfaden wurde dann entsprechend ergänzt und mehrere Hauptdurchläufe konnten stattfinden. Dabei wurde wiederum die Zuordnung mit den Kategorien verglichen und der Kodierleitfaden angepasst, um eine valide Analyse sicherzustellen. Fundstellen wurden auch mehrfach zugeordnet, wenn darin mehrere Aspekte angesprochen wurden und keine eindeutige Trennung möglich war. Es erfolgte keine Zuordnung zu Überkategorien, wenn Unterkategorien vorhanden waren. Betraf eine Fundstelle mehrere Unterkategorien, wurde diese all jenen zugeordnet. Der Kodierleitfaden findet sich im Anhang dieser Masterarbeit.

Nach der Zuordnung des Textmaterials wurden die Fundstellen in den jeweiligen Kategorien paraphrasiert, anschließend in den Kategorien zusammengefasst und schließlich in den Hauptkategorien zusammengefasst. Dabei wurden die Interpretationsregeln der Zusammenfassung von Mayring (2010) berücksichtigt. Kaiser (2021) und Mayring (2010) weisen darauf hin, dass das MAXQDA-Programm die Inhaltsanalyse unterstützen kann und dort die jeweiligen Schritte umgesetzt werden können, was im Zuge dieser Masterarbeit auch geschehen ist. Die dadurch gewonnenen Informationen werden im Ergebnissteil dargestellt und interpretiert.

7 Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden in acht Kategorien eingeteilt und werden im Folgenden dargestellt. Es wird mit dem Vorverständnis und der persönlichen Meinung begonnen und anschließend werden die Aspekte der Bewegten Pause dargelegt. Sie wurden in Beteiligte, Ablauf, Regeln, Evaluierung, Raum, Materialien und Geräte sowie Pausenspiele und sonstige Aktivitäten kategorisiert.

7.1 Vorverständnis und persönliche Meinung

Bevor die einzelnen Aspekte im Ergebnisteil dargestellt werden, wird auf das Vorverständnis der Interviewpartnerinnen in Bezug auf die Einstiegsfrage und die persönliche Meinung der befragten Lehrerinnen zum Konzept der Bewegten Pause eingegangen.

7.1.1 Vorverständnis

Die Interviews wurden mit der Einstiegsfrage begonnen, welche Aspekte aus Sicht der Lehrpersonen bei der Umsetzung der Bewegten Pause zu berücksichtigen sind. Dadurch sollten ihr Vorverständnis und ihre ersten Impulse deutlich werden. Es wurden acht Aspekte identifiziert. Diese werden in Tabelle 3 dargestellt. Anhand der Tabelle wird deutlich, dass die genannten Aspekte jenen in der Literatur gleichen. Das Konzept der Bewegten Pause wurde von den Interviewpartnerinnen allerdings differenzierter dargestellt, sodass Beteiligte, Lehrer:innenrolle und Regeln eigene Aspekte bilden. Neben den Aspekten werden in der Tabelle die wortwörtlichen Begriffe wiedergegeben und durch die Anzahl der Nennungen wird angegeben, in wie vielen Interviews der jeweilige Aspekt genannt wurde.

Tabelle 3
Vorverständnis

Nr.	Aspekte	Aspekte wörtlich	Anzahl der Nennungen
1	Konzept	im Schulkonzept, Konzept entwickeln, vorher Essen, ausreichend Zeit, Jause mit hinausnehmen, mehr Zeit	5
2	Beteiligte	absprechen mit Kollegen und Kindern, Eltern sind informiert, kein Problem mit Schulwartin	2
3	Lehrer:innenrolle	Aufsicht muss da sein, nur schlichtend eingreifen, wenn es notwendig ist, Präsenz, Anregungen geben, Personal einteilen, Aufsicht gewährleisten	4
4	Regeln	Regeln (kennen und sich entsprechend verhalten), geordnetes Hinaus- und Hereingehen, an Rahmen halten	4
5	Räume	klare Räumlichkeiten, Wetter ist maßgebend, draußen (oder drinnen), Platz, Frischluft, hauptsächlich draußen, bei fast jedem Wetter draußen	7
6	Geräte	Geräte, Pausengeräte (kennen und benutzen dürfen)	4
7	Material	viele Spiele, Spielsachen (müssen vorhanden sein), Pausenspiele reduzieren, Material zur Verfügung stellen	5
8	Pausenaktivitäten	Bewegungsmöglichkeiten, viele Möglichkeiten und sinnvolle Bewegung, sinnvoll beschäftigen, bewegen und freispielen können, abreagieren, sausen und zurückziehen können, in Gruppen, kreativ werden, Spiele selbst organisieren, soziale Kontakte, selbst entscheiden, herumsausen, ruhiger beschäftigen, tratschen	6

Ein Aspekt, der bei der Einstiegsfrage genannt wurde, ist das grundsätzliche Konzept der Bewegten Pause. Es kann im Schulkonzept als Teilbereich der Bewegten Schule verankert sein und muss laut IP3 für die Umsetzung entwickelt werden. Drei Lehrpersonen gingen konkreter auf den zeitlichen Ablauf ein. Für IP6 ist das einer der wesentlichsten Aspekte:

Naja, das wichtigste ist einfach einmal, dass ausreichend Zeit ist. Das heißt, es ist zwar den Klassenlehrern selbst überlassen, wie sie es gestalten, ob die Kinder zuerst Jausnen oder ob man hinaus geht, sich bewegt und später jausnet.

Neben der zur Verfügung stehenden Zeit, die beispielsweise durch die Blockung von Einheiten, wie an der Schule von IP9, gewonnen werden kann, sollte bei der Entwicklung des Konzeptes laut den interviewten Lehrpersonen festgelegt werden, ob das Jausnen und die freie Beschäftigung separat stattfinden oder sich das jedes Kind selbst einteilen soll.

Zu Beginn des Interviews gingen die Lehrpersonen zudem auf beteiligte Personen und die Rolle der Lehrperson während der Bewegten Pause ein. Die Eltern werden in der Schule von IP5 beispielsweise darüber informiert, dass die Kinder Kleidung anziehen sollen, die schmutzig werden kann und auch die Schulwartin sollte kein Problem mit einer möglichen Verunreinigung haben. Weiters soll die Bewegte Pause laut IP3 mit den Kolleginnen und Kollegen und den Kindern abgesprochen werden. Zudem muss IP8 zufolge die personelle Einteilung für die Aufsicht gewährleistet sein. Auf diese Aufgabe geht IP6 näher ein:

Da wird halt schon einfach auch geschaut, dass man schlichtend nur dann eingreift, wenn es notwendig ist [...] und die Aufsicht besteht eigentlich in erster Linie in der Präsenz und nur dann, wenn Kinder nicht in Bewegung kommen, dass man halt einfach auch Anregung gibt.

Vier Lehrpersonen gaben an, dass es Regeln für die Bewegte Pause geben muss. IP1 meinte beispielsweise: „*Gleichzeitig müssen die Kinder die Regeln kennen und sich dementsprechend verhalten.*“ Sie führte dabei nicht näher aus, um welche Regeln es sich konkret handelt. Nur IP6 gab als Beispiel die Relevanz des geordneten Hinaus- und Hereingehens an.

Nahezu alle Lehrpersonen erwähnten die Räume, die für die Bewegte Pause zur Verfügung gestellt werden müssen. IP2 führte diese näher aus: „*Draußen bei uns auf der Schulwiese ist natürlich Bewegte Pause wieder ganz anders, als wenn wir nur in der Aula sind. Also das Wetter, finde ich, ist da schon sehr maßgebend.*“ Die Lehrperson bevorzugt die Bewegte Pause auf der Schulwiese. Auch IP4 und IP5 favorisieren diese draußen, da die Kinder an der frischen Luft sind. Die anderen Interviewpartnerinnen gingen nicht genauer auf die Räumlichkeiten ein.

Neben den Räumlichkeiten wurden auch Geräte und Materialien häufig genannt. IP8 gibt als Beispiele Bälle, Seile oder Kreiden an. IP5 erwähnte, dass zu

viele Pausengeräte auch nicht optimal sind und diese stattdessen durchgewechselt werden könnten.

Auch auf vielfältige Pausenaktivitäten wurde in den Interviews eingegangen. Häufig wurde von sinnvollen und selbstbestimmten Bewegungsmöglichkeiten gesprochen. IP2 führt dies näher aus:

Also, wenn man eine Bewegte Pause macht, dann glaube ich muss man einfach ihnen viele Möglichkeiten bieten, dass sie die Bewegung auch sinnvoll einsetzen, weil Bewegte Pause heißt ja dann nicht nur, dass sie herumfetzen können, sondern schon sich halt dann sozusagen auch sinnvoll irgendwie bewegen.

Für IP7 spielt zudem der soziale Kontakt eine wesentliche Rolle, da die Kinder klassenübergreifend spielen und sich unterhalten können. Ihr ist es zudem wichtig, dass die Kinder selbst entscheiden dürfen, ob sie sich aktiv bewegen oder ruhig beschäftigen.

Wie eingangs bereits beschrieben, spiegeln die ersten Impulse der Interviewpartnerinnen jene Aspekte wider, die in der Literatur zu finden sind. Diese bildeten die Grundlage für die Interviewleitfragen und daher wird im Folgenden näher auf die genannten und weiteren Aspekte eingegangen.

7.1.2 Persönliche Meinung

Vor der Ergebnisdarstellung der einzelnen Aspekte, die bei der Umsetzung der Bewegten Pause zu berücksichtigen sind, werden die persönlichen Meinungen der Interviewpartnerinnen zum Konzept der Bewegten Pause aufgegriffen. Bei der entsprechenden Frage während der Interviews wurde häufig auf die Räumlichkeiten Bezug genommen. IP1 meinte beispielsweise:

Oder wenn wir draußen sind auf der Wiese, da ist einfach auch das Thema Sauerstoff tanken. Das merkt man dann schon, sie sind wieder fit

und sind nicht mehr müde, sondern haben Sauerstoff getankt. Das geht wieder gut weiter mit dem Lernen.

Auch IP3 hatte ähnliche Argumente für die Bewegte Pause im Freien:

Also was mir nach wie vor am besten gefällt, und von dem halte ich eigentlich auch am meisten, dass ist die Bewegte Pause halt draußen [...] weil man einfach denkt die Bewegung, vor allem an der frischen Luft und vor allem, wenn sie einmal so richtig hinaus können, dass das halt schon voll gut tut und [...] vor allem nachher dann merkt man, dass sie sich wieder besser konzentrieren können [...].

Diese Aussagen spiegeln die Erfahrungen aller interviewten Lehrerinnen wider, da sie entweder positive Worte für die Bewegte Pause im Freien fanden oder sich kritisch zur Bewegten Pause im Schulhaus äußerten.

Problematisch empfanden manche Lehrerinnen die Bewegte Pause im Schulhaus aufgrund der möglichen Verletzungsgefahr beim Laufen, des Platzmangels oder des hohen Lärmpegels. IP2 sagte zum Beispiel: *„Ich finde drinnen, wenn wir in der Aula sind oder in unserem Schulgebäude sind [...] ja, es ist zu klein, denke ich mir, für so viele Kinder, aber es ist halt so.“* IP4 äußerte sich in Bezug auf den Lärmpegel: *„Ich weiß die Kinder sind begeistert vom Turnsaal, das ist das Einzige, wo eigentlich kein Lehrer gerne hinunter geht, weil es einfach wirklich anstrengend ist, weil man dann selbst eigentlich erledigt ist. Aber die Kinder sind voll begeistert [...].“* An der Bewegte Pause auf den Gängen und im Turnsaal würde der Großteil der Interviewten dennoch nichts ändern, da sie den Kindern auch bei Schlechtwetter eine Alternative bieten möchten. IP5 ist es daher beispielsweise wichtig, sich mit den Kolleginnen und Kollegen abzusprechen, wer die Pausenaufsicht im Turnsaal übernehmen kann, da den Lehrpersonen dort aufgrund des Lärmpegels selbst keine Pause ermöglicht wird. Sie hat zudem Bedenken, dass es den Kindern damit auch schlecht gehen könnte. Im Schulgarten können die Lehrerinnen eher zur Ruhe kommen und eine Pause einlegen.

Neben den Räumlichkeiten gingen einige Lehrerinnen auf die Bewegungsmöglichkeiten beziehungsweise Materialien und Geräte ein. Für IP7 ist dabei die Selbstbestimmtheit wichtig: *„Endlich einmal können sie selbst entscheiden und selbst das machen, das gefällt mir gut an der Pause.“* IP1 nahm Bezug auf die Materialien und Geräte: *„Wenn die Kinder zu wenig Bewegungsangebote haben, dann wird auch die Pause anstrengender und lauter, also das was mir gefällt ist einfach, dass wir Spielangebote haben und Materialien haben.“* Auch IP2 sieht Vorteile in einem großen Bewegungsangebot. Sie ist der Meinung, dass weniger Konflikte und Verletzungen entstehen, die Kinder sinnvoll beschäftigt sind, sie viele Dinge ausprobieren können und ihnen Möglichkeiten geboten werden, die sie vielleicht zu Hause nicht haben: *„Und sie lernen natürlich auch viel. Sie lernen Pedalo fahren, sie lernen Waveboard fahren, sie lernen Jonglieren [...]“* Weniger gefallen IP1 und IP6 allerdings, dass seitens der Lehrpersonen auf die Ordnung bei den Materialien und Geräten geachtet werden muss. Diese unterliegen draußen ansonsten einem starken Verschleiß.

Trotz einiger Kritikpunkten sind alle interviewten Lehrpersonen von der Umsetzung der Bewegten Pause überzeugt. Die Aussage von IP5 spiegelt das wider:

Am besten gefällt mir einfach, dass wir sie machen, dass das nicht am Papier ist, sondern [...] jeder Lehrer steht total dahinter. [...] Also wir leben das komplett und jeder ist überzeugt davon, dass das gut ist. Das gefällt mir eigentlich am allerbesten.

7.2 Beteiligte

Neben den Lehrpersonen beteiligen sich teilweise auch andere Personen an der Bewegten Pause. An den Schulen A, B und D wird die Bewegte Pause ausschließlich von den Lehrpersonen organisiert. Die Eltern spielen an der Schule E im Hinblick auf die finanzielle Unterstützung bei der Anschaffung neuer Pausenmaterialien eine Rolle und werden laut IP8 über die Bewegte Pause informiert: *„Es ist natürlich auch ein Thema beim Klassenforum, dass das*

angesprochen wird, dass das eben stattfindet, [...] dass natürlich auch dementsprechend die Kinder gekleidet sind. Ja eigentlich werden da eben sowohl Eltern als auch Lehrer miteinbezogen.“ Auch an der Schule C ist es IP5 wichtig, dass die Eltern für eine entsprechende Bekleidung der Kinder sorgen. Neben den Eltern beteiligt sich an dieser Schule zudem die Schulwartin. Sie stellt in Absprache mit der jeweiligen Pausenaufsicht die Pausenampel ein, achtet darauf, dass alle Klassen hinauskommen, und hilft den Kindern beim An- und Ausziehen.

Durch die Coronasituation hat sich teilweise auch der Ablauf der Bewegten Pause verändert. Grundsätzlich gab es an den Schulen der Interviewten einen Pausenaufsichtsplan und eine entsprechende Anzahl an Lehrpersonen wurde dafür eingeteilt. An der Schule von IP3 hatten immer zwei Lehrpersonen gemeinsam Gangaufsicht und waren jeweils für zwei Klassen verantwortlich. Aufgrund von Corona veränderte sich das:

Und die anderen haben dann Pause gehabt. Also die waren dann wirklich im Kaffeezimmer und haben etwas gegessen oder einen Kaffee getrunken. Seit Corona ist es eben so, dass wir in erster Linie mehr in den Klassen sein sollten. Und jetzt hat sich das ein bisschen aufgehört gerade mit der Gangaufsicht.

Neben der veränderten Pausenaufsicht geht IP3 auf eine Pause für die Lehrpersonen selbst ein. Manchen Interviewpartnerinnen fällt es schwer, sich eine Pause zu nehmen. Viele haben aber etwas Zeit, die Pause auch für sich zu nutzen, etwas zu essen und zu trinken. Nur im Turnsaal fällt das auch jenen besonders schwer.

Die Lehrpersonen übernehmen in der Bewegten Pause vielfältige Rollen. IP7 nennt beispielsweise folgende: *„[...] Im Turnsaal [...] da war ich Organisatorin, Aufpasserin und Schiedsrichterin, alles gleichzeitig und draußen im Garten, da bin ich mehr Beobachterin und halt Schlichterin, wenn es irgendetwas gibt.“* Auch IP1 beobachtet, um sichtbar zu sein, gefährliche Situationen zu

vermeiden, helfend einzugreifen und zu kontrollieren, ob in den passenden Zonen gespielt wird und Geräte ordentlich verwendet werden. Ähnliches wird auch von den anderen Interviewpartnerinnen genannt. Darüber hinaus unterhalten sie sich mit den Kindern oder animieren sie zu Aktivitäten, wenn sich diese nichts finden. An der Schule von IP5 unterstützen sich Kinder auch oft selbst: *„Aber die Kinder helfen sich gegenseitig meistens und auch in der richtigen Sprache, die können das oft viel besser weitergeben.“* Die Pausenaufsicht achtet zudem auf die Einhaltung der Regeln und eine angemessene Lautstärke. Viele Lehrpersonen lassen die Kinder selbst Konflikte lösen und greifen nur ein, wenn es unbedingt notwendig ist.

IP2 und IP3 spielen bei Pausenspielen nie mit. An den Schulen C, D und E spielen die Interviewpartnerinnen manchmal oder häufiger mit. IP6 meinte: *„[...] Das ist das Schönste, wenn ich Fußball mitmache. Tue ich aber nur fallweise [...].“* Die Rolle der Schiedsrichterin übernimmt kaum eine Lehrperson. Die Aussage von IP5 spiegelt die Meinung darüber wider: *„Nein, bewusst nicht. Wirklich nur in Extremfällen, weil sie anstehen die Kinder. Aber eben normalerweise, das regelt sich so gut, dass es besser ist man beobachtet nur und hält sich zurück.“*

Neben der Pausenaufsicht haben die Lehrpersonen an Schule A aufgrund der Bewegten Pause eine zusätzliche Aufgabe, welche IP2 beschrieb: *„Am Schulschluss meistens sind dann die Lehrer dafür verantwortlich, dass sie den Pausenwagen putzen und die Geräte putzen, und die Pausenkisten ausräumen, putzen und wieder einräumen [...].“* Die Lehrpersonen sind laut IP1 dazu angehalten, neben den Kindern auf die Ordnung in den Pausenkisten zu achten und die Säuberung am Schulschluss zu übernehmen.

Durch die Interviews wurde festgestellt, dass sich an der Bewegte Pause an den Schulen meist nur die Lehrpersonen beteiligen. Vor der Pandemie teilten sie sich die Aufsicht auf. Zum Zeitpunkt der Befragung war das an vielen Schulen nicht möglich. Die Beschreibung der Rollen und Aufgaben der Lehrpersonen

zeigten bei den Interviews viele Überschneidungen. Nur die Meinungen über das Mitspielen der Lehrpersonen bei den Pausenspielen spalten sich.

7.3 Ablauf

Es gab nicht nur Veränderungen bei der Einteilung der Pausenaufsicht aufgrund der Coronasituation, es änderte sich auch teilweise der Ablauf der Bewegten Pause an den Schulen. Grundsätzlich findet die Bewegte Pause an den Schulen täglich draußen im Schulgarten statt. Bei Schlechtwetter verbringen die Kinder die Pause in der Klasse, auf den Gängen oder im Turnsaal. Nur an Schule E gibt es keine Alternative, wenn die Bewegte Pause nicht im Freien stattfinden kann. Auch an Schule D gab es dafür während der Pandemie keine Alternative, da der Turnsaal nicht genutzt werden durfte. IP7 schilderte die Situation:

Aber wir sind eben fast immer draußen. [...] Ab und zu sind wir drinnen und da ist die Pause dann halt nicht optimal, weil da können sie sich nicht bewegen zwischen den Tischen. Da tun sie halt jausnen und dann schaut man halt während der Stunde, dass man ein bisschen Bewegung dazwischen einmal macht. Aber so richtig laufen oder austoben können sie sich drinnen nicht.

An Schule A dürfen die Kinder die Stockwerke in der Bewegten Pause nicht mehr wechseln. Zudem findet die Bewegte Pause aufgrund von Corona an Schule A und D gestaffelt im Schulgarten statt. Vor der Pandemie verbrachten die Kinder die Pause an den Schulen meist klassenübergreifend im Schulgarten oder im Schulhaus. Den Ablauf des Hinaus- und Hereingehens beschrieb IP9 folgendermaßen:

Da gehen die Klassenvorstände mit und schauen halt, dass die Kinder hinaus gehen und ob die Pausenaufsicht eh schon wirklich draußen ist [...] und dann ist eigentlich komplett freies Spielen [...] Dann in der Garderobe werden die Klassen wieder von den Klassenvorständen abgeholt. Also wir warten dann auch immer in der Garderobe auf die Kinder und dann geht der Unterricht eigentlich weiter.

Auch an anderen Schulen ist den Lehrpersonen das gemeinsame, ruhige und geordnete Hinaus- und Hereingehen wichtig.

Ob die Bewegte Pause im Schulgarten oder im Schulhaus stattfindet, wird an den Schulen durch einen Plan, eine Ampel oder durch Schilder geregelt. An Schule B ist anhand dieses Plans ersichtlich, welche Klassen im Turnsaal, am Gang oder im Schulgarten sind. Schule E und C regeln das durch eine Pausenampel. Diese wird an der Schule von IP5 durch eine Zusatzinfo ergänzt: „[...] Grün [heißt] wir gehen hinaus, rot [...] wir bleiben drinnen. Dann gibt es so eine Zusatztafel, wenn wir eben im Schulhaus noch die Pause machen, wer ist im Turnsaal unten, welche zwei Klassen, welche sind oben [...].“ Kurz vor der Pause geht aus jeder Klasse ein Kind zu dieser Pausenampel und gibt der Klasse Bescheid, wo sie stattfindet. An Schule D gab es vor Corona Infoschilder, die aus sagten, ob jedes Kind in den Garten muss, die Gartenpause freiwillig ist oder der Turnsaal für ein gemeinsames Ballspiel geöffnet ist. Die Turnsaalpause fand allerdings das letzte Mal vor zwei Jahren statt und da war es nicht notwendig die Anzahl der Kinder im Turnsaal zu reglementieren. Jedes Kind durfte jederzeit in den Turnsaal und diesen auch wieder verlassen.

An Schule C gibt es in den ersten Wochen eine Besonderheit beim Ablauf der Pause. Die Viertklässler:innen begleiten laut IP5 auf freiwilliger Basis die Erstklässler:innen. Jedes Kind der ersten Klasse bekommt eine Patin oder einen Paten:

Die warten, dass das Kind mit dem Jausnen fertig ist, weil die Erstklässler brauchen ja dann meistens länger noch. Dann gehen sie mit ihnen runter in die Garderobe. Dann helfen sie beim Anziehen zusätzlich mit [...] und warten. Also die nehmen das ganz ernst und zeigen ihnen dann alles, zeigen wo die Geräte sind [...] oder verbringen wirklich ganz oft die Pause, die erste Zeit [...] mit ihren Patenkindern [...] Am Ende, wenn es heißt: "Pause aus!", stellen sich [...] die Paten mit den Patenkindern gemeinsam an [...] und gehen dann ganz ruhig hinein, bringen die

Patenkinder zum Platz zurück in der Garderobe, [...] warten bis sie umgezogen sind oder helfen, bringen sie wieder in die Klasse zurück, bis zum Platz und dann am nächsten Tag dasselbe wieder.

Mit der Zeit endet die intensivere Betreuung selbstständig. Auch an Schule E gab es einmalig ein ähnliches Projekt. Kinder einer höheren Schulstufe verbrachten die Pause mit Kindern einer niedrigeren Schulstufe. Sie machten einen Rundgang und spielten gemeinsam.

Durch die Blockung der ersten beiden Einheiten und der dritten und vierten Einheit dauert die Bewegte Pause an den Schulen meist zwischen 20 und 35 Minuten. An einzelnen Schulen wurde sie in Ausnahmefällen auch schon auf 45 Minuten oder eine Stunde ausgeweitet. Viele Lehrpersonen merkten daher auch an, dass es keine Schulglocke gibt. Haben die Kinder 5 Einheiten Unterricht, wird eine zweite Pause eingelegt, die meist 10 Minuten dauert. Die Pausenzeiten sind in Tabelle 4 ersichtlich. In den Klassen der interviewten Lehrpersonen an den Schulen A, C und E haben die Kinder eine separate Zeit zum Jausnen. An Schule B und D teilen sich das die Kinder in den Klassen der Interviewpartnerinnen selbstständig ein, die Jausenzeit ist daher in der Bewegungszeit integriert.

Tabelle 4
Pausenzeiten

Schule	Jausenzeit		Bewegungszeit	
	mindestens	maximal	mindestens	maximal
A	10 min	15 min	20 min	20 min
B	-	-	20 min	25 min
C	5 min	10 min	20 min	25 min
D	-	-	20 min	30 min
E	10 min	15 min	15 min	30 min

IP1 ist das gemeinsame Jausnen wichtig:

Also uns ist wichtig, dass wir den Kindern zuerst in der Klasse Zeit geben auch zu essen, weil das Essen gehört auch in unser Pausenkonzept schon

hinein, dass wir das gepflegt und in Ruhe und das genussvolle Essen ein bisschen zulassen, dem Zeit geben und das auch pflegen.

Den Kindern stehen dafür an den Schulen zwischen 5 und 15 Minuten Zeit zur Verfügung. Die jüngeren Kinder bekommen meist etwas mehr Zeit. IP6 separiert die Jausen- von der Bewegungszeit nicht:

Wir machen es so, dass wir die Jause mit hinausnehmen, dass es den Kindern überlassen ist. Das ist aber nur in der vierten Klasse so, weil die Kinder in der Grundstufe 1, die bewegungshungrigen Kinder, dann teilweise auf das Essen vergessen oder umgekehrt.

Die älteren Kinder sollen dadurch lernen, sich ihre Zeit selbstständig einzuteilen.

Aus den Interviews ging hervor, dass die Bewegte Pause an den Schulen zeitlich und organisatorisch ähnlich abläuft. Sie wird vorzugsweise im Schulgarten abgehalten. Wo die Pause stattfindet, wird den Kindern auch auf ähnliche Weise mitgeteilt. Jede Schule beziehungsweise jede Lehrperson muss individuell bestimmen, ob vor oder während der Bewegungszeit gejausnet wird.

7.4 Regeln

Für die Bewegte Pause gibt es an fast allen Schulen keine speziellen Regeln. Es gelten die allgemeinen gesellschaftlichen Regeln beziehungsweise Klassenregeln. Nur an Schule A gibt es laut IP2 sehr viele Pausenregeln, die jedes Jahr zu Schulbeginn bei den Konferenzen durchgesprochen und an veränderte Gegebenheiten angepasst werden: *„Wir haben schon ganz, ganz viele Pausenregeln, also fast zwei A4 Seiten. Da gibt es auch wieder Regeln, die eben für drinnen gelte, Regeln die für draußen gelten.“* IP1 beschrieb, dass die Regeln jedes Jahr mit den Kindern besprochen werden:

[...] Natürlich dann in den ersten Wochen müssen die Kinder die Regeln auch kennenlernen. Also das ist dann auch immer Thema vom Sachunterricht, dass wir die Regeln besprechen und auch einfordern und [...] in

kindgerechter Form im Sachunterrichtsheft oder in der Klasse wo plakatieren [...].

Es gibt Regeln für die räumlichen Grenzen, das Verhalten, die Lautstärke, den Umgang miteinander oder die ordnungsgemäße Verwendung von Materialien und Geräten. Zudem gibt es Konsequenzen, die an den Verstoß angepasst sind. Die Regeln sind auf die Schule abgestimmt. Zum Beispiel ist der Ball im Schulhaus verboten, dort darf auch nicht gelaufen werden, in gewisse Bereiche darf nur eine begrenzte Anzahl an Kinder, sie sollen sich abwechseln und die Jause soll in der Klasse gegessen werden.

An den anderen Schulen wurden ähnliche Regelungen beschrieben. Dort sind sie in den Klassenregeln integriert oder werden individuell festgelegt, wenn sie notwendig erscheinen. Beispielsweise dürfen nur gewisse Materialien und Geräte im Turnsaal verwendet werden, es gibt ein Fußballverbot bei zu großen Streitigkeiten, es gibt ein Stopp-Signal beim Ringen oder es wird besonders auf die Einhaltung sozialer Gepflogenheiten geachtet. An Schule D lernen die jüngeren Kinder die Regeln oft von den älteren. IP6 erklärte, dass sich die Kinder die Regeln selbst vereinbaren und bei Verstößen darauf hinweisen: *„Also alle Regeln, die sich die Kinder selbst ausmachen können und das nämlich auch wirklich als Prozess, dass man ihnen auch diese Zeit gibt. Da ist eine Pause dann auch oft länger.“* Zudem werden entsprechende Themen auch manchmal in einer Wochenreflexionsrunde im Deutschunterricht aufgegriffen und besprochen.

Beim Vergleich der Regeln für die Bewegte Pause wurde festgestellt, dass diese sehr individuell an die Gegebenheiten der Schulen angepasst sind. Zudem legen die einzelnen Lehrerinnen auf unterschiedliche Dinge Wert. Durch das Beispiel von IP6 wird deutlich, dass die subjektiven Einschätzungen der Situationen durch die Lehrpersonen eine Rolle beim Festlegen von Regeln spielen können:

Beim Klettern ist es schon so, dass das jede Klassenlehrerin individuell entscheidet, das ist immer schwierig. Spielgeräte werden TÜV geprüft,

Bäume und Sträucher nicht und da ist es auf Eigenverantwortlichkeit, [...] Ich würde mich scheuen, da eine Regel aufzustellen, außer die nicht zu hoch [...], wohlwissend, dass ich da in der Verantwortung bin. Das ist halt immer so ein bisschen eine Gradwanderung, was ein Lehrer aushält [...].

Aktuell findet die Pause an dieser Schule kassenweise statt und daher merkt IP6 an, dass die Regeln bei einer künftigen gemeinsamen Pause vereinheitlicht werden sollen, damit diese für die Kinder berechenbar bleiben.

7.5 Evaluierung

Evaluiert wird die Bewegte Pause an keiner Schule. IP2 äußerte sich dazu:

Evaluiert wird sie eigentlich nicht. Reflektiert wird sie immer dann, wenn es irgendetwas gibt oder wenn etwas nicht funktioniert, dann schon natürlich wieder, dass man sich untereinander geschwind einmal ja zusammenredet [...]. Dann wenn wir diese Pausenregeln wieder überarbeiten, dann dauert das schon länger, weil dann sitzen wir einfach alle bei einer Konferenz zusammen [...].

Auch an anderen Schulen ist sie manchmal Gesprächsthema bei den Konferenzen oder es wird im Anschluss an die Bewegte Pause kurz mit dem Kollegium gesprochen. IP5 meinte: „*Und eigentlich fast täglich. Also wenn jemand hereinkommt, die Aufsicht, dann wird immer noch besprochen was da gelaufen ist.*“ Nur an Schule C war die Bewegte Pause IP4 zufolge einmal ein Ziel des Qualitätsmanagements:

Wir haben die Bewegte Pause einmal als [...] Ziel gehabt vom Qualitätsmanagement. [...] Insofern haben wir mit Sicherheit schon einmal sozusagen den Istzustand erhoben, wie wollen wir sie haben, und im Jahr darauf mit diesen Gesprächen, die die Direktion meistens führt, evaluiert.

Gemeinsam mit den Kindern wird die Bewegte Pause nur an Schule D im Rahmen einer Reflexionsrunden im Deutschunterricht am Ende der Woche

reflektiert, wenn entsprechende Themen von den Kindern aufgegriffen werden. IP6 schilderte: *„Da kommt dann ganz oft irgendein Thema aus der Pause oder aus irgendeiner Bewegungseinheit.“* An Schule E ist geplant, den Garten umzugestalten und Geräte anzuschaffen. Aus diesem Grund wurden die Kinder laut IP8 aufgefordert, ihre Wünsche zu zeichnen: *„Einige haben sich zum Beispiel Blumenbeete gewünscht, die anderen haben sich so eine Rückzugsecke mehr oder weniger gewünscht. [...] Ein Klettergerüst, ein Baumhaus ist oft vorgekommen. Ja, solche Sachen waren da eben bei den Zeichnungen dabei.“* Diese sollten bei den nächsten Dienstbesprechungen aufgegriffen werden.

In den Gesprächen erklärten die Interviewpartnerinnen, dass die Bewegte Pause zum Zeitpunkt der Befragung nicht evaluiert wird. Wenn nötig, wird sie aber an allen Schulen im Anschluss an die Pause reflektiert oder die Themen werden in Konferenzen aufgegriffen. Gemeinsam mit den Kindern wird die Pause kaum reflektiert.

7.6 Raum

In den beiden folgenden Kapiteln werden die Räumlichkeiten an den Schulen beschrieben. Zuerst wird auf die Außenräume, wo die Bewegte Pause überwiegend stattfindet, und anschließend auf die Innenräume eingegangen.

7.6.1 Außenraum

Bei passenden Wetterbedingungen findet die Bewegte Pause an allen Schulen draußen statt. Um den Kindern ein Gelände zu bieten, wurden an Schule A vor 35 bis 40 Jahren Hügel im Schulgarten aufgeschüttet. Geräte und Sitzmöglichkeiten wurden laufend angeschafft. IP2 fügte hinzu:

Dann die Schulwiese, finde ich, ist extrem klasse. Die ist einfach so hügelig. Die nutzen wir einfach auch im Winter zum Bobfahren. Es gibt dann auch eine Schneeballzone, wo eben Schneebälle wirklich nur in

dieser Zone geschossen werden. Im Sommer ist in dieser Schneeballzone dann ein Volleyballnetz aufgespannt.

Zudem gibt es eine Ballzone. Die Schulwiese ist öffentlich und nicht eingezäunt. Sie wird beispielsweise vom Hort oder von Kindern der Mittelschule in der Mittagspause genutzt. Ist die Schulwiese zu matschig, gibt es draußen einen Asphaltvorplatz, dieser ist relativ klein und nicht überdacht. Auch dieser Vorplatz wurde neu gestaltet und es sind immer wieder neue Geräte dazu gekommen.

Der Schulgarten von Schule B ist sehr groß und es gibt eine Gartenhütte, ein Stück Wald sowie einen Fußball- und einen Basketballplatz. Die Schulwiese wird gemeinsam mit der Nachmittagsbetreuung und dem Hort genutzt, da diese direkt angrenzen. Für die gemeinsame Nutzung der Schulwiese wurden ein Rodelhügel aufgeschüttet, Geräte ausgetauscht und überdachte Sitzbänke und Tische angeschafft. IP3 gefällt, dass sie von dort aus alles überblicken kann:

Und das ist genau so platziert, dass du von dem Platz aus wirklich alle Bereiche siehst. [...] Das ist voll super. Das haben sie extra so geplant und es stimmt wirklich. Man glaubt es nicht, aber wenn du dort sitzt, man sieht überall hin.

Der Garten ist nicht in Zonen eingeteilt, allerdings bieten sich gewisse Spiele in manchen Bereichen an.

Auch an Schule C gibt es einen großen Schulgarten, in dem vor 10 bis 15 Jahren Hügel zum Rutschen aufgeschüttet wurden. Im Schulgarten kam laufend etwas dazu, wie Geräte, ein Naschgarten mit Waldbeeren oder Absperrungen, damit die Bälle nicht auf die Straße rollen. Darüber hinaus gibt es Sitzmöglichkeiten, Hochbeete, ein Labyrinth aus Buchenhecken, einen Wald und Gestrüpp, eine Blumenwiese, eine Sandgrube und eine ebene Freifläche zum Spielen. Zur Beschattung und damit die Kinder die wichtigsten Arten kennen, finden sich dort auch verschiedene Bäume. Der Schulgarten wird nicht in Zonen eingeteilt,

außer es ist aufgrund von Problemen einmal notwendig. Er wird nicht nur von der Schule genutzt, wie IP4 schilderte:

Der Schulgarten ist [...] eigentlich ein öffentlicher Spielplatz, er ist zwar eingezäunt, aber man kann an ein paar Stellen praktisch groß hinein. [...] Er wird von anderen Kindern, Ortskindern [...] auch genutzt [...]. Der Kindergarten ist gleich anschließend, der kommt da auch oft spielen her. [...] Ansonsten wird er von der Nachmittagsbetreuung natürlich genutzt.

Neben dem Schulgarten gibt es draußen einen Vorplatz und eine Terrasse. Bei der Terrasse gibt es Sitzmöglichkeiten, Muster zum Tempelhüpfen, Materialien und Geräte. Auch auf dem Vorplatz gibt es Geräte und einen kleinen Garten.

Draußen findet die Bewegte Pause an Schule D im großen Schulgarten statt. Dort gibt es ein Hochbeet, eine Hütte, Sitzmöglichkeiten und Bäume. Relativ neu sind die Kletterwand, die Balancierbaumstämme und der Sandspielplatz. Die Schulwiese wird nicht in Zonen unterteilt. Die Kinder teilen sich den Schulgarten manchmal selbstständig ein, sodass in gewissen Bereichen beispielsweise Fußball gespielt wird oder Schneeballschlachten stattfinden. Vom Schulgarten abgetrennt gibt es eine kleinere Wiese mit einem Teich, die in der Bewegten Pause genutzt werden kann. Der Schulgarten wird zusätzlich von der Nachmittagsbetreuung verwendet.

An Schule E wird neben dem Schulgarten der Sportplatz beziehungsweise Fußballplatz genutzt. Dazwischen befindet sich ein Tor, das in der Pause aufgesperrt wird. Es gibt keine fixen Bereiche. In der Mitte des Sportplatzes wird meistens Fußball gespielt. IP9 erklärte, wo sich die Lehrpersonen aufhalten: *„Im Schulgarten ist so eine kleine Hütte und da stehen wir eigentlich daneben, weil da überblickt man den ganzen Garten.“* Zudem gibt es im Schulgarten einen leichten Hügel und Geräte. Er wurde noch nicht umgestaltet, es sollen in Zukunft weitere Materialien und Geräte angeschafft werden. Der Schulgarten wird vom Hort beziehungsweise der Nachmittagsbetreuung mitgenutzt. Der

Sportplatz gehört der Gemeinde, ist frei zugänglich und wird von der Schule mitverwendet.

Alle Schulen der Interviewpartnerinnen haben einen eigenen Schulgarten. Vielen Schulen stehen weitere kleinere oder größere Bereiche zur Verfügung. Generell wird der Schulgarten kaum in Zonen eingeteilt beziehungsweise ergibt sich das aus den Gegebenheiten. Abgesehen von einem Gelände, Sitzmöglichkeiten und einer größeren Freifläche unterscheiden sich diese teilweise sehr stark. Auf die jeweiligen Materialien und Geräte in den Schulgärten wird nach der Beschreibung der Innenräume näher eingegangen. Mitgenutzt wird der Schulgarten an allen Schulen zumindest von der Nachmittagsbetreuung beziehungsweise dem Hort. Teilweise ist er öffentlich zugänglich.

7.6.2 Innenraum

Tabelle 5 zeigt die für die Bewegte Pause genutzten Räumlichkeiten in den Schulgebäuden der Interviewpartnerinnen. Die individuellen Gegebenheiten werden im Folgenden beschrieben.

Tabelle 5
Innenräume

VS	eigene Klassen	zusätzliche Klassen	Aula/Gänge	Garderobe	Turnsaal
A	x		x		
B		x	x	x	vor Corona
C		x	x	x	x
D	x		x		vor Corona
E	x		einzelne Kinder		

IP1 beschrieb die Räumlichkeiten an Schule A: „Also eigentlich sollen sie aus der Klasse heraus in den Aulabereich, wo sie sich dann ein Spiel oder eben Spielkameraden suchen und mit denen etwas tun. Sie dürfen aber auch in der Klasse bleiben, das ist nicht verboten.“ Bei Schlechtwetter sollen die Kinder in die Aulabereiche im Ober- und Erdgeschoss gehen. Dort gibt es Zonen, die sich für

gewisse Aktivitäten anbieten. Vor drei oder vier Jahren wurde beispielsweise die Lesehöhle mit einem abgedunkelten Kriechtunnel eingerichtet. Am Boden des Kriechtunnels sind verschiedene haptische Untergründe. Zudem gibt es eine Bauecke, Polstermöbel zum Erholen, Lesen, Reden und Sitzen sowie längere Flächen oder Strecken zum Pedalo oder Waveboard fahren. Die Aula wird nicht für außerschulische Aktivitäten genutzt.

Findet die Bewegte Pause an Schule B im Schulhaus statt, bietet sich die große Aula vor den Klassen im Erdgeschoss an. Die Klassen selbst sind hingegen sehr beengt und bieten keinen Bewegungsraum. Auch im Obergeschoss, auf den Gängen und in den Garderoben ist wenig Platz. Stattdessen gibt es im Obergeschoss einen Musikraum, der genutzt werden kann. Die Instrumente sind in den Kästen verstaut und daher darf dort und in gewissen Bereichen auf den Gängen Fußball gespielt werden. Vor Corona durften zudem maximal zwei Klassen in der Bewegten Pause in den Turnsaal. Dieser wird zusätzlich von Vereinen genutzt. Für die Bewegte Pause wurden die Räumlichkeiten im Innenbereich an Schule B nicht verändert.

Bei Schlechtwetter verbringen die Kinder die Bewegte Pause an Schule C im Turnsaal, auf den Gängen, in den Garderoben und in zwei Klassen, die auch für die GTS und die Nachmittagsbetreuung genutzt werden. Auch der Turnsaal wird am Nachmittag von der Nachmittagsbetreuung und von Vereinen genutzt. Dieser wird laut IP4 für die Bewegte Pause virtuell in zwei Hälften geteilt: *„Die eine Hälfte spielt Ball [...] und die andere Hälfte des Turnsaals mit dem dazugehörigen Gang beziehungsweise den Garderoben, die [...]“* spielen mit Geräten und Materialien. Auf den Gängen gibt es zudem Sitzmöglichkeiten und in der Garderobe gibt es eine Lesecke beziehungsweise Ruhezone.

Bei Schlechtwetter sind die Kinder an Schule D nur in der Klasse oder in der Aula. Vor Corona war zudem der Turnsaal geöffnet. Dieser wurde neugestaltet,

aber nicht für die Pause, sondern für den Bewegungs- und Sportunterricht und die Vereine.

Draußen bleiben die Kinder in der Bewegte Pause an Schule E nur in den jeweiligen Klassen. Manchmal dürfen IP9 zufolge einzelne Kinder am Gang spielen oder jausnen:

Man erlaubt halt dann Einzelnen manchmal, dass sie draußen spielen dürfen oder sich hinaus setzen dürfen zum Jausnen. Aber grundsätzlich ist es so, dass sich die Kinder eher in der Klasse aufhalten und der Turnsaal wird nicht genutzt, weil sich das einfach von der Anzahl der Kinder nicht ausgehen würde in der Pause.

An den Schulen der Interviewpartnerinnen findet die Bewegte Pause bei Schlechtwetter meist in den Klassenräumen und auf den Gängen beziehungsweise in den Aulabereichen statt. An manchen Schulen dürfen die Kinder zudem in den Garderoben spielen. Der Turnsaal wurde zum Zeitpunkt der Befragung aufgrund der Pandemie kaum genutzt. Generell wird der Turnsaal nur an den Schulen A und E nicht verwendet, wobei eine Interviewpartnerin von Schule E das mit der zu hohen Schüler:innenanzahl begründete.

7.7 Materialien und Geräte

Bevor die Materialien und Geräte und deren Organisation im Schulgarten und Schulhaus beschrieben werden, wird im nächsten Kapitel auf deren Anschaffung näher eingegangen.

7.7.1 Anschaffung

Die Materialien und Geräte werden an den Schulen auf unterschiedliche Weise angeschafft. Sie finanzieren sich diese unter anderem selbst. IP4 berichtete, wie das Geld dafür an ihrer Schule eingenommen wird: „*Wir machen immer wieder mit, bei irgendwelchen Wettbewerben.*“ Zudem meinte sie: „*Entweder wir*

haben selbst wo etwas gewonnen oder wir machen auch normalerweise alle zwei Jahre ein Schulfest, wo wir auch immer ein Geld bekommen. Da wird auch immer etwas investiert oder nachgekauft.“ Neben der eigenen Finanzierung werden Materialien und Geräte auch gespendet. Die Schulen kooperieren mit Herstellern, Sponsoren oder der Gemeinde. Die Gemeinden finanzierten an den Schulen A und C die Schaukeln und die Absperrung im Schulgarten von Schule C. Schule B erhielt Fußbälle von einem Fußballverein. Materialien und Geräte werden an Schule D unter anderem mit den Förderungen der Nachmittagsbetreuung finanziert. An Schule C spenden zudem Verwandte der Kinder Materialien oder Geräte und Lehrpersonen nehmen manchmal gebrauchte Spiele von zu Hause mit. Auch an Schule D wurde das Klettergerüst vom Elternverein mitgesponsert. Materialien und Geräte werden an Schule E klassenweise angeschafft. Die Lehrpersonen nehmen diese selbst mit oder finanzieren sie durch die Klassenkasse, wenn die Eltern einverstanden sind. Zudem spendet der Elternverein immer zu Schulbeginn Materialien und Geräte.

Manche Materialien und Geräte wurden an den Schulen auch selbst hergestellt. IP1 meinte, dass einmal Stelzen selbst gebaut wurden und IP4 erzählte von einem Rohrsystem aus Karton durch das Bälle rollen können. Zudem halfen die Eltern und Lehrpersonen bei der Umgestaltung des Schulgartens mit und es wurden beispielsweise Baumstämme für eine Treppe organisiert und zurechtgeschnitten. IP6 erklärte die Herstellung von Gras-Skis an ihrer Schule: *„Gras-Ski haben wir auch einmal selbst gebaut im Werkunterricht. Also aus einfachen Zaunlatten mit Bändern mehr oder weniger, wo zwei oder drei Kinder gleichzeitig draufstehen und dann gemeinsam synchron gehen müssen [...]“*

Die Kinder dürfen von zu Hause an Schule A eher selten Materialien mitnehmen, da sehr viele vorhanden sind. IP2 will zudem vermeiden, dass dadurch etwas kaputt wird. Manchmal nehmen die Kinder eigene Waveboards, Scooter, Kuscheltiere, Bücher oder Comics mit. Ungeeignete Pausengeräte, wie Walkie-

Talkies dürfen sie nicht mitnehmen. Auch an den anderen Schulen werden kaum Materialien und Geräte von zu Hause mitgebracht. IP3 meinte: „Bevor wir die Fußbälle angeschafft haben, haben sie ab und zu den Fußball mitgenommen.“ Phasenweise werden gewisse Gegenstände an der Schule von IP6 mitgenommen: „Gummihüpfen unterliegt immer der Klassenmode, sage ich jetzt einmal. Das besitzt dann jedes zweite Mädchen, wenn das jetzt wieder einmal in ist [...]“. Materialien und Geräte von zu Hause sind auch bei IP8 nicht erlaubt. Es gibt nur eine Ausnahme: „Nur das Einzige ist, wenn es eben schneit, da dürfen sie ihren Bob mitnehmen.“ Welche Geräte und Materialien in den Schulen vorhanden sind, wird in den nachfolgenden beiden Kapiteln beschrieben.

7.7.2 Outdoormaterialien und -geräte

Den Kindern stehen an den Schulen verschiedene Geräte und Materialien im Schulgarten und auf den zusätzlichen Außenflächen zur Verfügung. In Tabelle 6 wird ersichtlich, welche Geräte sich an den jeweiligen Schulen befinden.

Tabelle 6
Geräte

Geräte	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D	Schule E
Sitzmöglichkeiten	x	x	x	x	x
Hängematten			x		
Schaukeln	x	x	x	x	x
Karussells		x			
Rutschen			x		
Klettergeräte	x	x	x	x	x
Reckstangen	x				
Balanciergeräte	x			x	
Slacklines	x		x		
Sandplätze	x	x	x		
Fußballtore				x	x
Tischtennistische			x		
Volleyballnetze	x				
Basketballkörbe			x		
Aufgemalte Spielpläne			x		

In den Interviews wurde nicht auf die vollständige Aufzählung der Materialien und Geräte beharrt, wodurch Tabelle 6 unvollständig sein könnte. Es zeigt sich aber, dass es an allen fünf Schulen Sitzmöglichkeiten, Schaukeln und Klettergeräte gibt. Häufig ist zudem ein Sandplatz.

An Schule E besitzt jede Klasse eigene Materialien, wie IP9 schilderte:

Grundsätzlich hat jede eben ein eigenes Sackerl und ist halt dafür zuständig und die Kinder sind auch dafür zuständig, dass das wieder mit hereinkommt und wieder in das Sackerl. Es wird natürlich schon oft auch zusammengetauscht, dass sich jemand wo einen Ball ausborgt oder so.

Der Sack hängt in der Garderobe und darin befinden sich beispielsweise Bälle, Seile, Kreiden, Hula-Hoop-Reifen, Stelzen oder Pferdegeschirre. An Schule A befinden sich die Materialien in Pausenkisten. IP1 meinte:

Ja, wenn wir es draußen, dann werden die Kisten am Beginn der Pause hinausgestellt. Die Kisten sind angeschrieben, verschiedene Bälle oder Schlägerspiele oder nach Art der Geräte und da sollen sie nach der Pause wieder ordentlich eingeräumt werden. Es ist dann auch meistens eine Klasse dafür verantwortlich, dass sie da auch ein wenig eine Ordnung wieder hineinbringen, wenn es Kinder nur schlampig zurückschmeißen, und dass das dann wieder in die Schule, in den Vorraum abgestellt wird.

Die Kiste wird je nach Wetter in den letzten ein oder zwei Monaten vor den Sommerferien mit hinausgenommen. Meist sind Kinder der 4. Klasse im Rahmen des Wochendienstes dafür eingeteilt. IP2 fügte hinzu, dass es eine eigene Kiste für die Asphaltfläche gibt: „Das ist auch so eine spezielle Kiste mit Pausengeräten, die wir mit hinausnehmen können, wenn einmal das Wetter schirch ist. Vergessen wir dann aber auch oft.“ An den anderen Schulen werden die Materialien und Geräte in einer Hütte oder einem Raum aufbewahrt und die Kinder können sich diese selbstständig holen und sollen sie auch wieder zurücklegen, wie IP3 erklärte: „Genau, es ist in einer Hütte alles drinnen. Da können wir Lehrer mit dem Schlüssel hinein und da ist alles drinnen und da gibt es

eigentlich kein Ausleihsystem.“ Auch an Schule C gibt es kein Ausleihsystem, die Kinder dürfen jederzeit nach dem Schlüssel fragen. Das eigenständige Zurückeräumen ist jedoch ein Problem, die Lehrpersonen müssen besonders darauf achten. An Schule D dürfen sich die Kinder gewisse Gegenstände selbstständig holen. Manche Materialien, wie Federballschläger werden laut IP6 von den Lehrpersonen ausgegeben und wieder eingesammelt. Neben den bereits genannten Materialien gibt es an den Schulen der Interviewpartnerinnen beispielsweise große Mikados, Springschnüre, Gummibänder, Kriechtunnels, Balancierbretter, Dosenstelzen, Diabolos, Jonglierteller, Frisbees, Wurfringe, Schaufelballspiele, Federballschläger, Tischtennisschläger, Markierungshütchen, Scooter, Racer, Scheibtruhen, Sandspielsachen oder Rutschteller zum Rodeln im Winter. Neben den Outdoormaterialien und -geräten stehen den Kindern auch im Schulhaus unterschiedliche Materialien und Geräte zur Verfügung. Diese werden im nächsten Kapitel beschrieben.

7.7.3 Indoormaterialien und -geräte

Die Geräte- und Materialangebote unterscheiden sich an den Schulen teilweise sehr. An Schule E gibt es im Innenbereich kein großes Materialangebot. Dieses wird laut IP8 klassenweise organisiert:

Das ist halt wiederum Klassenspezifisch, weil man halt nicht weiß, was in jeder Klasse zur Verfügung steht. Es gibt bei mir in der Klasse viele Lernspiele, womit die Kinder eigentlich hauptsächlich spielen in den Pausen, Kaplasteine, [...] Autos oder kleine Bälle [...].

Weitere Materialien, wie eine Sandwanne, Gesellschaftsspiele oder Mal- und Bastelmaterialien werden in den Kästen aufbewahrt und dürfen von den Kindern selbstständig genommen werden. Durch die zusätzliche Nutzung der Gänge gibt es an Schule D ein größeres Angebot. Es gibt Springschnüre, Gummibänder, Flusstesteine, Balancierbretter, Pedalos und einen Tischfußballtisch.

IP6 verglich die Situationen vor der Pandemie und zum Zeitpunkt der Befragung:

Naja, wie gesagt momentan ist das so, dass wir eher klassenweise ja Pause machen oder ausschließlich klassenweise. Das heißt also, das wird wenn dann auch klassenweise angeboten. Bis vor zwei Jahren war es so, dass es oben im ersten Stock einfach so eine Kiste gegeben hat, wo man sich das herausgenommen hat und unten auch [...] und dann wird halt hin und wieder gewechselt.

Ihr zufolge bleiben dadurch die Materialien und Geräte spannend für die Kinder. Auch an der Schule von IP4 werden die Materialien zeitweise angeboten:

Wir stellen sie halt oft einmal heraus die Sachen und es gibt Zeiten, wo wir gewisse Sachen wegräumen. Im Advent ist es meistens so, dass wir sagen, die lauten Sachen räumen wir ein bisschen weg. Abgesehen davon ist es ein bisschen eine Abwechslung [...].

Das ist an Schule C gut möglich, da sie, genauso wie die Schulen A und B, ein breiteres Material- und Geräteangebot hat. IP3 beschrieb einige Materialien und Geräte, die für die Bewegte Pause gut geeignet sind: „So [...] Frisbees [...], alles mit Schaumstoff und [...] Schaumstoffbälle, dann die Moonhopper [...] haben wir. [...] Ich weiß, da ist genau geschaut worden, dass es eben viele Geräte für den Indoorbereich sind. Da gibt es eh voll viele [...].“ Neben den bereits genannten Materialien und Geräten gibt es an den Schulen in den Klassen und auf den Gängen Balanciergeräte, Bohnen- oder Sandsäckchen, Handtrampolinos, Waveboards, Bauspielzeug, Hüpfbälle, Jongliermaterialien, Tischtennistische, Becherstelzen oder ein großes 4-Gewinnt. Diese sind für die Kinder an Schule A laut IP2 frei zugänglich: „Drinne ist es eben der Pausenwagen, wo die ganzen Geräte sind, und da nehmen sie es selbst und sollten es auch wieder dort zurückeräumen, wo sie es genommen haben.“ Auch an Schule C wird das IP5 zufolge ähnlich geregelt:

Also wir haben dann so Kärtchen dabei. Da steht dann genau [...] da kommen die [...] Pedalos hin oder die Moonhoppers [...] und das muss

auch dann genau dorthin. [...] Auf das schauen wir dann schon, dass das wirklich am Ende der Pause exakt wieder dorthin kommt, wo es war. Also Ordnung halten ist ganz was Wichtiges und das ist ja auch gut, dass man das lernt.

Im Turnsaal wurden an den Schulen B und D verschiedene Materialien und Geräte angeboten. Je nach Aufsichtsperson wurden an Schule B Bälle, Springseile oder Reifen ausgegeben. An Schule D wurde vorwiegend ein gemeinsames Ballspiel gespielt. Schule C teilt den Turnsaal in zwei Hälften. In einer werden Ballspiele gespielt und in der anderen Hälfte gibt es beispielsweise Pedalos, Hüpfbälle oder Rollbretter. Auch im Turnsaal ist IP4 das selbstständige Zusammenräumen wichtig:

Und dann beim Zusammenräumen halt dann auch wieder, dass das ge-sittet und geordnet dann geht, gerade im Turnsaal, weil es sind dann doch einige Geräte, die sollen halt natürlich auch auf den Platz kommen, dort wo man sie sonst immer finden und auch ordentlich. Das kostet eigentlich relativ viel Zeit, also im Turnsaal.

Neben dem Beschäftigen mit den Materialien und Geräten, finden sich die Kinder in der Bewegten Pause auch andere Aktivitäten oder spielen Pausenspiele. Darauf wird im nächsten Kapitel eingegangen.

7.8 Pausenspiele und sonstige Aktivitäten

Die Bewegte Pause ist an allen Schulen der Interviewpartnerinnen geprägt von selbstbestimmter Beschäftigung. IP4 meinte:

Eigentlich spielen fast alle irgendwie, ob sie jetzt Rollenspiele machen oder Brettspiele [...]. Es gibt natürlich auch Kinder, die sitzen halt wirklich und schauen zu, das gibt es auch. Aber das sind eher wenige und die, die das machen, da wissen wir schon, die brauchen das. Die müssen einfach einmal zurückfahren [...], es darf dann jeder machen was passt.

Es werden nur dann Spiele angeleitet, wenn sich die Kinder bewegen wollen und keine Aktivität finden. IP8 sagte dazu:

Vor allem zu Beginn des Schuljahres ist es öfters so, dass noch viele Kinder herumspazieren, weil sie auch noch nicht wissen, was tue ich jetzt, was spiele ich. Ich meine im Laufe der Zeit muss man schon sagen, dass sich sehr viele dann in bestimmte Gruppen wiederfinden. Also da sind die Gruppen auch ganz gemischt, von den Erstklässlern bis zu den Viertklässlern und da spielen sie dann auch untereinander.

Pausenspiele werden an kaum einer Schule bewusst als solche im Bewegungs- und Sportunterricht eingeführt. Die Kinder greifen diese selbstständig auf, erfinden sich eigene Spiele oder lernen sie von den älteren Kindern kennen, da es oft eine Klassendurchmischung beim Spielen gibt. Nur an Schule A ist es den Lehrpersonen wichtig, die Materialien der Pausenkisten den Kindern in den ersten Turnstunden vorzustellen und die richtige Anwendung aufzufrischen. Erst danach werden die Pausenkisten wieder mit hinausgenommen. Ansonsten kommt es vor, dass die Materialien anders angewendet werden als vorgesehen. An der Schule von IP5 werden nicht nur Pausenspiele aus dem Bewegungs- und Sportunterricht von den Kindern in der Bewegten Pause übernommen:

Das passiert auch immer, dass dann Kinder in der Pause auf einmal etwas lernen wollen, weil ein Kind dem anderen etwas beibringt, und man sieht die sind ganz knapp beim Hüftaufschwung oder beim Klettergerüst darüber klettern. Das weiß ich noch am Anfang, das war für die erste Klasse, das wollten manche einfach dann lernen und lernen und da haben sie dann einfach die Bewegte Pause genutzt.

An Schule D werden die Kinder dazu motiviert, beispielsweise verschiedene Techniken vom Springschnur springen für den Bewegungs- und Sportunterricht in der Bewegten Pause zu üben oder für den Benefizlauf im Rahmen des Schulfestes zu trainieren.

Die Kinder beschäftigen sich an den Schulen auf vielfältige Weise. An Schule A spielen die Kinder auf der Schulwiese gerne Bulle und Räuber, 1, 2, 3, Anschlagen, Fangen, Versteinern, Ochs am Berg, Fischer welche Fahnen wehen, Tempelhüpfen, Gummitwist, Völkerball oder sie spielen in Form von Rollenspielen Videospiele oder Serien nach. Im Winter wird Bob gefahren oder es gibt Schneeballschlachten. Auch an Schule B werden draußen Rollen- und Fangspiele gespielt oder Dinge gesammelt und etwas gebaut. Ausführlicher beschrieben die Lehrpersonen von Schule C, dass im Schulgarten Basketball gespielt, im Gestrüpp herumgeklettert, etwas gebaut, am Reck geübt, vom Hügel heruntergerollt, vom Naschgarten und Hochbeet gegessen, Pflanzen und Kleintiere beobachtet oder im Winter mit Rutschtellern gerutscht wird. Die Kinder spielen draußen auch gerne ohne Material Rollenspiele, Fangen, Ochs am Berg oder Räuber und Gendarm. In diesem Zusammenhang erzählte IP5:

Manche machen Rollenspielen [...] das finde ich auch immer ganz faszinierend. Wir haben auch geschaut, dass wir den Ball wegnehmen, weil sobald ein Ball da war, haben die Burschen Fußball gespielt und [...] das hat dann so dominiert und wenn das nicht war, dann sind sie so wahn-sinnig kreativ geworden, was man alles machen kann, diese Kreativität finde ich auch ganz großartig.

Auch die Lehrpersonen an Schule D berichteten, dass sich die Kinder gerne ohne Materialien und Geräte beschäftigen. Sie spazieren oder laufen herum, klettern, balancieren auf Baumstämmen, schaukeln, bauen etwas, pflegen und gießen die Hochbeete, beschäftigen sich ruhig, jausnen, sitzen klassenübergreifend zusammen und tratschen oder veranstalten im Winter Schneeballschlachten. IP6 erklärte zudem, auf welche kreativen Weisen die Kinder den Sandplatz nutzen: „Also es ist weniger das Sandspielen was die Kinder interessiert, sondern sie tun gerne Weitspringen, hinein springen vom Baumstamm herunter und sie tun irrsinnig gerne catchen da drinnen.“ Spiele die an der Schule häufig gespielt werden sind Fußball, Seilziehen, Rollenspiele oder Fang- und Versteckspiele. Manche Kinder an Schule D organisierten sich vor der Pandemie in der

Bewegten Pause selbstständig Fußballturniere, die klassenweise ausgetragen wurden. Ähnliche Spiele, wie an den anderen Schulen werden auch an Schule E gespielt. Die Kinder beschäftigen sich mit Fangen, Merkball, Rollenspielen, Fußball oder mit den Springseilen. Zudem beobachten, klettern oder spazieren die Kinder und fahren im Winter gerne Bob. Die verschiedenen Pausenspiele werden an allen Schulen der Interviewpartnerinnen von den Kindern phasenweise immer wieder gespielt. IP2 berichtete beispielsweise: *„Das 1, 2, 3, Anschlag habe ich ihnen vor Jahren einmal gezeigt aber ich glaube, dann hören sie wieder auf, dann kommt es irgendwann wieder einmal, nach zwei Jahren oder so.“*

Im Schulgebäude beschäftigen sich die Kinder vorwiegend mit Materialien und Geräten. An Schule A können die Kinder in der Klasse zeichnen, Brettspiele spielen oder sich unterhalten. In der Aula wird sich etwas zugeschossen, balanciert, jongliert, etwas gebaut, gelesen oder Gummitwist, Hexensackerl oder Rollenspiele gespielt. IP1 meinte:

Wir hätten ganz viele so Balanciersachen auch, wo man Gleichgewichtsübungen machen kann und so. Das sind aber eher Einzelsachen und es fällt schon auf, dass die Kinder lieber etwas zu zweit oder in der Gruppe miteinander tun in der Pause, als wenn sich ein Kind einzeln auf ein so ein Balancierlabyrinth stellt oder so und da in Ruhe den Ball kreisen lässt.

Anders als an Schule A ist an Schule B der Ball erlaubt und die Kinder dürfen Fußball spielen. Zudem sind Fangen oder Verstecken beliebte Spiele. Im Turnsaal beschäftigen sich die Kinder mit unterschiedlichen Materialien. Auch an Schule C spielen die Kinder im Turnsaal mit Kleingeräten und Materialien oder ein gemeinsames Ballspiel, welches sie sich selbst aussuchen dürfen. Fußball ist allerdings nicht erlaubt. Häufig wird Merkball oder Drittabtschießen gewählt. Im restlichen Schulgebäude wird mit Materialien gebaut, gelesen, balanciert, beobachtet oder es werden Rollenspiele oder Gesellschaftsspiele gespielt. An Schule D wird im Turnsaal ein gemeinsames Pausenspiel angeboten.

Es wird eine Variante von Merkball gespielt. IP6 erläuterte, warum es dort keine zusätzlichen Materialien gibt:

Wir haben ja nicht oft Turnsaalpause also da ist das wirklich ein Highlight und wenn 50 Kinder oder 40 beieinander sind, wird einfach das gespielt und da ist sonst kein Platz. Es ist auch wichtig, dass man aufmerksam ist. Wir spielen das oft mit mehreren Bällen. Also da geht es eh ziemlich zu. Da hat man jetzt für eine Alternativbewegung keinen Platz.

An Schule E wird der Turnsaal nicht genutzt. Dort beschäftigen sich die Kinder in der Klasse mit Kaplasteinen, Gesellschaftsspielen oder sie basteln, malen oder falten etwas.

Die Kinder dürfen ihre Aktivitäten an den Schulen der Interviewpartnerinnen frei wählen. Der Schulgarten regt die Kinder zu unterschiedlichen Aktivitäten an. Sie spielen nicht nur Rollenspiele, Fußball, Fangen- und Versteckspiele, Ballspiele oder beschäftigen sich mit Seilen und Gummibändern, sie beobachten, sammeln, bauen, klettern, laufen, gehen, rollen, naschen, springen, rutschen, balancieren, schaukeln, sitzen oder tratschen auch. Im Schulgebäude sind die Pausenaktivitäten nicht so breit gefächert. Die Kinder beschäftigen sich mit den vorhandenen Materialien und Geräten und bevorzugen dabei das gemeinsame Spiel mit anderen.

8 Diskussion

In dieser Masterarbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Aspekte aus Sicht von Lehrpersonen in der Volksschule bei der Umsetzung einer Bewegten Pause zu berücksichtigen sind. Um die aus der Literaturrecherche gewonnenen Aspekte zu erweitern, zu vertiefen und mit der Praxis abzugleichen, wurde eine qualitative Forschung mittels leitfadengestützten Expertinneninterviews durchgeführt. Im Zeitraum von Mitte März bis Mitte April 2022 fanden neuen Interviews mit Lehrerinnen an Volksschulen in Oberösterreich statt. Aufgrund der Corona-Pandemie konnte die Bewegte Pause zu diesem Zeitpunkt teilweise nicht wie gewohnt stattfinden. Die Unterschiede wurden zum Teil in den Interviews aufgegriffen. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) computerunterstützt mit dem MAXQDA-Programm ausgewertet. Im Folgenden werden die zentralen Resultate dargestellt, erklärt und in die bestehende Forschung eingeordnet. Anschließend wird auf die Leistungen und Limitationen der Masterarbeit eingegangen sowie Implikationen und offene Fragen in der Conclusio dargestellt.

8.1 Resultate

Zu Beginn der Interviews wurde mit einer Einstiegsfrage das Vorverständnis der Lehrpersonen zu den Aspekten der Bewegten Pause erfragt. Diese stimmten mit den in der Literatur genannten überein. Im weiteren Verlauf der Interviews wurde näher auf die einzelnen Aspekte eingegangen und diese werden im Folgenden dargestellt.

In der Literatur werden für eine Umsetzung der Bewegten Pause vorwiegend Lehrpersonen angesprochen (Klein & Wiesmeyr, 2015; Müller, 2003). Auch bei den Interviews wurden kaum andere Personen genannt. An einer Schule unterstützt die Schulwartin die Lehrpersonen bei der Bewegten Pause. Eltern und andere Beteiligte unterstützen meist nur finanziell. Den Interviewpartnerinnen

ist es aber wichtig, die Eltern über die Bewegte Pause zu informieren und auch in der Literatur ist das Einverständnis der Eltern relevant (Regensburger Projektgruppe, 2001).

Das Verhalten der Lehrpersonen in der Bewegten Pause spiegelt die Aussagen in der Literatur wider. Während der Bewegten Pause geben die Lehrpersonen den Kindern Freiraum, sie beobachten, animieren und helfen den Kindern (Greier, 2007; Müller, 2003). Dabei spielen manche Lehrpersonen selbst bei Pausenspielen mit. Die Lehrerinnen greifen nur selten schlichtend ein, da die Kinder selbst Probleme lösen sollen (Brägger et al., 2020).

Zeitlich und organisatorisch unterscheidet sich die Bewegte Pause an den Schulen der befragten Lehrpersonen wenig. Sie gleicht auch den Meinungen der Literatur, denn sie findet vorwiegend im Schulgarten statt (Greier, 2007; Thiel et al., 2009). In der Literatur finden sich teilweise sehr unterschiedliche Aussagen zur Dauer der Bewegten Pause. An den Schulen der Interviewpartnerinnen stehen den Kindern meist zwischen 20 und 35 Minuten Zeit zur Verfügung und das gibt etwa den Rahmen wieder, den Hundeloh, Posse und Städtler (2020) nennen. Laut Thiel et al. (2009) sollte es eine geteilte Jausen- und Bewegungszeit geben. Häufig ist das an den Schulen der Fall, allerdings entscheiden das die Lehrpersonen oder die Schule individuell für die jeweiligen Klassen. Bei höheren Klassenstufen findet das Jausen und Bewegen eher gleichzeitig statt, da die Kinder lernen sollen, sich die Pause selbst einzuteilen.

Den Interviewpartnerinnen sind bei der Organisation der Bewegten Pause das gemeinsame und geordnete Hinaus- und Hereingehen wichtig. Brägger et al. (2020) zählen diesen Aspekt zu den Pausenregeln, da diese zu einer Routine beitragen können. In den Interviews wurden aber kaum fixe Regeln genannt. Nur eine Schule legte darauf besonders viel Wert. An den anderen Schulen werden sie bei Bedarf unter Berücksichtigung der jeweiligen Gegebenheiten festgelegt. Laut Müller (2003) und der Regensburger Projektgruppe (2001) sollen die Kinder dabei miteinbezogen werden. Das schilderte nur eine

Interviewpartnerin. Aus den Interviews und aus der Literatur gehen viele verschiedene Beispiele für Pausenregeln hervor. Brägger et al. (2020) schreiben, dass sich die Kinder in den entsprechenden Zonen bewegen sollen und Thiel et al. (2009) weisen darauf hin, dass der Sicherheitsaspekt mitberücksichtigt werden muss. In den Interviews wurden ähnliche Aspekte genannt, die beim Festlegen von Regeln berücksichtigt werden.

Sowohl in der Literatur als auch in der Praxis hat die Evaluierung der Bewegten Pause einen geringen Stellenwert, obwohl sie laut Laging (2007) im Pausenkonzept enthalten sein soll. An den Schulen der Interviewpartnerinnen gab es zum Zeitpunkt der Befragung kein Evaluierungssystem. Stattdessen wird die Bewegte Pause im Kollegium häufig reflektiert oder in den Konferenzen aufgegriffen.

Die Literatur bietet viele Gestaltungsmöglichkeiten für das Schulhaus und den Schulhof. Allerdings sind im Schulhaus der Interviewpartnerinnen die verfügbaren Räumlichkeiten teilweise sehr begrenzt. Dennoch gibt es verschiedene Themenbereiche auf den Gängen beziehungsweise in der Aula. Zum Teil stehen neben den Gängen und den eigenen Klassenräumen noch weitere Räume zur Verfügung. An drei von fünf Schulen wird beziehungsweise wurde vor der Pandemie der Turnsaal genutzt. Dort gibt es kein wechselndes Angebot, welches beispielsweise Döhning und Lange (2013) vorschlagen. An einer Schule wird die Empfehlung von Derecik (2013) umgesetzt, den Turnsaal bei entsprechender Größe in zwei Bereiche zu teilen.

Wann immer möglich findet die Bewegte Pause an allen Schulen der befragten Lehrpersonen im Schulgarten statt, das stimmt mit den Meinungen der Literatur überein (Greier, 2007; Thiel et al., 2009). Die Kinder haben dort den Lehrpersonen zufolge vielfältige Bewegungsmöglichkeiten. Laut Literatur soll das Gelände entsprechend gestaltet und in Zonen unterteilt werden (Greier, 2007; Regensburger Projektgruppe, 2001). In der Praxis wird der Schulgarten kaum in

Zonen eingeteilt, da sich das häufig von selbst ergibt. Coenen (2007) ist der Meinung, dass der Schulgarten laufend umgestaltet werden sollte, um sich den Bedürfnissen der Kinder anzupassen und dabei soll laut Peters (2017) mit Fachleuten zusammengearbeitet werden. An den Schulen wurde immer wieder etwas verändert. An zwei Schulen wurde beispielsweise darauf geachtet, dass von einem zentralen Punkt aus, alle Bereiche von den Lehrpersonen überblickt werden können. Um Veränderungen zu finanzieren, wäre zum Beispiel eine Kostenteilung mit der Gemeinde und die Öffnung des Schulgartens möglich (Müller, 2003). In den Schulen der Befragten wird der Schulgarten vom Hort und der Nachmittagsbetreuung mitgenutzt und teilweise ist er öffentlich zugänglich.

Das Materialangebot an den Schulen unterscheidet sich teilweise sehr stark voneinander. Die Materialien und Geräte für den Innen- und Außenbereich werden von der Schule selbst finanziert oder durch die Gemeinde, Eltern, Vereine und Organisationen gespendet. Laut der Regensburger Projektgruppe (2001) können sie auch selbst hergestellt werden. Das ist in der Praxis nur sehr selten der Fall. Auch von zu Hause dürfen die Kinder kaum Materialien und Geräte mitnehmen. Coenen (2007) schlägt vor, auch Naturmaterialien als Bewegungsangebote einzusetzen und das wird teilweise auch an den Schulen umgesetzt. Für die vorhandenen Materialien und Geräte kann ein Ausleihsystem installiert werden (Thiel et al., 2009). An den Schulen der Interviewpartnerinnen gab es das nicht, die Materialien und Geräte werden in Kisten oder Räumlichkeiten aufbewahrt und meist von den Kindern selbstständig genommen.

Die Kinder sollen die Bewegte Pause selbstbestimmt verbringen (Müller, 2003). Das wird auch an allen Schulen umgesetzt. Die Lehrerinnen beschrieben vor allem vielfältige Bewegungsaktivitäten im Schulgarten, welche sich je nach Mode und Saison verändern. Auch Coenen (2007) beschreibt diese laufende Anpassung der Pausenspiele und Aktivitäten. In Bezug auf die Pausenspiele und

Aktivitäten stimmt die Literatur mit der Praxis überein. Die Kinder treten miteinander in Kontakt, vereinbaren sich selbstständig Regeln, lösen Konflikte, geben Spielideen weiter und messen ihre Kräfte (Greier, 2007; Müller, 2003). Die Spielideen kommen meist von den Kindern selbst und werden nicht als solche im Unterricht eingeführt. Auch Pausenturniere werden nicht von den Lehrpersonen umgesetzt. An einer Schule organisierten sich das die Kinder selbst.

8.2 Leistungen und Limitationen

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung konnten die unterschiedlichen Aspekte bei der Umsetzung einer Bewegten Pause aus Sicht von neun Lehrpersonen an fünf oberösterreichischen Volksschulen dargestellt und mit der Literatur verglichen werden. Allerdings können aufgrund der relativ kleinen Stichprobe keine quantitativ repräsentativen Aussagen über die einzelnen Aspekte gemacht werden. Dafür lagen in der Literatur zu unpräzisen Informationen zu den jeweiligen Aspekten der Bewegten Pause vor. Zudem gab es keine relevanten empirischen Untersuchungen zur Umsetzung der Bewegten Pause an Volksschulen, die als Ausgangslage herangezogen werden hätten können.

Die Stichprobe wurde auf Lehrpersonen an Volksschulen mit einer Bewegten Pause eingeschränkt, um konkrete Beschreibungen zu den Aspekten bei der Umsetzung zu erhalten und diese miteinander zu vergleichen. Dadurch ist es wiederum nicht möglich, Aussagen zu anderen Schultypen zu tätigen, die Umsetzung mit Volksschulen zu vergleichen, an denen keine Bewegte Pause stattfindet oder Sichtweisen von anderen Beteiligten, wie Volksschüler:innen oder Koordinatorinnen und Koordinatoren der Bewegten Schule Österreich einzubringen. Zudem wurde die Stichprobe sehr breit gewählt, da aus unterschiedlichen Gründen kaum Interviewpartner:innen verfügbar waren. Somit können die Aussagen nicht hinsichtlich Geschlecht, Alter, Berufserfahrung oder Amt differenziert betrachtet werden.

8.3 Conclusio

Diese Masterarbeit bietet einen ersten Vergleich von Theorie und Praxis der Bewegten Pause an Volksschulen. Sie gibt Implikationen für die Praxis, da diese Forschung zur Implementierung einer Bewegten Pause herangezogen werden kann. Zudem können Aspekte zur Evaluierung und Anpassung der Bewegten Pause herausgegriffen werden.

Die Masterarbeit ermöglicht darüber hinaus Implikationen für die Theorie in Form von Grundlagen für weitere Forschungen. Die einzelnen Aspekte der Bewegten Pause, welche sich aus dieser Forschung ergaben, müssen nun differenzierter betrachtet werden. Aufgrund der Breite an Aspekten, müssen diese noch tiefergehend analysiert werden. Eine quantitative Forschung ermöglicht größere Stichproben und kann durch die Quantifizierung der Aspekte vergleichbarere und dadurch repräsentativere Ergebnisse liefern (Hug & Poscheschnik, 2020). Dadurch können Evaluierungssysteme erstellt und diese standardisiert werden.

Neben einer quantitativen Forschung können gewisse Aspekte qualitativ genauer untersucht werden, um die subjektiven Sichtweisen zu verstehen (Hug & Poscheschnik, 2020). Besonders das Verhalten und Zusammenspiel der Lehrpersonen und Kinder in der Bewegten Pause und die Meinungen der Beteiligten zur Bewegten Pause können hier von Interesse sein.

Im Vergleich von Theorie und Praxis stimmen viele Punkte überein, manche Aspekte werden aber auch anders umgesetzt und erlangen oder verlieren an Bedeutung. Auf den Ergebnissen dieser Forschung gilt es nun aufzubauen, um das Konzept der Bewegten Pause stetig weiterzuentwickeln.

9 Literaturverzeichnis

- Bewegte Schule Österreich. (o. J.). *Bewegte Schule - Schule in Bewegung bringen*. Verfügbar unter: <https://www.bewegteschule.at>
- Brägger, G., Hundeloh, H., Posse, N. & Städtler, H. (2020). *Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2012). *Lehrplan der Volksschule*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf
- Coenen, G. (2007). Bewegungsraum Schulhof. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Bewegte Schule - Schule bewegt gestalten. Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 292-302). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Derecik, A. (2013). Freiräume im Schulgebäude. Informelle Tätigkeiten von Heranwachsenden in den Pausen von Ganztagschulen. In: R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging & K. Moegling (Hrsg.), *Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion* (S. 179-198). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Döhring, V. & Lange, A. (2013). *Kleine Pausen- und Freizeitspiele für drinnen und draußen*. Wiebelsheim: Limpert Verlag.
- Dordel, S. & Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung*, 23(2), 5-15.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Eichinger, D. (2015). *Hausmodell / Fünf-Säulen-Modell*. Verfügbar unter: <https://thema.schule.at/suche/detail/bewegte-schule-an-ooe-volksschulen.html>

- Erkenbrecher, C. (2008). *Zur geschichtlichen Entwicklung der „Bewegten Schule“ in Deutschland*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Felder-Puig, R. & Ramelow, D. (2020). *Das Bewegungsverhalten österreichischer Schülerinnen und Schüler. HBSC-Factsheet 05: Ergebnisse der HBSC-Studie 2018*. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.
- Fieblinger, A. (1999). Mehr Bewegung auf den Schulhof bringen. In R. Klupsch-Sahlmann (Hrsg.), *Mehr Bewegung in die Grundschule. Grundlagen, Bewegungschancen im Schulleben, Beispiele für alle Fächer* (S. 25-34). Berlin: Cornelsen.
- Fuchs, C. & Andrä, C. (2020). Bewegtes Lernen und Bewegung im Schulalltag im internationalen Vergleich. In C. Andrä & M. Macedonia (Hrsg.), *Bewegtes Lernen. Handbuch für Forschung und Praxis* (S. 125-142). Berlin: Lehmanns Media.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greier, K. (2007). *Bewegte Schule. Bewegungsorientierte Gesundheitsförderung in der Volksschule. Ergebnisse eines vierjährigen Präventionsprojektes*. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hietzge, M. (2013). Materiale Umwelt-Aneignung: Interaktionen auf dem Schulhof, Urban Education und der Stellenwert unangeleiteter Bewegungsanlässe im Schulalltag. In: R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging & K. Moegling (Hrsg.), *Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion* (S. 157-178). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Hug, T. & Poscheschnik G. (2020). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (3. Aufl.). München: UVK Verlag.

- Illi, U. (1998). Vom Sitzen als Belastung zum Konzept der „Bewegten Schule“. In U. Illi, D. Breithecker & S. Mundigler (Hrsg.), *Bewegte Schule. Gesunde Schule* (S. 1-19). Wäldi: Eigenverlag IFB.
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, P. & Wiesmeyr, M. (2015). Bewegte Pause. Ein Beitrag zur täglichen Bewegungszeit. *Bewegung & Sport*, 69(1), 37-38.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1999). Mehr Bewegung in die Schule – grundlegende Gedanken zur pädagogischen Konzeption. In R. Klupsch-Sahlmann (Hrsg.), *Mehr Bewegung in die Grundschule. Grundlagen, Bewegungschancen im Schulleben, Beispiele für alle Fächer* (S. 7-24). Berlin: Cornelsen.
- Laging, R. (2006). *Warum macht „Bewegte Schule“ Sinn? Hintergründe und Entwicklungen der Bewegten Schule*. Verfügbar unter: https://www.bewegteschule.at/fileadmin/Bewegte_Schule/Dateien/Warum_macht_Bewegte_Schule_Sinn_Laging_2006.pdf
- Laging, R. (2007). Die Bausteine einer Bewegten Schule. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe I* (2. Aufl., S. 143-164). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leitner, M., Oebelsberger, W., Städtler, H., Thuma, M. & Wimmer, M. (2016). *Grundsatzpapier für Bewegte Schule Österreich. Schulen in Bewegung bringen*. Verfügbar unter: https://www.bewegteschule.at/fileadmin/Bewegte_Schule/Dateien/Grundsatzpapier_fuer_BewegteSchuleOesterreich_aktualisiert_24.10.16.pdf
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Müller, C. (2003). *Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule* (2. Aufl.). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Mundigler, S. (o. J. a). *Gesund & Munter. Bewegte Schule. Teil 5. Bewegte Pause. Pausenräume – Pausenträume*. Verfügbar unter: <https://www.bewegung.ac.at/fileadmin/aktuelles/Heft5.PDF>
- Mundigler, S. (o. J. b). *Klug & Fit. Teil 6. Bewegte Pause und Freizeit. Vom Schulhof zum Spielhof*. Verfügbar unter: <https://www.bewegung.ac.at/fileadmin/archiv/heft6.PDF>
- Naul, R., Schmelt, D. & Hoffmann, D. (2012). Bewegungsförderung in der Schule – was wirkt? In G. Geuter & A. Holleder (Hrsg.), *Handbuch. Bewegungsförderung und Gesundheit* (S. 229-245). Bern: Verlag Hans Huber.
- Peters, C. (2017). Schule als Baukörper in Bewegung. *Sportpädagogik*, 41(2), 34-37.
- Pfifner, B. (2019). Action in der Pause. *Sportpädagogik*, 43(6), 18-20.
- Regensburger Projektgruppe. (2001). *Bewegte Schule - Anspruch und Wirklichkeit: Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmeißer, J. (2021). Eine Kiste voller Ideen – 55 Spiele aus dem Schuhkarton. *Praxis der Psychomotorik*, 46(1), 21-26.
- Schuch, S. & Laaber, G. (2017). *Schule kommt in Bewegung. 1.–13. Schulstufe*. Wien: GIVE.
- Statistik Austria (2022). *Lehrerinnen und Lehrer inkl. Karenzierte im Schuljahr 2020/21 nach Schultypen*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=127522
- Stefes, H.-J. (2021). Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern an Brennpunktgrundschulen in den Hofpausen. *Motorik*, 44(1), 4-9.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.) (S. 319-331). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

- Stibbe, G. & Stariha, D. (2007). Historische Formen der Bewegten Schule. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Bewegte Schule - Schule bewegt gestalten. Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 48-59). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2009). *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ungerer-Röhrich, U. & Bodner, L. (2014). Qualitäten einer bewegten Schulentwicklung. *Sportunterricht*, 63(5), 136-142.
- Wimmer, M. & Leitner, M. (2015). Bewegte Schule Österreich. Ihre Entstehung im Zeitraffer. *Bewegung & Sport*, 69(1), 13-15.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008). *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Zeitklicks (o. J.). Der Lehrplan. Verfügbar unter: <https://www.zeitklicks.de/nationalsozialismus/zeitklicks/zeit/alltag/schule-und-bildung/der-lehrplan/>

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Beschreibung der Interviewpartnerinnen	49
Tabelle 2 Gesprächssettings.....	51
Tabelle 3 Vorverständnis.....	57
Tabelle 4 Pausenzeiten	66
Tabelle 5 Innenräume	73
Tabelle 6 Geräte	77

11 Anhang

11.1 Interviewleitfaden

Themen	Leitfragen	Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen
Einstieg	Bei der Umsetzung der Bewegten Pause sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen.	
	Beschreiben Sie mir bitte, welche aus Ihrer Sicht zu berücksichtigen sind!	Fällt Ihnen sonst noch etwas dazu ein?
Beteiligte	Erzählen Sie mir bitte, welche Personen sich an Ihrer Schule an der Umsetzung beteiligen!	Können Sie bitte näher darauf eingehen, welche schulinternen/externen Personen sich an der Umsetzung beteiligen? Wie beteiligen sich diese Personen?
Ablauf	Beschreiben Sie bitte, den Ablauf der Bewegten Pause an Ihrer Schule!	Gehen alle Klassen gemeinsam in die Bewegte Pause? Gibt es angeleitete Pausenangebote? Erklären Sie mir bitte die zeitliche Struktur! Findet sie täglich statt? Wie lange dauert sie? Wird der Unterricht geblockt? Haben die Kinder getrennte Pausen- und Jausenzeiten?
Regeln	Welche Regeln gibt es an Ihrer Schule für die Bewegte Pause?	
Rolle	Beschreiben Sie mir bitte, wie Sie sich in der Bewegten Pause verhalten!	
Evaluierung	Wird die Bewegte Pause an Ihrer Schule evaluiert?	Beschreiben Sie mir bitte, wie die Bewegte Pause evaluiert wird!
Persönliche Meinung	Was gefällt Ihnen besonders gut an der Bewegten Pause an Ihrer Schule?	
	Würden Sie etwas an der Bewegten Pause an Ihrer Schule ändern?	
Raum	Beschreiben Sie mir bitte, den Außen- oder Innenraum, wo die Bewegte Pause stattfindet!	Findet die Bewegte Pause auch drinnen/draußen statt? Haben die Kinder dort Plätze, an denen sie besonders gerne sind? Wird dieser Bewegungsraum in Zonen/Bereiche unterteilt?
	Steht der beschriebene Bewegungsraum außerschulischen Aktivitäten zur Verfügung?	
	Wurde der Schulhof/das Schulhaus für die Bewegte Pause umgestaltet?	Beschreiben Sie mir bitte, was verändert wurde! Erklären Sie mir bitte, warum der Bewegungsraum umgestaltet wurde!

Themen	Leitfragen	Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen
Materialien und Geräte	Welche Materialien und Geräte stehen den Kindern in der Bewegten Pause zur Verfügung?	Was sind die beliebtesten Materialien und Geräte? Mit welchen wird drinnen/draußen gespielt? Werden welche von zu Hause mitgebracht?
	Gibt es ein System bei der Ausgabe der Materialien und Geräte?	Beschreiben Sie mir das Ausleihsystem bitte näher! Wo werden die Materialien und Geräte aufbewahrt?
	Wie wurden die Materialien und Geräte angeschafft?	Wurden Materialien und Geräte gekauft/selbst hergestellt/gespendet?
Pausenspiele	Welche Pausenspiele/ kleinen Spiele werden an Ihrer Schule gespielt?	Welche Spiele sind drinnen/draußen besonders beliebt? Gibt es spezielle Spielangebote oder Turniere? Womit verbringen die Kinder ihre Zeit, die nicht spielen?
	Wurden die Pausenspiele im Unterricht eingeführt?	In welchen Unterrichtsgegenständen wurden diese eingeführt? Erklären Sie mir bitte, wie diese eingeführt wurden!
	Welche Rolle übernehmen Sie bei den Pausenspielen?	
Abschluss	Möchten Sie noch etwas sagen?	Fallen Ihnen noch weitere Aspekte ein, die bei der Umsetzung der Bewegten Pause zu berücksichtigen sind?

11.2 Kodierleitfaden

Nr.	Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
1	Vorverständnis und persönliche Meinung			
1.1	Vorverständnis	Aspekte bei der Umsetzung der Bewegten Pause, die am Beginn des Interviews genannt werden.		IP3: Naja einmal die, die Aufsicht, Aufsicht muss da sein, dann der Platz, naja Regeln. (...) Naja, es gehört / wie gesagt Regeln. Es gehört halt gut abgeprochen mit den Kollegen und mit den Kindern. (...) Ein Konzept, dass man halt auch entwickelt. (...) Geräte, ja Spielsachen halt. Also ja, das wär jetzt einmal das was mir so gach einfällt.
1.2	Persönliche Meinung	Die persönliche Meinung zum Konzept der Bewegten Pause.		IP3: Nein, eigentlich bin ich im Großen und Ganzen zufrieden, nachdem wir hinaus können mit dem Garten. Also da gäbe es sicher Schulen, wo es viel schlimmer wäre oder, wo wir weniger Möglichkeiten hätten.
2	Beteiligte	Beschreibung der Personen, die sich an der Umsetzung der Bewegten Pause beteiligen, und der Art der Beteiligung.	Das schließt die Beschreibung des eigenen Lehrerinnenverhaltens während der Bewegten Pause mit ein.	IP3: Ja nein, also in erster Linie einmal die Klassenlehrer. Also die Lehrer eigentlich alle, alle, egal ob jetzt Religion, also nicht nur die Klassenlehrer.
3	Ablauf	Beschreibung der zeitlichen Struktur und den damit verbundenen klasseninternen und gesamtschulischen Organisationen.	Das schließt die räumliche Organisation beziehungsweise Einteilung mit ein.	IP1: Also uns ist wichtig, dass wir den Kindern zuerst in der Klasse Zeit geben auch zu essen. Weil das Essen gehört auch in unser Pausenkonzept schon hinein, dass wir das gepflegt und in Ruhe und das genussvolle Essen ein bisschen, ja zulässt, dem Zeit gibt und das auch pflegt
4	Regeln	Beschreibung der Regeln, die in der Bewegten Pause gelten.		IP3: Ja genau, so Verhaltensregeln und halt natürlich bei den Spielgeräte, dass die wieder ordentlich zurückgeräumt werden. Und ja, dass man sich abwechselt, dass halt nicht einer 25 Minuten auf dem Wagerl sitzt oder solche Sachen. Das gilt auch für den Garten eigentlich. Also, ja, funktioniert halt natürlich mal mehr und mal weniger, man muss immer wieder wiederholen, die Regel, ja.

Nr.	Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
5	Evaluierung	Beschreibung der Evaluierung der Bewegten Pause an der Schule.		<p>A: Das heißt das ist einfach laufend im Gespräch, wenn irgendetwas aufkommt?</p> <p>IP1: Ja, wir, wir haben wöchentliche Teambesprechungen und ab und zu gibt es da auch den Punkt /</p> <p>A: Bewegte Pause, wenn es notwendig ist.</p> <p>IP1: Bewegte Pause oder Pausenregeln.</p>
6	Raum			
6.1	Außenraum	Beschreibung der Außenräume sowie deren Umgestaltung und Nutzung für außerschulische Aktivitäten.		<p>IP1: Ja, das ist eigentlich offen. Wir haben da keine Zäune, die abgesperrt sind und das wird auch genützt. Es kommen auch die Kinder von der Mittelschule herauf in ihrer Mittagspause oder auch nach der Schule. Man merkt schon / auch die Jugendlichen sitzen gerne bei den Bänken oder auf der Schaukel. Ja, genau.</p>
6.2	Innenraum	Beschreibung der Innenräume sowie deren Umgestaltung und Nutzung für außerschulische Aktivitäten.		<p>IP1: Die Räum/, die Indoorpause ist eben bei uns im (...) der Aulabereich. Also eigentlich sollen sie aus der Klasse heraus in den Aulabereich, wo sie sich dann ein Spiel oder, oder eben Spielkameraden suchen und mit denen etwas tun. Sie dürfen aber auch in der Klasse bleiben, das ist nicht verboten. Also die Klassezimmer sind genauso geöffnet.</p>

Nr.	Kategorie	Definition	Kodierregel	Ankerbeispiel
7	Materialien und Geräte			
7.1	Anschaffung	Beschreibung der Anschaffung der Materialien und Geräte.	Das schließt das Mitbringen von Materialien und Geräte von zu Hause durch die Kinder mit ein.	IP3: Das kann sein. Ja, die Fußbälle haben wir gespendet bekommen, das weiß ich. So alte so vom Fußballverein. Aber jetzt etwas hergestellt, das weiß ich nicht. Also das weiß / könnte sein, kann ich aber jetzt nicht beantworten, weil so lange bin ich noch nicht an der Schule. Aber die letzten Jahre sicher nicht.
7.2	Outdoormaterialien und -geräte	Beschreibung der Outdoormaterialien und -geräte und deren Organisation.		IP3: Ja, genau und ab dem Sommer sow/ oder wa/ Also sobald es warm geworden ist eben draußen auch im Garten, in der Pause und da haben wir halt auch ganz viel Turngeräte und Schaukeln und Klettergerüst und so weiter.
7.3	Indoormaterialien und -geräte	Beschreibung der Indoormaterialien und -geräte und deren Organisation.		IP1: Wir haben zum Beispiel so Balancierbalken, die legt man auf den Boden und geht dann ohne Schuhe so wackelig darüber, das ist etwas für drinnen. Ja, wenn sie die, die Schaumstoffnudel da siehst das / da gibt es nichts schöneres als mit der fechten und, und kämpfen.
8	Pausenspiele und sonstige Aktivitäten	Beschreibung von Pausenspielen und besonderen Spielangeboten sowie deren Einführung in der Bewegten Pause oder im Unterricht. Beschreibung von sonstigen Aktivitäten während der Pause.		IP3: Ja, also im Garten spielen sie halt oft so, so Rollenspiele, fällt mir auf. Also so ein bisschen wie Vater, Mutter, Kinder oder so, weiß ich nicht, Polizei, wo sie sich dann gegenseitig fangen und dann halt in irgendein Lager stecken oder / Oder, wie gesagt, sie tun oft gerne im Garten so, so etwas bauen aus Holz, das haben wir immer wieder gehabt. Also solche Spiele.

12 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

A handwritten signature in black ink, reading "Anne Brier". The signature is written in a cursive style with a long, sweeping underline.