



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Inter- und Transdisziplinarität“:
Vermittlung, Umsetzung und Vernetzung
zwischen den Unterrichtsfächern
Bewegung und Sport“ und „Latein“**

verfasst von / submitted by

Nina Forster

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 338

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport
UF Latein

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.- Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Mein besonderer Dank gilt

- meiner Mama, die mich während meiner Studienzeit in allen Belangen unterstützt und stets großes Vertrauen in mich gehabt hat,
- Herrn Mag. Martin Oppel, der mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist,
- meinem Freund Michi für sein Verständnis für die vielen Stunden, die ich in mein Studium investiert habe und aufgrunddessen keine Zeit für ihn hatte,
- meinem Papa für seine finanzielle und gedankliche Unterstützung,
- meiner Oma, die immer für mich da war,
- den Schülerinnen des BORG Neulengbach für ihre Zeit und ihr Engagement
- Ao. Univ.- Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner, der mir das Thema dieser Diplomarbeit ermöglicht hat und mich während der Arbeitsphase äußerst kompetent betreut hat.

Kurzzusammenfassung

Interdisziplinäres und transdisziplinäres Lehren und Lernen wird in der Bildungspolitik und von den Lehrplänen der allgemein höher bildenden Schulen Österreichs immer wieder aufgegriffen und diskutiert. Ebenso spielt dieses Thema bei didaktischen Anliegenheiten oftmals eine wichtige Rolle. Nach Bombard (2011, S. 43) stellt ein fächerübergreifender Unterricht, der dem Problem des Nichtherstellens von Zusammenhängen zwischen einzelnen Unterrichtsfächern entgegenwirken kann, ein angemessenes Gegenstück zum klassischen Frontalunterricht dar. Des Weiteren wird auf die Lehrpläne und die darin enthaltene Bedeutsamkeit des interdisziplinären Unterrichts hingewiesen. Der Lehrplan sagt aus, dass der Unterricht fachspezifische Aspekte der einzelnen Unterrichtsfächer und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende zu berücksichtigen hat. Diese Vernetzung und die Ergänzung der einzelnen Fächer sollen den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des Alltags helfen und sie unterstützen.

Augrund der Aktualität dieser Thematik und den Forderungen nach inter- und transdisziplinären Unterricht beschäftigt sich diese Diplomarbeit mit dem Thema „Inter- und Transdisziplinarität: Vermittlung, Umsetzung und Vernetzung zwischen den Unterrichtsfächern „Bewegung und Sport“ und „Latein“.

Nach einer theoretischen Auseinandersetzung zu den didaktischen Konzepten dieser Unterrichtsform, folgt eine Erläuterung didaktischer Konzepte für die Unterrichtsgegenstände „Bewegung und Sport“ und „Latein“. Des Weiteren erfolgt eine Überprüfung auf ihre Eignung für ein inter- und transdisziplinäres Unterrichtsvorhaben.

Den Mittelpunkt dieser Arbeit bilden zwei fächerübergreifenden Unterrichtsprojekte. Das erste trägt den Namen „Fit durch die Antike“ und findet zwischen der unverbindlichen Übung „Latein“ und dem Fach „Bewegung und Sport“ statt. Das zweite wird unter dem Namen „Reise durchs Amphitheater vorgestellt“. Es stellt ein fächerübergreifendes Unterrichtsvorhaben zwischen dem Unterrichtsfach „Latein“ und „Bewegung und Sport“ dar.

Am Ende findet eine Evaluation des Projekts „Fit durch die Antike“ mittels einer Gruppendiskussion statt, die im folgenden Verlauf anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse untersucht wird. Die Ergebnisse werden dann analysiert und diskutiert.

Schlüsselwörter: Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Fächerübergreifender Unterricht, didaktische Konzepte, Unterrichtsfach „Latein“, Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“

Abstract

Interdisciplinary and transdisciplinary teaching and learning are widely discussed issues in the field of education policies in schools of general education in Austria. The topic of didactic matters does also play an important role. According to Bomhard (2011, p. 43), interdisciplinary classes, which can counteract the problem of missing coherences, constitute the counterpart to teacher-centred teaching. Furthermore, the curriculum as well as the significance of interdisciplinary classes will be emphasized. According to the curriculum, subject-specific aspects and related interdisciplinary subjects have to be considered in classes. The relation and extension of individual subjects shall help students to deal with challenges of everyday- life.

Due to the actuality of this subject and the demands for interdisciplinary and transdisciplinary teaching, this diploma thesis deals with the topic of inter- and transdisciplinary:

Mediation, implementation and networking between the subjects "Movement and Sports" as well as "Latin".

After a theoretical discussion of the didactic concepts of this type of teaching, an explanation of didactic concepts for the subjects "Movement and Sports" and "Latin" will follow.

In addition, an examination of their suitability for an inter- and transdisciplinary teaching project is carried out.

The main part of this thesis will focus on two interdisciplinary teaching projects. The first is named "Fit through Antiquity" and takes place in the non-binding exercise "Latin" and the subject "Movement and Sports".

The second project is called „Journey through the Amphitheater". It represents a cross-curricular teaching project between the teaching subject "Latin" and "Movement and Sports".

The last part of this thesis will focus on an evaluation of the project "Fit through antiquity" taking place by means of a group discussion, which will be analyzed in the subsequent section on the basis of a qualitative content analysis. The results will then be analyzed and interpreted.

Keywords: Interdisciplinary teaching, transdisciplinary, multidisciplinary, didactic concepts, subjects "Latin", subject "Movement and Sports"

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Hinführung zur Fragestellung	1
1.2	Zentrale Fragestellungen.....	3
1.3	Methode der Bearbeitung	4
1.4	Gliederung der Arbeit	6
2	Bestimmungen und Diskussion zentraler Begriffe der Themenstellung	9
2.1	Inter- und Transdisziplinarität	9
2.2	Sportwissenschaft- interdisziplinäre Disziplin.....	11
2.3	Interdisziplinarität.....	12
2.4	Transdisziplinarität.....	13
3	Standortbestimmungen: Was heißt inter- und transdisziplinärer Unterricht? Was heißt fächerübergreifender Unterricht.....	15
3.1	Definitionen und Begriffserklärungen	15
3.1.1	Inter- und transdisziplinärer Unterricht	15
3.1.2	Fächerübergreifender Unterricht.....	18
3.1.3	Fächerüberschreitender Unterricht	20
3.1.4	Fächerverbindender- fächerverknüpfender Unterricht.....	21
3.1.5	Fächerkoordinierender- bzw. themenzentrierter Unterricht	22
3.1.6	Fächerergänzender Unterricht.....	23
3.1.7	Integrierter Unterricht.....	23
3.1.8	Fächeraussetzender Unterricht	24
4	Argumente für einen inter- und transdisziplinären / fächerübergreifenden Unterricht	25
4.1	Vermeidung von Doppelungen und Nutzung von Synergieeffekten	26
4.2	Ergänzung zum Fachunterricht.....	26
4.3	Wissenschafts- und Berufspropädeutik- kompetenzorientiertes Lernen.....	30
4.4	Gesellschaftliche Veränderungen	30
4.5	Vernetzen von Inhalten bzw. Unterstützen von Lernprozessen.....	31
4.6	Schlüsselproblem der Menschheit	32
4.7	Aufbau von überfachlichen Kompetenzen	33
4.8	Lernen in Projekten	34
4.9	Gendergerechter Unterricht	34
4.10	Interesse der Lernenden.....	34
4.11	Chancen fächerübergreifenden Unterrichts	35
4.12	Wege zu einem guten interdisziplinären/ fächerübergreifenden Unterricht	36

4.12.1	Disziplinarität	36
4.12.2	Zusammenführung der Fächer	36
4.12.3	Reflexion- Wissenschaftspropädeutik	37
4.12.4	Leitfrage	37
4.12.5	Leistungsnachweis und Beurteilung	37
4.12.6	Themenauswahl	38
4.12.7	Teamteaching.....	38
4.12.8	Schüler- und Schülerinnenpartizipation	38
4.12.9	Offenheit.....	39
4.12.10	Institutionelle Unterstützung	39
5	Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts	39
5.1	Kategorien fächerübergreifenden Unterrichts	42
5.2	Inhalte fächerübergreifenden Unterrichts	42
5.3	Überfachliche Kompetenzen.....	44
5.4	Lehrer- und Lehrerinnenrolle- Zusammenarbeit der Lehrpersonen im fächerübergreifenden Unterricht	44
5.5	Methoden fächerübergreifenden Unterrichts.....	46
5.6	Beurteilen	47
5.7	Frei ergänzbar	48
5.8	Ziele fächerübergreifenden Unterrichts.....	48
5.9	Schwierigkeiten und Probleme des fächerübergreifenden Unterrichts	50
6	Didaktische Konzepte fächerübergreifenden Unterrichts	52
6.1	Didaktische Konzepte im Bewegungs- und Sportunterricht.....	52
6.1.1	Das Sportartenkonzept.....	54
6.1.2	Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts	55
6.1.3	Das Körpererfahrungskonzept.....	58
6.2	Didaktische Konzepte im Lateinunterricht	60
6.2.1	Kompetenz- und handlungsorientiertes Konzept	62
6.2.2	Projektartige Unterrichtsformen	64
6.2.3	Materialgestützte offene Unterrichtsformen	66
7	Der Lehrplan und interdisziplinärer/ fächerübergreifender Unterricht	69
7.1	Fächerübergreifender Unterricht im allgemeinen Lehrplan	69
7.2	Fächerübergreifender Unterricht im fachbezogenen Lehrplan der neuen Oberstufe (NOST) im Fach „Bewegung und Sport	71
7.3	Fächerübergreifender Unterricht im fachbezogenen Lehrplan der neuen Oberstufe (NOST) im Fach „Latein“	72

Praktischer Teil (Beispiele)	74
8 „Fit durch die Antike“	75
8.1 Grundlegende Informationen	75
8.1.1 Unterrichtsplanung für das fächerübergreifende Projekt in der unverbindlichen Übung im Unterrichtsfach „Latein“	77
8.1.2 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den Projektunterricht in der unverbindlichen Übung „Latein“- Lesetext und Lektürearbeit	79
8.1.3 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den Projektunterricht in der unverbindlichen Übung „Latein“- Projektarbeit	85
8.1.4 Unterrichtsplanung für das fächerübergreifende Projekt im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“	100
8.1.5 Planung der ersten Unterrichtseinheit- Wurfdisziplinen	101
8.1.6 Planung der zweiten Unterrichtseinheit- Laufdisziplinen, Sprungdisziplinen	105
8.1.7 Planung der dritten Unterrichtseinheit- Durchführung eines leichtathletischen Wettkampfes- „Fünfkampf“	107
9 Reise durchs Amphitheater“	113
9.1 Grundlegende Informationen	113
9.1.1 Unterrichtsplanung für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“	114
9.1.2 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“- Offenes Lernen	116
9.1.3 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“- Zuschauer im Amphitheater; Film: „Gladiator“	129
9.1.4 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“- Textarbeit in Plenum	132
9.1.5 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“- Referate/Recherche- Carnuntum	134
9.1.6 Unterrichtsplanung den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“	137
9.1.7 Planung der ersten Unterrichtseinheit	138
9.1.8 Planung der zweiten Unterrichtseinheit	142
9.1.9 Planung der dritten Unterrichtseinheit	146
Empirischer Teil	149
10 Empirische Untersuchung	149
10.1 Methodologie	149
10.2 Qualitative Erhebungsmethoden	149
10.3 Die Gruppendiskussion	150
10.4 Ziele der Methodologie	151
10.4.1 1. Handlungsschritt: Festlegung der Fragestellung und des Leitfadens	152

10.4.2	2. Handlungsschritt: Herstellung des Feldkontaktes	152
10.4.3	3. Handlungsschritt: Materialsammlung	153
10.4.4	4. Handlungsschritt: Voraussetzungen an den Moderator bzw. an die Moderatorin 153	
10.4.5	4. Handlungsschritt: Durchführung der Gruppendiskussion	153
10.4.6	5. Handlungsschritt: Auswertung	153
10.5	Qualitative Inhaltsanalyse	154
10.5.1	Techniken der Inhaltsanalyse nach Mayring	155
10.6	Auswertung des fächerübergreifenden Projekts „Fit durch die Antike“	155
10.7	Darstellung der Ergebnisse	156
10.8	Zusammenfassung der Ergebnisse	164
11	Conclusio und Ausblick.....	166
12	Literaturverzeichnis.....	168
13	Abbildungsverzeichnis	177
14	Tabellenverzeichnis.....	179
15	Anhang.....	180
15.1	Diskussionsanreiz der Gruppendiskussion	180
15.2	Transkription Gruppendiskussion	182

Theoretischer Teil

1 Einleitung

Interdisziplinarität und Transdisziplinarität sind Begriffe, die beinahe jeder Wissenschaftler jeglicher Disziplin schon einmal verwendet hat. Wenn man sich fragt, wie diese beiden Begriffe, die oft in wissenschaftlichen Kreisen oder Publikationen verwendet werden, definiert sind, dann lässt sich oftmals die Antwort finden, dass Interdisziplinarität für eine innerwissenschaftliche Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen steht, wobei Transdisziplinarität darüber hinausgeht und wissenschaftliches und praktisches Wissen miteinander verbindet (Meichsner, 2014, S. 65). In dieser Diplomarbeit soll erarbeitet werden, wie sich die Begriffe „Interdisziplinarität“ und „Transdisziplinarität“ zwischen den beiden Fächern „Bewegung und Sport“ und „Latein vermitteln, umsetzen und vernetzen lassen.

Wenn man davon ausgeht, dass die Interdisziplinarität zuerst den Dialog zwischen den Fächern meint, dann müssen bei jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin die Bereitschaft und die Fähigkeit vorhanden sein, an so einem Dialog teilzunehmen. Im Konkreten bedeutet dies, bei der Teilnahme an interdisziplinären Projekten die Unterschreitung gewisser Standards des eigenen Fachgebietes, aber auch die ständige Reflexion darüber, welche Teile des eigenen Faches im interdisziplinären Dialog wichtig sind und wie diese den Vertretern der anderen Fächer vermittelt werden können (Fürbeth, 1999).

Für diese Diplomarbeit heißt das, dass dieser gerade beschriebene Transfer zwischen den beiden oben genannten Fächern für gewisse Themengebiete mit verschiedenen Methoden erarbeitet werden soll. Es wird sozusagen versucht, eine Förderung eines vernetzten, inter- und transdisziplinären Denkens im Unterricht zwischen den beiden Fächern herzustellen. Ebenso soll sich meine Diplomarbeit mit den Inhalten, Methoden, Zielen und Chancen des fächerübergreifenden Lehrens und Lernen beschäftigen.

Nach den einleitenden Worten, die zur Frage- bzw. Problemstellung führen, folgen die zentralen Fragestellungen und Forschungsfragen. Des Weiteren wird dann die wissenschaftliche Herangehensweise beschrieben. Darauf folgend ist eine kurze Gliederung der Arbeit zu finden.

1.1 Hinführung zur Fragestellung

Bomhard (2011, S.10) erklärt, dass fächerübergreifender Unterricht bzw. fächerübergreifendes Lehren und Lernen in der Bildungspolitik sowie auch in der Didaktik immer wieder aufgegriffen wird. Die Idee dazu ist jedoch nicht erst in der jüngeren Vergangenheit aufgekommen, denn es

lässt sich feststellen, dass die ersten Überlegungen bereits in der reformpädagogischen Bewegung im 19. Jahrhundert stattgefunden haben (Bomhard, 2011, S. 10). Wenn man demgegenüber die Entwicklung der Inter- und Transdisziplinarität betrachtet, kann man feststellen, dass eine Zunahme des inter- und transdisziplinären Arbeiten gegeben ist. Die Grenzen der Disziplinen verändern sich und die Wissenschaften werden immer stärker ausdifferenziert (Asmuth, 2011, S. 6).

Wenn man sich dazu das österreichische Bildungssystem ansieht, dann lässt sich erkennen, dass in den letzten Jahren vermehrt Untersuchungen bezüglich einer Verbesserung der schulischen Qualität stattgefunden haben und derzeit immer noch stattfinden. Österreichische Schüler und Schülerinnen lagen z.B. bei der PISA- Studie, die alle drei Jahre abgehalten wird, nie im vorderen Feld, was durchaus ein Anlass ist, um an einer Verbesserung des österreichischen Bildungssystems zu arbeiten. Ein weiterer wichtiger Faktor, der hier unbedingt genannt werden muss, ist die seit dem Schuljahr 2015/16 kompetenzorientierte und standardisierte Reifeprüfung, die sowohl an Allgemeinbildenden höheren, als auch an Berufsbildenden höheren Schulen, durchgeführt wird. Dies stellt die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Schüler und Schülerinnen vor komplett neue Aufgaben und Herausforderungen, die nur gemeinsam bewältigt werden können. Ziel eines jeden Lehrers bzw. einer jeden Lehrerin sollte es sein, seine Schülerinnen und Schüler optimal auf die neue Reifeprüfung vorzubereiten.

Obwohl bezüglich der Kompetenzorientierung und der PISA- Studie immer wieder betont wird, wie wichtig Begriffe, wie beispielsweise „vernetztes Denken“, Selbstständigkeit seitens der Schülerinnen und Schüler, Nachhaltigkeit und Anwendungsbezug fallen, wird jedoch laut Haesing (2009, S.7) ein fächerübergreifender Unterricht, der alle diese Komponenten fördert und von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufen aller Schulformen positiv bewertet wird, trotz administrativer Einforderung am seltensten verwendet.

Ebenso stellt es aber auch eine Herausforderung an die Didaktik dar, das Lernen nach Unterrichtsfächern, welches meist getrennt stattfindet, zeitweise aufzuheben. Heutzutage sind Schülerinnen und Schüler leider oftmals nicht in der Lage, thematische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern und Bezüge zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern und deren Anbindung an die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen herzustellen und zu verstehen (Kleiner, 2013, S.1)

Diesbezüglich erläutert Bomhard (2011, S. 43), dass zum traditionellen Fachunterricht ein über die Fachgrenzen hinausgehender Unterricht eingebaut werden sollte, um damit eine Weiterentwicklung und Verbesserung des Unterrichts zu erreichen.

Labudde (2008, S. 11) vertritt ebenfalls den Standpunkt, dass ein fächerübergreifender Unterricht eine sinnvolle und notwendige Ergänzung zum klassischen Unterricht darstellt und aus diesem Grund einen größeren Stellenwert in der Schule erhalten sollte.

Nach Kleiner, Wiesner und Colicchia (2005, S. 6) wird es spätestens mit der Reform der Oberstufe deutlich, dass in der Schule ein Umdenken von den traditionellen Lernstrategien und Organisationsstrukturen hinzu über Fachgrenzen hinausgehendem Lernen stattfinden muss. Dieses Umdenken, das schon vor einigen Jahren von Kleiner, Wiesner und Colicchia (2005, S. 6) angesprochen wurde, ist nun nötiger denn je, denn der Lehrplan für die neue Oberstufe (NOST) ist seit September 2016 in Kraft getreten. Das BORG Neulengbach, jene Schule, an der ich unterrichte, ist eine Versuchsschule dieses Lehrplans und während meiner dortigen Lehrzeit habe ich bemerkt, wie wichtig die Zusammenarbeit der Kollegen und Kolleginnen aller Fächer miteinander ist. Es wurden dort während des Schuljahres 2016/17 einige interdisziplinäre Stunden durchgeführt.

Doch auch schon davor lässt sich im Lehrplan nachlesen, dass im Unterricht Aufgaben gestellt werden sollen, die nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuzuordnen sind, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Gegenstände zu bewältigen sind. (BMUKK, 2012, S.11)

Im Laufe meines Studiums, habe ich in meinem Zweitfach „Latein“ im Zuge des Seminars „Interdisziplinäres Arbeiten und Unterrichten“ schon einige Projekte und Stundenbilder für die Fächer „Bewegung und Sport“ und „Latein“ erstellt. Diese vorherige Beschäftigung mit der Thematik, hat einen großen und entscheidenden Beitrag zur Themenwahl meiner Diplomarbeit geleistet. Da wir in diesem Seminar die Stundenbilder für die verschiedenen Fächer nur theoretisch erstellt haben, war es für mich von großem Interesse, ob dies auch in der Praxis funktionieren kann.

Zu Beginn gab es für mich nicht viele Überschneidungen der beiden Fächer, wenn man aber genauer hinsieht, lassen sich einige Themen, wie beispielsweise leichtathletische Wettkämpfe, Thermen in der Antike, Gladiatorenkämpfe und viele mehr, finden, die für einen inter- und transdisziplinären Unterricht, durchaus geeignet sind.

In der Literatur generell finden sich sehr wenige Umsetzungsmöglichkeiten dieser beiden Fächer im Gegensatz zu anderen Fächerkombinationen. Aus diesem Grund ist es mir ein Anliegen, meine erarbeiteten interdisziplinären Projekte und Stundenbilder, sowie die Auswertung dieser, mit meinen Kollegen und Kolleginnen zu teilen.

1.2 Zentrale Fragestellungen

Die im Folgenden erläuterten Fragestellungen, ergeben sich aus den etwaigen Recherchen für diese Diplomarbeit. Mit dem Fortschreiten dieser Arbeit sollten diese beantwortet werden.

- Was bedeutet inter- und transdisziplinärer Unterricht und was wird dabei besonders gefördert?

- Was bedeutet fächerübergreifender Unterricht und gibt es einen Bedeutungsunterschied zwischen inter- und transdisziplinären Unterricht und fächerübergreifenden Unterricht?
- Welche Argumente sprechen für einen inter- und transdisziplinären Unterricht?
- Wie lässt sich fächerübergreifender Unterricht umsetzen?
- Welche Inhalte, Methoden und Ziele verfolgt der inter- und transdisziplinäre/ fächerübergreifende Unterricht und welche Inhalte eignen sich hierfür dann besonders?
- Welche didaktischen Konzepte (Vermittlungskonzepte) eignen sich für einen inter- und transdisziplinären Unterricht?
- Wie können die didaktischen Überlegungen und Konzepte in der Praxis verwirklicht werden?

1.3 Methode der Bearbeitung

Die Diplomarbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen, wobei der erste Teil hermeneutisch und theoretisch gestaltet ist und der zweite qualitativ empirisch. Für den hermeneutisch-theoretischen Teil der Arbeit werden Werke aus der Latein- und Sportdidaktik verwendet. Ebenso wird Literatur der allgemeinen Didaktik herangezogen. Die Bearbeitung des ersten Teils erfolgt mit Hilfe von Büchern, Zeitschriften und Online- Ressourcen, wie z.B. Datenbanken BisP, SPONET, SPOLIT, ViFASport, der Universitätsbibliothek Wien.

Der zweite Teil wird dann qualitativ- empirisch gestaltet sein. Die behandelte Theorie wird auf praktische Beispiele angewendet, wobei die didaktischen Modelle und Konzepte als Grundlage dafür dienen. Wie schon erwähnt, habe ich schon einige inter- und transdisziplinäre Stundenbilder für die Fächerkombination „Bewegung und Sport“ und „Latein“ im Laufe meines Lateinstudiums geplant, die im zweiten Teil der Arbeit im Vordergrund stehen. Es erfolgt sozusagen ein Transfer von der Theorie in die Praxis. Das im Teil B der Arbeit vorgestellte fächerübergreifende Projekt wird am BORG Neulengbach durchgeführt. Da es in dieser Schule das Unterrichtsfach Latein nur als unverbindliche Übung gibt, wird der Inhalt der Lateinstunden diesbezüglich angepasst. Am Ende werden die Stunden im „Bewegungs- und Sportunterricht“ mittels einer Gruppendiskussion der Schülerinnen evaluiert, damit Positives wie auch Negatives des inter- und transdisziplinären Unterrichts herausgefiltert werden kann. Des Weiteren werden fächerübergreifend weitere Stundenbilder für die beiden Unterrichtsfächer erstellt, die aber nicht evaluiert werden können, da sie für den Regel- Unterricht im Fach Latein geplant werden.

Alle Unterrichtseinheiten werden im Hinblick des neuen Lehrplans für die Oberstufe (NOST) geplant.

In der weiteren Vorgehensweise wird nun die „hermeneutische Vorgehensweise“ näher beschrieben.

Danner (2006, S. 34) gibt wieder, dass der Begriff „Hermeneutik“ aus dem Griechischen stammt und drei verschiedene Bedeutungen hat:

1. „aussagen“ (ausdrücken)
2. „auslegen“ (erklären)
3. „übersetzen“ (dolmetschen)

Laut Danner (2006, S. 34) hat die Hermeneutik die Aufgabe, in erster Linie Gegebenheiten zum Verständnis zu bringen. Anschließend daran, soll dieses Verstehen vermittelt werden. Wenn also eine Person eine Aussage tätigt, muss das Verkündete von anderen Personen erklärt werden, um es auch verstanden zu werden. Bräutigam (2004, S. 220) versteht deswegen unter Hermeneutik auch die Kunst der Auslegung. Das heißt, die Interpretation und Auslegung von Texten, mit deren Hilfe ein Verständnis des menschlichen Handelns geschaffen werden soll. Mit dieser eben erwähnten Auslegung ist aber nicht nur die Auslegung von literarischen Texten gemeint, sondern Gegenstände einer hermeneutischen Betrachtungsweise können auch Lieder, Handlungen, Aussagen und vieles mehr sein.

Bräutigam (2006, S. 220) beschreibt für diesen gedanklichen Prozess den hermeneutischen Zirkel näher, welcher auf zwei Dimensionen Einfluss nimmt.

Beim ersten entsteht eine Verbindung zwischen dem Vorverständnis und dem Textverständnis, was sich in einer Art Spiralbewegung verdeutlicht. Dies sagt aus, dass Personen beim Lesen von Texten bestimmte Vorkenntnisse haben soll und durch das Lesen und die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Texten wird das schon bestehende Wissen erweitert und auch vertieft. Wenn man dann etwas Neues oder auch denselben Text liest, sind dann ebenso Vorkenntnisse vorhanden, die für eine Interpretation und das Verständnis des Textes positiv verwendet und eingesetzt werden können. Das heißt, dass aufgrund des Lesens von Texten eine Erweiterung des Hintergrundwissens erfolgt und diese „Vorkenntnisse“ entwickeln sich dann immer weiter hin zu einem erweiterten und vertieften Textverstehens.

Die zweite Dimension dieses Zirkels beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen den Teilen und dem Ganzen eines Textes. Hier wird erläutert, dass ein gesamter Text sich nur aus Einzelementen dieses Textes erschließen lässt und umgekehrt genauso das Ganze eines

Textes nur auf der Basis und Grundlage der Einzelemente zu verstehen ist. Wenn ein Text verstanden werden soll, dann ist es notwendig, die Einzelemente zu verstehen, damit der Text als Ganzes erfasst werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen: „Hermeneutisches Verstehen hat weder einen eindeutigen Anfang noch einen endgültigen Abschluss. Das Verstehen als das Ziel hermeneutischer Bemühungen ist dem Charakter nach ein spiralförmiger aufsteigender Prozess.“ (Bräutigam, 2006, S. 221)

Ein weiterer wichtiger Faktor, den Bräutigam (2006, S. 221) bespricht, ist, dass es im Sportunterricht mit Hilfe der hermeneutischen Arbeitsweisen gelingen kann, die Bedeutung bestimmter Aspekte des Sportunterrichts zu erfassen und zu verstehen und daraus dann die Sinnhaftigkeit dieser zu erschließen.

Wie gerade erwähnt, wird das interdisziplinäre Projekt zwischen der unverbindlichen Übung im Fach „Latein“ und dem „Bewegungs- und Sportunterricht“ mit einer Gruppendiskussion (vgl. Kapitel 10) reflektiert und evaluiert.

1.4 Gliederung der Arbeit

In diesem Abschnitt wird ein kurzer Überblick darüber gegeben, welche Inhalte in den jeweiligen Kapiteln bearbeitet werden. Es wird dargestellt, welche Frage- und Problemstellungen in welchen Kapiteln beschrieben und erläutert werden.

Wie schon bereits erwähnt, ist diese Arbeit in zwei Teile gegliedert, wobei Teil A der theoretisch-hermeneutische Teil und Teil B der praktische Teil ist.

Kapitel 1

Nach der Einleitung in die Materie erfolgt eine Hinführung zur Fragestellung, in der kurz der Stand der Forschung präsentiert wird. Des Weiteren werden die Fragestellungen, die den Rahmen der Diplomarbeit bilden, angeführt. Danach erfolgt eine Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, wobei diese näher erläutert wird, wie z.B. der hermeneutische Zirkel. Abschließend zu diesem Kapitel folgt eine Gliederung der Arbeit, welche als Orientierungshilfe dienen soll.

Kapitel 2

Zu Beginn dieses Kapitels erfolgt eine Definition der Begriffe „Inter- und Transdisziplinarität“ statt. Danach folgt eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sport als Gegenstandsbereich der Sportwissenschaft und als interdisziplinäre Disziplin statt. Des Weiteren werden die Begriffe Interdisziplinarität und Transdisziplinarität anhand verschiedener Autoren (Blasinger, 2005; Asmuth 2011; u.v.m.) erläutert.

Kapitel 3

Dieses Kapitel handelt von zahlreichen Definitionen verschiedener Begriffe und Varianten des inter- und transdisziplinären und fächerübergreifenden Unterrichts, die in der Literatur zu finden sind. (Labudde 2008; Moegling, 2010) Um den „begrifflichen Wirrwarr“ (Peterßen 2000) bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts entgegenzuwirken, werden in diesem Kapitel die unterschiedlichen fächerübergreifenden Unterrichtarten aufgezählt und beschrieben.

Außerdem sollen hier die Fragen „Was bedeutet fächerübergreifender Unterricht und gibt es einen Bedeutungsunterschied zwischen inter- und transdisziplinären Unterricht und fächerübergreifenden Unterricht?“ und „Was bedeutet inter- und transdisziplinärer Unterricht und was wird dabei besonders gefördert?“ geklärt und weitgehend beantwortet werden.

Kapitel 4

Dieses Kapitel beleuchtet die Argumente, die für einen fächerübergreifenden Unterricht sprechen. Des Weiteren wird die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit dieser Unterrichtsform betont. Am Ende werden noch Wege aufgezeigt, die zu einem guten fächerübergreifenden Unterricht führen können.

In diesem Kapitel wird versucht, Antworten auf die Frage: „Welche Argumente sprechen für einen inter- und transdisziplinären Unterricht?“ zu finden.

Kapitel 5

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedenen Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts. Hierbei wird ein Blick auf die Dimensionen, welche die Inhalte und Unterrichtsmethoden umfassen, und auf die Zusammenarbeit zwischen Kollegen und Kolleginnen und auf die Grenzen und Probleme dieser Unterrichtsform ein Blick geworfen.

In diesem Kapitel werden Antworten auf diese Fragen gesucht: „Wie lässt sich fächerübergreifender Unterricht umsetzen?“ und „Welche Inhalte, Methoden und Ziele verfolgt der inter- und transdisziplinäre/ fächerübergreifende Unterricht und welche Inhalte eignen sich hierfür dann besonders?“

Kapitel 6

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf den didaktischen Konzepten des fächerübergreifenden Unterrichts. Zunächst werden aus der Vielfalt sportdidaktischer Entwürfe drei aktuelle didaktische Konzepte ausgewählt und ausführlich dargestellt. Im weiteren Verlauf wird geprüft, ob sie sich die beschriebenen Konzepte für einen fächerübergreifenden Unterricht zwischen den Fächern „Bewegung und Sport“ und „Latein“ eignen. Im nächsten Schritt wird eine Auswahl an Unterrichtskonzepten vorgestellt, die besonders im Lateinunterricht relevant sind und dort eingesetzt werden. Auch diese werden auf die Eignung für den Fächerübergreif geprüft. Bei

diesem Kapitel steht die Frage: „Welche didaktischen Konzepte gibt es im „Bewegungs- und Sportunterricht“ und im „Lateinunterricht“ und wie eignen sie sich für einen fächerübergreifenden Unterricht“ im Vordergrund.

Kapitel 7

Das Ende des theoretischen Teils dieser Arbeit bildet die Betrachtung der unterschiedlichen Lehrpläne. Dazu zählt die Verordnung des allgemeinen österreichischen Lehrplans und die fachspezifischen Lehrpläne für die Fächer „Bewegung und Sport“ und „Latein, wobei hier zu sagen ist, dass nur die neuen Lehrpläne der Sekundarstufe II, die im September 2016 eingeführt worden sind, behandelt werden, da die fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten nach den neuen Lehrplänen für die Oberstufe geplant werden. Hierbei wird geprüft, wie die Einstellung zum fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht in den verschiedenen Lehrplänen ist und ob ein solcher Unterricht als wünschenswert angesehen wird.

Kapitel 8-9

Wie bereits erwähnt, ist der zweite Teil dieser Arbeit praxisorientiert gestaltet, das heißt, die Praxis tritt in den Vordergrund. Die methodisch- didaktischen Konzepte und Modelle des Theorieteils dienen als Grundlage für die Planung und Gestaltung der Stundenbilder. Im Kapitel 8 werden Stundenbilder bzw. ein fächerübergreifendes Projekt für die unverbindliche Übung im Fach „Latein“ und den Regelunterricht „Bewegung und Sport“ entworfen, welche unter dem Motto „Fit in der Antike“ stehen und die beiden Fächer miteinander in Verbindungen bringen. Es werden alle Stunden, die geplant sind, auch gehalten und danach von den Schülerinnen der 7.Klasse mittels einer Gruppendiskussion reflektiert. Im Kapitel 9 werden Stunden für den Regelunterricht im Fach „Latein“ und „Bewegung und Sport“ geplant. Diese Stunde stehen unter dem Motto „Reise durchs Amphitheater“, wodurch ebenfalls eine Verbindung der beiden Fächer entstehen kann. Bei den Stundenplanungen wird neben der Beschreibung der jeweiligen Inhalte besonderer Wert auf die Einordnung des Themas in den neuen Lehrplan der Oberstufe, die Formulierung von Kompetenzen und die Verwendung verschiedener methodischer Herangehensweisen gelegt. Diese Unterrichtsbeispiele und die dazugehörigen Stundenbilder und Arbeitsblätter sollen Lehrpersonen mit dieser Fächerkombination als Unterstützung für Stundenplanungen und Inspiration dienen.

Folgende Themenfelder werden dargestellt:

1. „Fit durch die Antike“
2. „Reise durchs Amphitheater“

Kapitel 10

Im zehnten Kapitel folgt der empirische Teil dieser Arbeit. Hier wird die empirische Untersuchung und ihre Methodologie erläutert. Des Weiteren werden die qualitativen Erhebungsmethoden und danach die Gruppendiskussion näher dargestellt, die die Untersuchungsmethode des Projekts „Fit durch die Antike“ ist. Im Folgenden werden die Ziele der Methodologie in den jeweiligen Handlungsschritten angeführt und danach näher auf die Qualitative Inhaltsanalyse eingegangen, die bei der Auswertung, Darstellung und Diskussion der Ergebnisse eine tragende Rolle spielen.

Kapitel 11

Das elfte und letzte Kapitel dient als Zusammenfassung des theoretischen und praktischen Teils dieser Arbeit. Die wesentlichen Inhalte, Aussagen, herausgearbeiteten Ergebnisse und Feststellungen werden kurz, kompakt und prägnant wiederholt und zusammengefasst.

Das Literatur,- Abbildungs- und Tabellenverzeichnis und der Anhang bilden den Abschluss dieser Diplomarbeit.

2 Bestimmungen und Diskussion zentraler Begriffe der Themenstellung

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit werden die Begriffe „Inter und Transdisziplinarität“ und „die Sportwissenschaft als interdisziplinäre Disziplin“ näher erläutert. Die Begriffsbestimmungen sind in der Literatur sehr vielfältig und breit gefächert. Zu Beginn werden die Begriffe „Inter- und Transdisziplinarität“ in einem Punkt beschrieben, weil diese oft in Verbindung miteinander verwendet werden. Da aber durchaus Unterschiede zwischen „Interdisziplinarität“ und „Transdisziplinarität“ bestehen, werden sie im weiteren Verlauf noch einzeln erörtert. Generell wird versucht, einen Überblick über die verschiedenen Definitionen und Begriffserklärungen zu geben. In diesem Abschnitt soll in erster Linie eine Abklärung des Begriffsspektrums stattfinden.

2.1 Inter- und Transdisziplinarität

Interdisziplinarität und Transdisziplinarität sind Begriffe, die beinahe jeder Wissenschaftler jeglicher Disziplin schon einmal verwendet hat. Wenn man sich fragt, wie diese beiden Begriffe, die oft in wissenschaftlichen Kreisen oder Publikationen verwendet werden, definiert sind, dann lässt sich oftmals die Antwort finden, dass Interdisziplinarität für eine innerwissenschaftliche Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen steht, wobei Transdisziplinarität darüber hinausgeht und wissenschaftliches und praktisches Wissen miteinander verbindet. Transdisziplinäre Projekte überschreiten genauso wie interdisziplinäre Projekte die Disziplinengrenzen. Zusätzlich dazu binden aber die transdisziplinären Projekte auch die gesellschaftliche und politische Perspektive bei der Lösung von auftretenden Problemen mit ein. (Meichsner, 2014, S. 65).

Ebenso betont Bora (2012, S.1), dass die Begriffe der Inter- und Transdisziplinarität die Beschreibung der modernen Wissenschaft prägen.

Vor dem Hintergrund eines kurzen historischen Rückblicks wird mit dem Blick auf die gegenwärtige Wissenschaft die These entwickelt, dass wir sowohl mit dem Begriff der Inter- als auch dem der Transdisziplinarität die Einheit einer Differenz beschreiben, im einen Fall einer innerwissenschaftlichen Differenz und im anderen der zwischen Wissenschaft und ihrer Umwelt. Daher stellt sich die Frage, worin diese Einheit besteht. Sie besteht, so wird argumentiert, aus denselben Elementen der Wissenschaftlichkeit, die auch für alle Disziplinen konstitutiv sind. Die Rolle disziplinärer und disziplinförmiger Strukturen wird daher als zentral für die moderne Wissenschaft verstanden. (Bora, 2012, S.1)

Es lässt sich nach Asmuth (2011, S.6) unschwer beobachten, dass sich die Grenzen der Disziplinen seit Jahren verändern. Die Natur hat uns keine Disziplinen vorgeschrieben, sondern wir erzeugen sie in einem kulturellen und wissenschaftlichen Rahmenbau. Dadurch, dass die jeweiligen Disziplinen sich historisch herausgebildet haben, können Disziplingrenzen eben auch nur eine kontingente Geltung beanspruchen. Wissenschaften differenzieren sich immer stärker aus. Im 19. Jahrhundert wurde noch von einer Gravitation einzelner Disziplinen gesprochen, doch in der heutigen Zeit kristallisiert sich heraus, dass selbst klassische Disziplinen, wie Chemie oder Biologie in sich selbst vielfältig disziplinär aufgespalten worden sind. Ebenso tritt neben der Veränderlichkeit der einzelnen Disziplingrenzen auch eine dynamische Vervielfältigung interner Disziplingrenzen hinzu.

Schließlich ist hier die Dynamik des Wissens selbst zu nennen, die nicht nur neue Disziplinen hervorbringt und alte Disziplinen zu Veränderungen ihres Gegenstandsbereichs zwingt, sondern immer wieder Probleme hervorbringt, die sich im Korsett herkömmlicher Wissenschaften nicht lösen lassen. Hier wird gerne das Querdenken oder die Entwicklung neuer Fragestellungen gefordert, was immer mit einer Revision herkömmlicher und gegebener Disziplingrenzen einhergeht. (Asmuth, 2011, S.6)

Reinmann (2012, S. 335) betont, dass die verschiedenen Betrachtungsweisen unterschiedlicher Disziplinen aus dem Gegenstand der Vermittlung unterschiedliche Erkenntnisobjekte machen und damit dann wahrscheinlich eine interne Wissenschaftskommunikation behindern.

„Genau diese Situation liegt im Falle der Vermittlung als gesellschaftliches Phänomen und Problem vor, dem sich, viele verschiedene (Teil-) Disziplinen widmen. (Reinmann, 2012, S 335)

Reinmann (2012, S. 335) weist darauf hin, dass eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft einen Weg finden muss, diese Kommunikationsbarrieren und Hindernisse zu überwinden und

passende und geeignete Formen der gegenstandsbezogenen Zusammenarbeit zu finden bzw. zu entwickeln.

Meichsner (2014, S. 67) betont ebenfalls, wie wichtig es bei der inter- und transdisziplinären Forschung ist, dass sie im Team stattfindet. Die am Prozess beteiligten Personen müssen sich über gemeinsame Ziele und Fragen, sowie auch das Vorgehen zur Bearbeitung verständigen. Es ist unumgänglich, dass sie zu einer gemeinsamen Problemsicht und Sprache gelangen und eine gemeinsame theoretische Basis entwickeln. Auf diese Weise können die unterschiedlichen Sichtweisen integriert werden und die Ergebnisse müssen zu einem Ganzen zusammengefügt werden, das mehr als die reine Addition der Ergebnisse aus den verschiedenen Disziplinen darstellt.

Laut Bora (2012, S. 9) sei es im zwanzigsten Jahrhundert notwendig, inter- oder transdisziplinär zu agieren, wenn man sich die wachsende Zahl probleminduzierter Felder ansieht. Ebenso wird in seinem Beitrag die These vertreten, dass sowohl Inter- als auch Transdisziplinarität in ihrer Struktur den Disziplinen nahestehen, weil sie entweder aus disziplinären Formen gebildet oder selbst auf neuem Emergenzniveau disziplinäre Form annehmen.

2.2 Sportwissenschaft- interdisziplinäre Disziplin

Asmuth (2011, S. 4) berichtet, dass Sportwissenschaft eine interdisziplinäre Disziplin ist. Sie stellt eine dezidierte Querschnittsdisziplin dar, die sich den zahlreichen Problemen und unterschiedlichen Erscheinungsformen der körperlichen Bewegung und des Sports widmet. Der erste Gegensatz, der sich finden lässt, ist der Singular „Sportwissenschaft“ zu „Sportwissenschaften“. Hier kann man schon einen wichtigen Aspekt der Inter- und Transdisziplinarität erkennen, denn es handelt sich im Hintergrund um die Bildung von Synthesen, welche die verschiedenen Disziplinen verbinden und übergreifend Themen und Problemstellungen einen Zugang verschaffen.

Neben der Vielfalt von Disziplinen, die sich mit dem Sport und der körperlichen Bewegung befassen und in den Sportwissenschaften nur aggregativ zueinander-treten, entwickelt sich daher auch die Sportwissenschaft, die eine Synthese der Einzeldisziplinen anstrebt und selbst eine Disziplin zu sein beansprucht. Dabei kann die Sportwissenschaft beziehungsweise können die Sportwissenschaften bereits auf erhebliche Erfahrung in der inter- und transdisziplinären Forschung zurückblicken. (Asmuth, 2011, S. 4)

Generell, so sagt (Asmuth, 2011, S. 4) kann die Sportwissenschaft als eine Art Vorreiterin in Sachen Transdisziplinarität gesehen werden. Dazu muss man auch die starke Verbindung der Sportwissenschaft zur Schule zählen, da ein durchaus erheblicher Teil dessen der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrerinnen gilt.

Aus diesem Grund kommt der Sportwissenschaft formale Kompetenzen zu, die gerade bei einem transdisziplinären Forschungsprojekt eine große Rolle spielen.

2.3 Interdisziplinarität

Balsinger (2005, S. 157) führt aus, dass die Versuche den Begriff Interdisziplinarität adäquat zu fassen, dass alleine schon die Anzahl der gemachten Versuche diesen Begriff zu definieren, auf ein Scheitern eines definitorischen Unternehmens hinweisen kann. Für die große Anzahl der verschiedenen Begriffsbestimmungen gibt es aber gute Gründe, wie dass beispielsweise der Begriff Interdisziplinarität in einer sehr unspezifischen Verwendungsweise Eingang in das Alltagsvokabular gefunden hat. So werden in der heutigen Zeit kombinierte Sportarten, wie Triathlon oder die Nordische Kombination als interdisziplinäre Sportarten bezeichnet.

Ein weiterer Grund ist der, dass der Begriff innerhalb des Bereichs der Wissenschaften und vielmehr noch innerhalb der Wissenschaftspolitik als eine Art Markenzeichen oder Leitbegriff eingesetzt wird, um eine Erscheinung im Wissenschaftsbereich zu bezeichnen, die sich zunächst einmal von der bisher üblichen und bekannten wissenschaftlichen Arbeitsweise unterscheidet und deren weiteres Merkmal in der manchmal für Außenstehende überraschenden Zusammenarbeit von zwei oder mehreren bisher scheinbar weit auseinanderliegenden Wissenschaftsdisziplinen liegt. (Blasinger, 2005, S. 157)

Fahrner (2013, S. 44) erläutert in seinem Buch, dass Interdisziplinarität im Regelfall als Zusammenarbeit über teildisziplinäre Grenzen hinweg zu verstehen ist. Laut Sedmak (2003, S. 7) muss Interdisziplinarität also koordiniert und im Rahmen einer Zusammenarbeit stattfinden. Ihr Erkenntnisziel ist eine Intention und sie erhebt den Anspruch, mithilfe interdisziplinären Vorgehens bessere Resultate zu erzielen. Käbisch (2001, S. 15) sagt aber, dass der Begriff Interdisziplinarität keineswegs so klar ist, wie er so selbstverständlich in der Wissenschaft gebraucht wird. Das erste Problem lässt sich schon bei der Begriffsdefinition von Disziplin finden, denn die Bestimmung von dem, was diese eigentlich ist, erweist sich schon als ziemlich schwer. Aber auch Ischen (2001, S. 33) beschreibt in ihrem Artikel, dass man unter Interdisziplinarität die Zusammenarbeit verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen versteht, die zum Ziel hat, durch die jeweilige Fachkompetenz zu gemeinsamen Resultaten zu gelangen, die darüber hinausgehen, was jede einzelne Disziplin für sich hätte leisten können. Des Weiteren erläutert sie, dass der „Blick über den Tellerrand“ des eigenen Fachs, der aber wohlgemerkt über ein oberflächliches Interesse, hinausgeht, ein hohes Ansehen genießt. Denn Interdisziplinarität zeigt sich auch in Studiengängen, die Studenten über die Grenzen eines Faches ausbilden möchten. Sie gibt aber auch zu bedenken, dass interdisziplinäres Arbeiten nur dann gewinnbringend sein kann, wenn die Kommunikation der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen funktioniert.

Grundlegend dafür, ist das Bewusstsein für die Kommunikationsmittel des eigenen Faches und die möglichen Differenzen und Unterschiede zu den anderen Fächern.

Wenn man davon ausgeht, dass die Interdisziplinarität zuerst den Dialog zwischen den Fächern meint, dann müssen bei jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin die Bereitschaft und die Fähigkeit vorhanden sein, an so einem Dialog teilzunehmen. Im Konkreten bedeutet dies, bei der Teilnahme an interdisziplinären Projekten die Unterschreitung gewisser Standards des eigenen Fachgebietes, aber auch die ständige Reflexion darüber, welche Teile des eigenen Faches im interdisziplinären Dialog wichtig sind und wie diese den Vertretern der anderen Fächer vermittelt werden können (Fürbeth, 1999, S. 10).

Des Weiteren beschreibt Fürbeth (1999, S. 11), dass Interdisziplinarität offensichtlich verlangt, dass die einzelnen Disziplinen sich auf ein Gemeinsames „vor“ den Disziplinen verständigen und einigen. Wenn man diese Forderung betrachtet, erkennt man wieder die innere Paradoxie von Interdisziplinarität, denn da schon alleine die Formulierung eines Erkenntnisinteresses Methodologie und Gegenstand festsetzt, muss dies über die Grenzen der Disziplinen möglich sein. Daraus resultiert dann, dass die einzelnen Disziplinen ihr Eigenes aufgeben und sich in einem Gemeinsamen aufheben müssten.

Auch Bora (2012, S. 4) beschreibt die Interdisziplinarität als Kooperation zwischen selbstständigen Disziplinen oder als eine Bildung einer neuen disziplin förmigen Ebene wissenschaftlichen Handelns.

2.4 Transdisziplinarität

Transdisziplinäre Forschung lässt in diesem Sinne die fachlichen und disziplinären Dinge nicht, wie sie (historisch geworden) sind, und lässt sogar in bestimmten Problemlösungszusammenhängen die ursprüngliche Idee einer Einheit der wissenschaftlichen Rationalität, nunmehr nicht im theoretischen, sondern im forschungspraktischen, d.h. operationellen Sinne wieder konkret werden. Transdisziplinarität ist insofern in erster Linie ein Forschungsprinzip, erst in zweiter Linie, wenn auch die Theorien transdisziplinären Forschungsprogrammen folgen, ein Theorieprinzip. (Mittelstraß 1996, S.329)

Blasinger (2005, S. 174) schreibt, dass als Abgrenzung des Begriffs der Interdisziplinarität in jüngerer Literatur immer häufiger der Begriff Transdisziplinarität auftaucht. Dieser Begriff vereinigt nicht verschiedene, nicht unbedingt kompatible Bedeutungen in sich.

Käbisch (2001, S. 22) gibt an, dass Transdisziplinarität eine Erschließung von nicht disziplinen gebundenen Zwischenbereichen durch eine Überwindung einzelwissenschaftlicher Engführungen ist.

Meichsner (2014, S. 65) stellt fest, dass transdisziplinäre Forschung nicht ausschließlich von wissenschaftlichen Frage- oder Problemstellungen ausgeht, sondern von gesellschaftlichen Problemen, wie beispielsweise der Klimaerwärmung. Ein weiterer Aspekt ist, dass bei der Forschung auch das Wissen gesellschaftlicher Gruppen eingebunden werden. Bei der Klimaerwärmung wird das Wissen der Landwirte miteinbezogen.

Nach Asmuth (2011, S. 4-5) stellt Transdisziplinarität ein neues Konzept dar, das unverkennbar Ähnlichkeiten mit vielen älteren Vorstellungen über das Funktionieren der Wissenschaften aufweist. Generell lässt sich sagen, dass sich die Transdisziplinarität vorwiegend auf die gegenwärtigen Entwicklungen in Kultur und Wissen richtet und somit über die streng szientifische Sphäre hinausgreift. Ebenso werden auch Alltagswissen und Probleme, sowie gesellschaftliche und kulturelle Phänomene berücksichtigt. Deshalb kann man die Transdisziplinarität als eine Grundtendenz in der Kulturwissenschaft bezeichnen.

Laut Neuffer (2010, S. 3) sollte das Konzept der Transdisziplinarität aber keinesfalls als Mittel verstanden werden, die Disziplinen aufzulösen. Sie eignet sich auch nicht dazu Theorie- Praxis-Probleme aufzulösen. Ebenso darf und kann eine Reduktion bestehender Probleme nicht die Erwartung an Transdisziplinarität sein, sondern sie sollte eher als ein Aufruf zur Komplexität gesehen und verstanden werden.

Patry & Weyringer (2016) haben am Kongress in Luzern die dreifache Transdisziplinartät bei VaKE (Values and Knowledge Education) vorgestellt. VaKE stellt eine konstruktivistische didaktische Methode dar, die es ermöglicht, einen Wissenserwerb und Moral- und Werterziehung miteinander zu verknüpfen und zu kombinieren. Die Transdisziplinarität, also die integrative gegenseitige Bezogenheit verschiedener Bereiche bzw. Disziplinen, ist dieser Methode in verschiedener Hinsicht inhärent. Das Verfahren von VaKe wird so beschrieben, dass ausgehend von einem moralischen Dilemma inhaltliche Fragen gestellt werden und auf diese durch eigenständige Suche Antworten gesucht werden. Bei diesem Prozess wird Transdisziplinarität umgesetzt. Dazu werden drei Arten der Transdisziplinarität unterschieden: innerhalb des Wissensbereichs, innerhalb des Wertebereichs und in der Verbindung des Wissens- und Wertebereichs. Innerhalb jeder dieser drei Arten werden wieder zwei Ebenen unterschieden: normative Aspekte, das heißt, inwieweit hier Transdisziplinarität ethisch gefordert wird, und deskriptive Aspekte, die erläutern, welche Daten bei den Untersuchungen zu VaKe diesbezüglich vorliegen.

Hierbei betonen Patry & Weyringer (2016), dass hinsichtlich der Transdisziplinarität bezüglich des Wissens zunächst erläutert und argumentiert wird, dass Fächer historisch gewachsen sind, aber wichtige Fragestellungen fast nur transdisziplinären Beziehungen zuzuordnen sind.

Auch Reinmann (2012, S. 335) führt aus, dass es hinsichtlich der Transdisziplinarität mindestens zwei verschiedene Positionen gibt. Zum einen nennt sie die Transdisziplinarität, die als „wahre Interdisziplinarität“ in dem Sinne gelten kann, dass disziplinäre Grenzen überschritten und damit

verbundene disziplinäre Perspektiven auf Dauer überwunden werden können. Zum anderen kann Transdisziplinarität bedeuten, dass die Wissenschaft eng mit der Praxis zusammenarbeitet, damit besonders Systemgrenzen überschritten werden.

3 Standortbestimmungen: Was heißt inter- und transdisziplinärer Unterricht? Was heißt fächerübergreifender Unterricht

Im dritten Kapitel dieser Arbeit werden die Begriffe „interdisziplinär“ und „fächerübergreifend“ näher beschrieben, wobei diese Begriffe z.B. bei Labudde (2008; 2014) und Moegling (2010) synonym verwendet werden. Die Definitionen in der Literatur sind sehr vielfältig und auch teilweise widersprüchlich. Dennoch findet man ein weites Spektrum an diversen Umsetzungsmöglichkeiten und Varianten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Es wird versucht, ein Überblick über die verschiedenen Definitionen und Begriffserklärungen zu geben. In diesem Abschnitt soll also in erster Linie eine Abklärung des weitreichenden Begriffsspektrums stattfinden.

3.1 Definitionen und Begriffserklärungen

3.1.1 Inter- und transdisziplinärer Unterricht

Hempel (2016) beschrieb am Kongress in Luzern, dass ein inter- und transdisziplinärer Unterricht nicht nur eine theoretisch und didaktisch gut begründete Forderung ist, sondern eine Begegnung mit den Lehrpersonen als curricular verankerter Auftrag. Des Weiteren hat er erläutert, dass ein Unterricht, der disziplinäre Grenzen überwindet, Fachlichkeit jedoch nicht aufheben will, auf allen Stufen des Bildungssystems in verschiedenen Fachgemeinschaften diskutiert und gefordert wird. Diesbezüglich können Konzepte der Inter- und Transdisziplinarität eine nennenswerte Rolle spielen. Während durch interdisziplinäres Arbeiten Arbeits- und Denkweisen sowie auch Wissen verschiedener Disziplinen miteinander verknüpft werden, geht transdisziplinäres Arbeiten darüber hinaus und bezieht außerwissenschaftliches Wissen von Personen zur Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen mit ein.

Auch Kyburz- Graber (2002, S. 11-15) beschäftigt sich in ihrem Artikel Fragen, was eigentlich genau mit einem interdisziplinären Unterricht gemeint ist und was mit ihm- im Gegensatz zur disziplinären Methode besonders gefördert wird. Sie betont, dass aus der interdisziplinären Forschung bekannt ist, dass Interdisziplinarität im Wesentlichen mit Alltagsrealitäten, mit dem Hinterfragen von Situationen, mit dem Aufspüren und Finden von Problemen und mit dem Suchen nach Lösungen zu tun hat. Für eine interdisziplinäre Auseinandersetzung sind für sie folgende Fragen von Bedeutung:

- Die Ist- Analyse des Problemfeldes
- Das Verstehen des Problemfeldes im Hinblick auf die Zukunft
- Das Nachdenken über Alternativen und Handlungsspielräume

- Die normative Perspektive (was ist uns eigentlich wichtig?)

Sie hat mir ihrem Team zwei Forschungsphasen durchgeführt und hat dadurch einige Erkenntnisse gewonnen, die für eine interdisziplinäre Unterrichtspraxis hilfreich sein könnten. Im Folgenden werden diese Ergebnisse kurz geschildert:

- Wenn man Themen problemorientiert angeht, dann wird man sozusagen zu einem interdisziplinären Vorgehen gezwungen.
- Die inhaltliche Struktur eines interdisziplinären Themas ist nicht von vornherein gegeben, sondern muss erst mit verschiedenen quer verlaufenden Fragestellungen aufgebaut werden.
- Sowohl Lehrende als auch Lernende müssen bereit dafür sein, sich auf die Komplexität der Alltagsrealität und damit verbundene Unsicherheiten einzulassen, ohne vorschnell diese vorhandene Komplexität reduzieren zu wollen.
- Beim interdisziplinären Lernen ist es wichtig, dass sich Lehrende und Lernende wiederholt über ihre Erfahrungen, Wahrnehmungen und Interpretationen verständigen. Denn nur so können sie eine gemeinsame Sprache und Sichtweise der zu bearbeitenden Problemstellung finden.
- In einem interdisziplinären Unterricht gibt es eine Menge Entscheidungssituationen zu bewältigen. Allein schon, wenn es um die Frage des Hauptthemas und der Teilthemen geht. Im Sinne disziplinärer Arbeitsweise verlangen solche „Entscheidungsphasen“ nach einem bewussten und kooperativen Vorgehen.
- Die Fragen, was gelernt wird und ob die gewissen Lernprozesse bedeutsam sind, lässt sich nicht von Beginn an festlegen. Lehrende und Lernende können durch wiederholten Rückblick und durch systematische Reflexion wichtige Lernprozesse erkennen.

Ebenso vertreten Perrig- Chiello, Perren und Darbellay (2002, S. 100) die Meinung, dass die zunehmende Komplexität von Problemen der heutigen Gesellschaft erfordert, dass disziplinäre Grenzen überschritten werden. Es lässt sich sowohl in der Forschung als auch in der Lehre beobachten, dass es ein zunehmendes Streben nach inter- und transdisziplinären Ansätzen gibt. Ein interdisziplinäres und problemorientiertes Lehren und Lernen wird für die Lehre auf universitärer und gymnasialer Stufe immer häufiger gefordert. Da die Schule zum Ziel hat,

Schülerinnen und Schüler zur Hochschulreife zu bringen und ihnen damit einen Zugang in die Wissenschaft zu schaffen, ist das Anliegen sehr präsent.

Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, sich durch interdisziplinäres und problemorientiertes Lehren und Lernen die Fähigkeiten anzueignen, die man zur Bewältigung der sich immer schneller verändernden Umwelt braucht. Dies sind beispielsweise soziale und methodische Kompetenzen, aber auch Konfliktlösungsstrategien.

Bei den traditionellen Unterrichtsmethoden liegt die Betonung auf Instruktion und „Wissenssport“, während in einer konstruktivistischen Lernkultur das ganzheitliche selbstgesteuerte Lernen und Verstehen im Vordergrund steht. Außerdem sind problemorientierte fächerübergreifende Projekte sowohl für Schüler und Schülerinnen wie auch für Lehrpersonen motivierender als traditionelle Wissensvermittlung in Ein-Weg- Kommunikation. (Perrig- Chiello, Perren und Darbellay (2002, S. 101)

Des Weiteren beschreiben Perrig- Chiello, et al. (2002, S.105), dass Interdisziplinarität als eine Form von sozialer Kommunikation verschiedene Voraussetzungen an eine Lehrperson, an die Schülerinnen und Schüler aber auch die Institution stellt. Sie nennen die Begriffe Motivation, Fachkompetenz und Selbstbewusstsein im eigenen Fach, soziale Kompetenz und Respekt, methodisch- didaktische Flexibilität, Innovationsfreude und gutes Ressourcenmanagement. Damit es zu einer Umsetzung kommen kann, ist es aber auch wichtig, dass gewisse institutionelle und organisatorische Bedingungen erfüllt sind.

Ebenso stellen sie fest, dass schon der Versuch als individuelle Lehrperson interdisziplinäre Ansätze und Elemente in den Schulalltag einzubringen, positiv zu werten ist. Denn den Schülerinnen und Schülern wird die Chance ermöglicht, vermehrt komplex zu denken und Probleme von verschiedenen Seiten her anzusehen.

Perrig- Chiello, et al. (2002, S.110) sind der Ansicht, dass das Schlüsselkriterium für einen interdisziplinären Unterricht die „Integration“ ist. Es ist notwendig, dass die Lehrpersonen zusammenarbeiten, um all ihre Interessen, Erkenntnisse und Methoden zusammenzubringen. Die Erwartungshaltung ist ein neues Verständnis und neue Einsichten zu erlangen, welche nicht erreicht werden können, wenn man alleine arbeiten würde. Zusammenfassend heißt das, dass interdisziplinäres Lehren und Lernen unterschiedliche Intensitätsstufen aufweist. Das heißt, angefangen von einer gemeinsamen Fragestellung von zwei Fachleuten, bis hin, dass man sich am Ende eine Intensiv- Projektwoche mit Beteiligung von verschiedenen Fachpersonen in allen Projektschritten und eine gemeinsame Evaluation vorstellen kann.

Asmuth (2011, S.9) betont, dass ein fächerübergreifender Unterricht, trotz Schwierigkeiten von außen, wie Zeit- und Stundenpläne, das Management von Schulräumen, fehlende Ganztagsbetreuung und viele weitere Hindernisse, im Lehrplan gefordert wird. Er meint, dass es

deshalb kein Wunder ist, dass Modelle des inter- und transdisziplinären Arbeitens Eingang in die didaktischen Überlegungen und curricularen Grundpositionen gefunden haben, um die komplexen Probleme in der Gesellschaft zu lösen, die nicht mehr alleine durch Spezialwissen lösbar sind. Die gegenwärtige Situation würde vielmehr ein vernetztes Wissen und Menschen fordern, die Kompetenzen erworben haben, um an einer dynamischen Wissensgesellschaft zu partizipieren.

Bomhard (2011, S. 15) erläutert ebenfalls, dass in der Zeit Mitte der 1990er Jahre bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts zahlreiche Diskussionen um Interdisziplinarität in der Bildungspolitik und allgemeinen Didaktik im Kontext der Schulreformbemühungen wieder neu belebt wurden. Mit interdisziplinären Lehren und Lernen werden dabei die Chancen zu einer Weiterentwicklung und einer Verbesserung des Unterrichts vergrößert.

Nach Caviola (2002, S. 7) wird unter fächerübergreifenden Lernen die Fähigkeit verstanden, Denkweisen und Wissen aus zwei oder auch aus mehreren Fächern so zusammenzuführen, dass daraus ein Erkenntnisfortschritt resultiert. Dieser Erkenntnisfortschritt übersteigt die Möglichkeiten eines Einzelfaches und macht den Lernenden einen kompetenten Umgang mit Fachperspektiven möglich. Das interdisziplinäre Lernen schließt die Kompetenz Integration, das heißt, die Schülerinnen und Schüler können mit Einbeziehung verschiedener Fachbeiträge etwas beschreiben, erklären, herstellen und lösen, was durch den Einbezug eines einzelnen Faches nicht möglich wäre, und die Kompetenz Reflexion, die beschreibt, dass Schülerinnen und Schüler erkennen, welche Funktionen die Fächer in ihrem Zugang zum Thema einnehmen, in welchem Verhältnis sie zueinander und zum Alltag stehen, was sie leisten können und wo ihre Grenzen sind, mit ein.

3.1.2 Fächerübergreifender Unterricht

Laut Labudde (2014, S. 14) ist der „Begriffswirrwarr“ hinsichtlich fächerübergreifenden Unterrichts und Interdisziplinarität gewaltig. Bevor nun einige Definitionen angeführt werden, werden allgemeine Charakteristika kurz nach Labudde (2014, S. 14) beschrieben. Grundsätzlich ist zu sagen, dass es verschiedene Formen von fächerübergreifenden Unterricht gibt. Der Begriff „fächerübergreifend“ wird meistens als Oberbegriff verwendet und wie schon erwähnt, benutzen viele Autoren und Autorinnen als synonymen Oberbegriff das Wort „interdisziplinär“.

Nun stellt sich die Frage, wie fächerübergreifender Unterricht definiert wird. Hierzu findet man in der Literatur viele verschiedene Definitionen, wobei einige hier angeführt werden.

Zapletal (2012) beschreibt den fächerübergreifenden Unterricht folgendermaßen:

*Fächerübergreifender Unterricht ist diejenige ökonomische
(Stoffüberschneidungen fallen weg, Effizienz durch variierte Wiederholungen)
Form des Unterrichts, bei der, unter Beibehaltung des Fächerkanons (Vorteile*

des Fachunterrichts bleiben erhalten), durch Kooperation der betroffenen Fachlehrer inhaltlich- methodische Bezüge, sowohl synchron als auch diachron, hergestellt werden, um die Differenz zwischen dem in Disziplinen gefächerten Wissen aufzuheben, damit Strukturen und Zusammenhänge der Wirklichkeit erkennbar werden. (Zapletal, 2010, S.16)

Auch Moegling (2010) versucht den fächerübergreifenden Unterricht zu definieren, aber bei ihm spielt der Blickwinkel der Kompetenzorientierung eine wichtige Rolle:

Fächerübergreifender Unterricht ist der didaktische Oberbegriff für alle Unterrichtsversuche, bei denen verschiedene Fachperspektiven systematisch zur Lösung eines Problems so miteinander vernetzt werden, dass ein thematisch- inhaltlicher Zusammenhang erkennbar wird, eine mehrperspektivische Analyse und Beurteilung gefördert werden und eine handlungsorientierte Problemlösung oder handlungsorientierte Problemlösungsalternativen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus entwickelt werden können. (Moegling, 2010, S. 13)

Auch im allgemeinen Lehrplan findet man bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts diese Definition:

Bei fächerübergreifender Unterrichtsgestaltung steht ein komplexes, meist lebens-oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände haben im integrativen Zusammenwirken – z.B. im Sinne des Projektunterrichts –ihren themenspezifischen Beitrag zu leisten. Dies bedingt eine aufgabenbezogene besondere Organisation des Fachunterrichts und des Stundenplans. Die Organisation kann über längere Zeiträume sowie klassen- und schulstufenübergreifend erfolgen. (BMBF, 2004, S.11)

Asmuth (2011, S.9) meint „Fächerübergreifender Unterricht ist dann der Unterricht in einem Fach, der ausgerichtet ist auch auf Inhalte anderer Fächer.“

Peterßen (2000, S.11-12) führt an, dass auch wie Labudde (2014, S.14) betont, ein „begriffliches Wirrwarr“ bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts besteht. Dieses Durcheinander lässt sich sowohl in der Praxis als auch in der Theorie finden. Er vertritt die Meinung, dass es aber sehr wichtig ist, dass Lehrpersonen scharfe Begriffe für die richtige Planung ihres Unterrichts

benötigen. Ebenso benötigen sie für ihre unterschiedlichen Entscheidungen und Handlungsweisen deutlich abgetrennte Begriffe.

Wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin beispielsweise einen fächerüberschreitenden Unterricht planen möchte, dann muss dafür eine genaue Vorstellung des Begriffs vorhanden sein.

Aus diesem Grund werden nun im folgenden Verlauf der Arbeit die unterschiedlichen Varianten des fächerübergreifenden Unterrichts anhand verschiedener Autoren (Labudde 2014; Asmuth 2011; Moegling, 2010, Peterßen 2000, Bomhard 2011, Gudjons, 2006) dargestellt:

- Fächerüberschreitender Unterricht
- Fächerverbindender bzw. fächerverknüpfter Unterricht
- Fächerkoordinierter bzw. themenzentrierter Unterricht
- Fächerergänzender Unterricht
- Integrierter Unterricht
- Fächeraussetzender Unterricht

Wie schon oben erwähnt, teilt Labudde (2014, S.14) die Typen von fächerübergreifenden Unterricht in zwei Ebenen ein. Die ersten drei Variationen in der vorherigen Aufzählung, teilt er in die Ebene der Inhalte ein. Die Erklärung zu diesen drei Formen erfolgt im weiteren Verlauf der Arbeit.

3.1.3 Fächerüberschreitender Unterricht

Bomhard (2011, S.32) führt hierzu aus, dass im Rahmen eines Faches den Schülern und Schülerinnen bei der Erarbeitung eines Themas Verbindungen zu anderen Fächern aufgezeigt werden.

Bei dieser Form des Unterrichts versucht die Lehrperson, ihr eigenes Fach zu überschreiten und die Schülerinnen und Schüler auf Zusammenhänge bezüglich anderer Fächern hinzuweisen. Dabei wird versucht bei der Bearbeitung eines Themengebiets, auf relevante Inhalte eines anderen Faches einzugehen. Wichtig hierbei ist, dass dieser Vorgang im Unterricht des Faches selbst stattfindet. (Moegling, 2010, S. 27)

Diesbezüglich erläutert Gudjons (2006, S. 107), dass sich der Aufwand bei dieser Art des fächerübergreifenden Unterrichts in Grenzen hält, da man sich als Lehrperson mit niemand absprechen und auch den Klassenverband nicht umstrukturieren muss.

Labudde (2014, S. 14) erklärt, dass bei fächerüberschreitendem Unterricht, der auch intradisziplinärer Unterricht genannt wird, von einem Fach die Rede ist und deswegen das Fach im Singular verwendet wird. Des Weiteren betont er, dass es sich bei dieser Variante um die am einfachsten umzusetzende Form handelt.

Um dies besser verstehen zu können, führt er folgendes Beispiel an: In einem Einzelfach werden Aussagen und Inhalte aus einem anderen Gegenstand eingebracht.

Er verdeutlicht dieses Beispiel mit den Fächern Bewegung und Sport und Geographie und Wirtschaftskunde. (Labudde, 2008, S. 8)

3.1.4 Fächerverbindender- fächerverknüpfender Unterricht

Asmuth (2011, S.9) schreibt dazu, dass fächerverbindender Unterricht sich von vornherein auf mehrere Fächer und deren Verbindung zueinander stützt.

Nach Moegling (2010, S. 28) ist diese Form des fächerübergreifenden Unterrichts eine Steigerung der ersten Form. Er betont aber, dass es bei dieser Form zu keiner wirklich intensiven Abstimmung seitens der involvierten Lehrkräfte kommt. Dennoch ist, wenn man den organisatorischen Aufwand betrachtet, dieser beim fächerverbindenden Unterricht deutlich höher als bei der ersten Variante, da aufgrund des Suchens nach verschiedenen Anknüpfungspunkten über Inhalte, Methoden und Fachbegriffen wesentlich mehr Zeit gebraucht wird.

Peterßen (2000) erläutert dies folgendermaßen:

Fächerverbindender Unterricht bezeichnet zwar eine ziemlich neuartige Organisation, die zum traditionellen Fachunterricht hinzutritt, die sich auch gegen den alleinigen Fachunterricht richtet. Fächerverbindender Unterricht ist aber nicht generell auf Auflösung des Fachunterrichts aus, sondern beabsichtigt nur dessen zeitweilige Überwindung. Fächerverbinder Unterricht ist als Organisationform zur Ergänzung des Fachunterrichts aufzufassen. (Peterßen 2000, S. 13)

Dazu führt Peterßen (2000, S.15) noch an, dass ein fächerverbindender Unterricht die Fächer weder ablösen noch auflösen soll, sondern wie man in seiner Bezeichnung schon erkennen kann, soll er bestehende Fächer über einen bestimmten und festgelegten Zeitraum hinweg miteinander verbinden.

Auch zum fächerverbindenden Unterricht lässt sich im Lehrplan der AHS eine Definition finden:

Im fächerverbindenden Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Fachunterrichts mögliche, die Fächergrenzen überschreitende Sinnzusammenhänge herzustellen. Die Organisation des nach Fächern getrennten Unterrichts bleibt hier bestehen. (BMFB, 2004, S.11)

Ebenso erläutert Bomhard (2011, S. 32), dass beim fächerverbindenden Unterricht ein umfangreiches Thema zeitgleich oder leicht zeitverschoben in zwei oder aber auch in mehreren Fächern unter wechselseitiger Kenntnis der jeweiligen fachlichen Inhalte behandelt.

Ein Fach kann hierbei sich darauf beschränken, nur die Grundlagen zu schaffen, auf welchen das andere Fach dann aufbauen kann, oder jedes Fach bringt sich gleichermaßen mit seiner Perspektive in die Bearbeitung und Erschließung mit ein.

Auf ähnliche Weise beschreibt auch Labudde (2014, S. 14) den fächerverbindenden Unterricht, der auch als multi- pluri- disziplinärer Unterricht bekannt ist. Er veranschaulicht auch diese Variante anhand eines Beispiels: Wenn sich zwei oder mehr Lehrpersonen der gleichen Klasse absprechen, mit den Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Fächern, wie z.B. Biologie, Geschichte, Deutsch und Sport, das Thema „Zeit“ zu behandeln, dann erschließen sich den Lernenden ganz unterschiedliche Aspekte des Begriffs der „Zeit“.

3.1.5 Fächerkoordinierender- bzw. themenzentrierter Unterricht

Labudde (2014, S.14-15) schreibt, dass beim fächerkoordinierenden Unterricht, den man auch unter dem Namen interdisziplinärer, problemorientierter Unterricht kennt, immer eine Frage oder ein Problem im Mittelpunkt steht. Die Schülerinnen und Schüler suchen dann davon ausgehend nach einer Lösung oder einer Antwort. Wenn beispielsweise die Frage im Unterricht lautet: „Wie lässt sich der Energieverbrauch unserer Schule reduzieren?“, dann braucht die Beantwortung dieser Frage, die konkrete Umsetzung und die Evaluation durch Einbeziehung verschiedener Fächer, wie Wirtschaft, Psychologie, usw.

Bei Bomhard (2011) lässt sich diese Definition eines fächerkoordinierenden Unterrichts finden:

In längerfristiger Vorplanung wird der Unterricht in zwei oder mehr Fächer aufeinander bezogen und abgestimmt. Das für alle beteiligten Fächer lohnende gemeinsame Oberthema bleibt in seiner Komplexität bestehen und wird sowohl aus den jeweiligen Fachperspektiven komplementär als auch problemorientiert erarbeitet. (Bomhard, 2011, S. 32)

Moegling (2010 S. 28) sagt, dass es für diesen Unterrichtstypus charakteristisch ist, dass Unterrichtseinheiten zu einem bestimmten Themenbereich zwischen zwei oder auch mehreren Fächern geplant und aufeinander abgestimmt werden. Wichtig hierbei ist anzuführen, dass der Unterricht aber immer noch getrennt durchgeführt wird und mit fachlichen Schwerpunkten versehen ist.

Laut Stadler (1999, S. 18) gibt es bei dieser Unterrichtsform sowohl positive als auch negative Aspekte. Positiv anzumerken ist, dass die Komplexität eines gewissen Themas erhalten bleibt und problemorientiert behandelt werden kann. Des Weiteren ist es ein Vorteil, dass

Unterrichtsfächer miteinander vernetzt und Verknüpfungen gefunden werden und diese dann von verschiedenen Blickwinkeln aus bearbeitet werden.

Ein negativer Faktor ist eindeutig die durchaus erhöhte Vorbereitungszeit und diverse Stundenplanänderungen.

Die beiden Variationen des fächerübergreifenden Unterrichts, die in den weiteren zwei Unterpunkten besprochen werden, ordnet Labudde (2014, S. 14-15) der Ebene der Stundentafel zu. Hierbei geht es ausschließlich um den Fächerkanon. Welche Fächer sind in der Stundentafel bzw. im Stundenplan enthalten.

3.1.6 Fächerergänzender Unterricht

Moegling (2010, S. 28) schreibt, dass es bei dieser Art des fächerübergreifenden Lernens zu einer systematisch angelegten und geplanten Aussetzung der Fächerordnung zugunsten themenorientierter Projekte und Kurse, welche, die zur fachlichen Thematik ergänzend sind, parallel und zusätzlich zu den Fächern offeriert werden.

Auch Labudde (2008, S. 9) vertritt diese Ansicht und führt aus, dass beim fächerergänzenden Unterricht Themen in eigens dafür organisierten Projektwochen oder Blockwochen zusätzlich zu den Einzelfächern bearbeitet und durchgenommen werden. Diesbezüglich führt er hier auch wieder ein Beispiel an, nämlich das Thema „Sport und Physik“ während einer Blockwoche.

Als positiven Aspekt hinsichtlich des fächerergänzenden Unterrichts erachtet Moegling (2010, S. 28), dass es eine andere Zusammensetzung der Lerngruppe gibt, die durch Interesse und Leistung eingeteilt werden. Somit bekommen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit das Thema in ihrer eigens gewählten Lerngeschwindigkeit und für die sie optimalen Lernwegen zu bearbeiten. Ebenfalls lässt sich feststellen, dass so eine Art der Unterrichtsform für die Lernenden eine Abwechslung zum klassischen Schulalltag darstellt.

Auch bei dieser Art von Unterrichtstypus muss mit Stundenplanänderungen gerechnet werden, die natürlich auch geplant werden müssen, was als negativer Faktor des fächerergänzenden Unterrichts gesehen wird.

3.1.7 Integrierter Unterricht

Labudde (2008) erläutert diese Art des fächerübergreifenden Unterrichts folgendermaßen:

Es werden fächerübergreifende Inhalte erarbeitet- mit gleichzeitiger integrierter Entwicklung fachspezifischer Begriffe. Im Gegensatz zum fächerergänzenden Unterricht gibt es außerhalb des integrierten Unterrichts keinen disziplinären Unterricht. Der integrierte Unterricht enthält sowohl fächerübergreifende wie auch fachspezifische Phasen. (Labudde, 2008, S. 9)

Labudde (2014, S. 15) betont des Weiteren, dass es als Merkmal für diese Form des fächerübergreifenden Unterrichts gilt, dass die Fächer Biologie, Physik, Chemie und manchmal auch noch andere Gegenstände zu einem Fach zusammengefasst werden. Hier nennt er das Beispiel des Sachunterrichts in der Volksschule. In einem integrierten Unterricht lassen sich sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische Phasen finden. Ein Integrationsfach heißt nicht, dass alle Themen und Inhalte des Unterrichts immer fächerüberschneidend oder fächerkoordinierend gelehrt werden müssen, denn es kann eben sowohl auch Phasen geben, in denen nur chemische oder physikalische Inhalte erarbeitet und gelehrt werden. Nach Labudde (2008, S. 9) muss aber beachtet werden, dass kein disziplinärer, sondern nur ein integrierter Unterricht durchgeführt wird, denn das passiert schon im fächerergänzenden Unterricht.

3.1.8 Fächeraussetzender Unterricht

Dieser Unterrichtstypus weist sehr große Ähnlichkeit zum fächerergänzenden Unterricht auf. Ein erkennbarer Unterschied ist aber, dass hier der Fachunterricht zur Gänze ausgesetzt wird und stattdessen phasenweise z.B. Projektwochen veranstaltet werden. Ein Vorteil darin ist, dass die Schülerinnen und Schüler keine zusätzliche Belastung durch den gefächerten Unterricht haben, da dieser während der Projektwoche ausfällt. Einen Faktor, der hier nicht außer Acht gelassen werden darf, ist der Aufwand, der mit solchen Projektwochen in Verbindung steht. (Moegling, 2010, S. 28)

Die folgende Abbildung von Gudjons (2006, S. 106) soll noch einmal die verschiedenen vorher definierten Unterrichtsvarianten und ihre jeweiligen Merkmale aufzeigen.

Fächerüberschreitender Unterricht

-) Fachlehrperson hat „weiten“ Horizont
-) Einzelinitiative in einem Fach
-) Geringer Aufwand
-) „Mut zum Dilettieren“

Fächerverknüpfender Unterricht

-) Zusammenarbeit z.B. zweier Lehrkräfte
-) Inhalte der Fächer aufeinander abgestimmt
-) Absprachen notwendig, aber wenig
-) Geringer Planungsaufwand

Fächerkoordinierender Unterricht

-) Gemeinsames Rahmenthema mehrerer Fächer
-) Getrennte Planung von Fachaspekten
-) Zusammenführung von Fachaspekten in gemeinsamer Planung (z.B. Team- Teaching)
-) Erheblicher Planungsaufwand

Fächerergänzender Unterricht

-) Kurse als Ergänzung des Fachunterrichts
-) Begrenzte Zeit

Fächeraussetzender Unterricht

-) Oberthema für begrenzte Zeit
-) Kein Fachunterricht in dieser Zeit
-) Auflösung der Klassen (z.B. Stationen für die Schülerinnen und Schüler)

Abbildung 1: Formen des fächerübergreifenden Unterrichts (mod. M. Gudjons, 2006, S. 106)

4 Argumente für einen inter- und transdisziplinären / fächerübergreifenden Unterricht

Das Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegt darin, die Bedeutung des fächerübergreifenden Unterrichts hervorzuheben. Dies findet anhand vieler zahlreicher Begründungen für die Forderung eines solchen Unterrichts aus der Literatur statt. Im Nachfolgenden werden Argumentationen angeführt, die darstellen sollen, aus welchen Gründen das überfachliche-interdisziplinäre Lehren und Lernen einen wertvollen und bedeutsamen Beitrag zur Schulbildung leisten kann. Am Ende dieses Kapitels werden noch Wege aufgezeigt, die zu einem guten fächerübergreifenden Unterricht führen können.

Golecki (1999, S. 23) schreibt, dass die spezialisierten wissenschaftlichen Disziplinen für die Bewältigung unserer Welt unverzichtbar sind, aber dass die Probleme der Lebens- und Berufswelt sich nicht nach den Grenzen der wissenschaftlichen und technischen Disziplinen richten. Einige dieser Probleme gerade auch Resultate linearer und reduktionistischer-disziplinärer Ansätze zur Lösung eben dieser Probleme entstehen aus der wissenschaftlichen Spezialisierung. Die Bewältigung dieser Probleme erfordert somit interdisziplinäre Ansätze, das heißt, übergreifende und komplexe Konzepte und nicht nur bloße Arbeitsteilung, und vernetztes Denken und auch Handeln in ökologischer und sozialer Verantwortung.

4.1 Vermeidung von Doppelungen und Nutzung von Synergieeffekten

Bomhard (2011, S. 17) nennt als Argument für einen über die Fachgrenzen hinausgehenden Unterricht, dass es sinnvoll ist, unsinnige und unökonomische inhaltliche Wiederholungen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern zu vermeiden. Er erläutert, dass stattdessen Synergieeffekte genutzt werden sollen. Dies kann durch eine gemeinsame Erarbeitung eines Themenfeldes, das in verschiedenen Fächern enthalten ist, erreicht werden.

4.2 Ergänzung zum Fachunterricht

Laut Moegling (2010, S. 21.) gibt es beim Fachunterricht sowohl Vorteile als auch Nachteile. Er vertritt die Meinung, dass die einzelnen Fächer einerseits ein Ausdruck von Teilhaftigkeit und Einseitigkeit sein können, aber andererseits auch Spezialisierungen hervorbringen, denen wir Menschen den wissenschaftlichen Aufstieg zu verdanken hätten.

Im weiteren Verlauf werden sowohl die Vorteile eines Fachunterrichts also auch die Nachteile eines solchen Unterrichts kurz erläutert.

Die Vorteile, die bei einem Fachunterricht genannt werden, beziehen sich auf die Organisation, den Lehrplan, die Stoffvermittlung und die Leistungsbeurteilung. (Moegling, 2010, S. 21; Moegling, 1998, S. 31)

- *Organisation*

Die Erstellung eines Stundenplans erweist sich beim Fachunterricht als wesentlich einfacher, da hier keine Rücksicht auf Teamteaching- Stunden genommen werden muss. Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen klaren Plan, der ihnen vorgibt, welche Gegenstände sie an jedem Tag und zu welcher Stunde haben.

- *Lehrplan*

Durch den Lehrplan wird den Berufsbildenden höheren Schulen und den Oberstufen von allgemein höheren Schulen die Voraussetzungen gegeben, dass alle Lernenden dasselbe Wissen erlangen können. Da es sich beim Fachunterricht vordergründig um die

Vermittlung von Basiswissen bzw. fachspezifischen Methoden handelt und es hierbei um die Inhalte eines Faches geht, ist es leichter, einen Lehrplan schulübergreifend weitgehend ident zu entwickeln.

- *Stoffvermittlung*

Als Lehrperson unterrichtet man meist zwei oder drei Fächer und ist in diesen Fächern während der Ausbildung auf der Universität zu einem sogenannten Experten bzw. einer sogenannten Expertin geworden. Es wurden spezielle Kompetenzen entwickelt und Erfahrungen gesammelt, die die Lehrpersonen dann an ihre Schülerinnen und Schüler in bestmöglicher Weise weitergeben können. Der Fachunterricht ist die einfachste Möglichkeit, das fachliche Wissen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln und weiterzugeben.

- *Leistungsbeurteilung*

Beim gefächerten Unterricht besteht meist eine geringere Komplexität der Fragestellung. Aus diesem Grund ist die Definier- und Bewertbarkeit des Lernfortschritts und der Lernleistung seitens der Lernenden leichter zu beurteilen.

Nun wird auf die Nachteile des gefächerten Unterrichts eingegangen: (Moegling, 2010, S. 21; Moegling, 1998, S. 31)

- *Isoliertes Wissen*

Ein wesentlicher Kritikpunkt bezieht sich auf die Loslösung von konkreten Lebenssituationen und Aufgaben der Schüler und Schülerinnen, welche selten mit Fachgrenzen verknüpft sind. Einzelne Fächer können keine Lösung von Lebensaufgaben bieten, da für die Bearbeitung ein komplexes Wissen von Nöten ist. Dieses Wissen ist oft nicht vorhanden und deshalb werden die Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler oft nicht wirklich berücksichtigt und es wird ausschließlich isoliertes Wissen vermittelt.

- *Schubladendenken*

Ein weiteres Argument gegen einen Fachunterricht ist das Problem, dass komplexe Probleme und Themen auf die Sichtweise des entsprechenden Faches eingeschränkt und reduziert werden. Das eigene Fach wird oft überschätzt und die anderen Fächer werden unterschätzt.

- *Kopflastigkeit*

Hierbei geht es um die Dominanz der wissenschaftlich- theoretischen Fächer gegenüber jenen Gegenständen, die genauso wichtig und bedeutsam sind, denen aber nicht so viel Bedeutung beigemessen wird. Betroffen sind vor allem musisch- ästhetische und handwerklich- praktische Fächer.

- *Zersplitterung*

Dieser Kritikpunkt gilt als einer der zentralsten der hier genannten, denn er bezieht sich auf die inhaltlich weitgehend zusammenhanglose Abfolge der Unterrichtsfächer im 50-Minuten Takt. Als Folge dieses unkoordinierten Unterrichtswechsels wird den Schüler und Schülerinnen der Blick auf Zusammenhänge ziemlich erschwert. Man kann diese Form auch „Unterricht in Häppchen“ nennen. Es kommt dadurch nicht zu einer erwünschten, ganzheitlichen Weltansicht, sondern vielmehr zu einer deutlichen Überforderung seitens der Lernenden.

Wenn man die Vor- und Nachteile genau betrachtet, dann lässt sich feststellen, dass der fächerübergreifende Unterricht die Mängel des gefächerten Unterrichts verbessern kann. Labudde (2008, S. 11) verdeutlicht, dass es nicht darum gehe, dass der Fachunterricht ersetzt werden solle, sondern vielmehr als eine sinnvolle und notwendige komplementäre Ergänzung zum gefächerten Unterricht darstelle.

Ebenso schließt sich Stadler (1999, S. 15) dieser Meinung an und betont die Notwendigkeit eines Fachunterrichts in einer Schule, aber es bedarf einer gewissen Balance zwischen Fachunterricht, interdisziplinärem und projektorientierten Unterricht, damit Schule bildend sein kann. Die folgende Abbildung beschreibt von diesem Gleichgewicht zwischen den drei Unterrichtsformen.

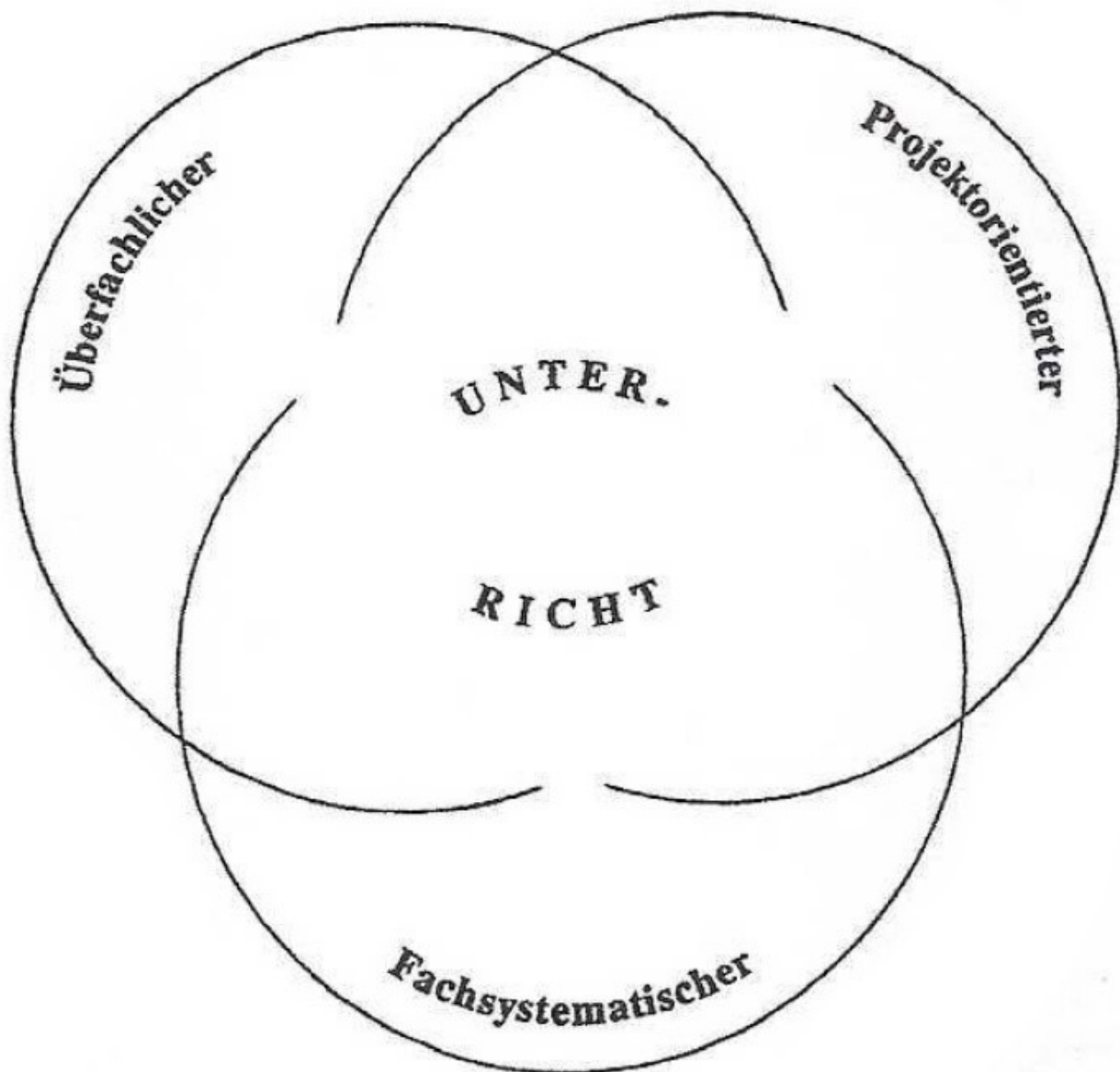


Abbildung 2: Überfachlicher, projektorientierter und fachsystematischer Unterricht; Stadler (1999, S. 11)

Wichtig zu erwähnen ist es auch noch, dass im gefächerten Unterricht ein Basiswissen vermittelt wird, dass für einen interdisziplinären Unterricht die Grundlage darstellt. Aus diesem Grund lässt sich feststellen, dass der Fachunterricht eine Voraussetzung für einen Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, ist (Rabenstein, 2003, S. 36- 37).

Ein weiterer wichtiger Punkt, den Moegling (2010, S. 27) anspricht, ist, dass fächerübergreifendes Lernen und das Fachprinzip auf keinen Fall gegeneinander ausgespielt werden dürfen. Beide Arten profitieren voneinander und führen zum Niveau der Weltwahrnehmung in Bildungsprozessen.

4.3 Wissenschafts- und Berufspropädeutik- kompetenzorientiertes Lernen

Bei der Argumentation und Begründung des fächerübergreifenden Unterrichts erfolgt in der Literatur eine Anknüpfung an bildungstheoretische Überlegungen. Bomhard (2011, S. 22- 23) stellt sich diesbezüglich die Frage, wie angesichts dieser Prozesse der zunehmenden Spezialisierung und Ausdifferenzierung des Wissens noch eine allgemeine Bildung in der Oberstufe verstanden werden kann.

Rabenstein (2003, S. 27) erklärt die allgemeine Bildung als reflektierende Spezialisierung. Diese Spezialisierung ist genauso wie die Vorstellung des wissenschaftlichen Arbeitens, eine Aufgabe der Wissenschaftspropädeutik. Da im Fachunterricht aber eine nötige Reflexion kaum möglich ist, stellt der fächerübergreifende Unterricht einen angemessenen Ort dafür dar. Um die nötigen Vergleiche der Fachperspektiven mit anderen durchzuführen, ist der fächerübergreifende Unterricht bestens geeignet. Ein Themenfeld oder eine komplexe Problemstellung wird hierbei interdisziplinär bearbeitet und so können auf der einen Seite die verschiedenen Perspektiven, Methoden und Inhalte, auf der anderen Seite die Grenzen der beteiligten Fächer aufgezeigt werden.

Bomhard (2011, S. 22-23) und Rabenstein (2003, S. 41) erläuterten des Weiteren, dass ein Unterricht, der über die jeweiligen Fachgrenzen hinausgeht, einen erheblichen und wesentlichen Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik leistet. Es werden die Unterschiede zwischen Fächern bewusstgemacht und auch die gegenseitige Ergänzung veranschaulicht. Ebenso kann mithilfe des fächerübergreifenden Unterrichts ein Austausch versucht und die Fähigkeit zu interdisziplinären Interaktionen und Kooperationen gefördert werden (Bomhard, 2011, S. 23)

Labudde (2014, S. 13) führt dazu noch an, dass mit einem fächerübergreifenden Unterricht Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt werden, die für die Wissenschaft und den Beruf eine wichtige Rolle spielen. Er sagt: „Fächerübergreifender Unterricht trägt zur Förderung eines breiten Spektrums von Kompetenzen bei, welche in Wissenschaft und Beruf unabdingbar sind.

Interdisziplinärer Unterricht kann aber auch dazu beitragen, dass sich die Lernenden der Arbeits- und Denkweisen, der Chancen und auch der Grenzen eines Faches bewusst werden. (Labudde, 2008, S. 10)

4.4 Gesellschaftliche Veränderungen

Bomhard (2011, S. 17-18) erklärt, dass fächerübergreifendes Lehren und Lernen in der Literatur des Öfteren auf gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen begründet ist. Die Schule soll mit interdisziplinären Lehren und Lernen auf diese Vorgänge reagieren bzw. sie darauf vorbereiten.

Moegling (1998, S. 11) betont, dass die Komplexität der gesellschaftlichen Strukturen in der heutigen Zeit rasant zugenommen hat und die Weltgesellschaft sich in den letzten Jahrzehnten sehr schnell verändert hat. Die Schule hat es somit mit wachsenden Ansprüchen nach

Überschaubarkeit zu tun. Dadurch besteht die Forderung nach neuen Ordnungsmustern in der Wissenschaft und Gesellschaft und auch neue Unterrichtansätze zu entwickeln.

Auch Rabenstein (2003) spricht an, dass die Fächer in der Schule nicht mehr dem aktuellen Anforderungsprofil der Gesellschaft und der Wissenschaft entsprechen, sondern eher noch einer Systematik der Vergangenheit.

Daraus resultierend lässt sich erkennen, dass das Schulsystem, mit seiner Fächerung in die verschiedenen Disziplinen nicht mehr aktuell zu sein und eine Erneuerung einiger Teile unumgänglich zu sein scheint.

Bomhard (2011, S. 18- 19) meint dazu, dass eine Einführung eines fächerübergreifenden Unterrichts eine Verbesserung des Schulsystems ergeben könnte.

Fächerübergreifende Lernprozesse sollen angesichts der zunehmenden Komplexität und Wechselwirkungen aktueller Problemfelder und Lebensverhältnisse auch dazu beitragen, die zur Vorbereitung auf diese gesellschaftliche Wirklichkeit und das Zurechtfinden in ihr erforderliche Fähigkeit des vernetzten Denkens anzubahnen und einzuüben. (Bomhard, 2011, S.19)

4.5 Vernetzen von Inhalten bzw. Unterstützen von Lernprozessen

Labudde (2014, S. 13) beschreibt, dass ein fächerübergreifender Unterricht dazu beiträgt, dass bei bereits vorhandenem und neuem Wissen sowie auch bei neuen Wissensfragmenten untereinander Verbindungen auftreten können.

Er führt an, dass es dafür mindestens zwei Begründungslinien gibt. Auf der einen Seite findet man konstruktivistische Züge. Das heißt, wenn das Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler konsequent in den Unterricht miteinbezogen wird, dann kommt es quasi von selbst zu einem fächerübergreifenden Unterricht. Oft ist das Vorverständnis von Kindern und Jugendlichen noch sehr breit gefächert und es lässt sich mit fächerübergreifendem Unterricht besser einbeziehen.

Labudde (2008) erklärt dazu treffend:

Wenn ich das Vorwissen und die Interessen der Lernenden in meinem Unterricht einbeziehe, schaffe ich günstige Voraussetzungen für Lernprozesse. Man spricht hier in der Lern- Lehr- Theorie vom konstruktivistischen Ansatz. Ich stelle dabei fest: Vorwissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen sind noch kaum in Schubladen sortiert: Mein Abholen führt damit wie von selbst zu interdisziplinärem Unterricht. (Labudde 2008, S. 10)

Auf der anderen Seite sagt Labudde (2014, S. 13), dass es auch um die Vernetzung alter und neuer Inhalte, aber auch neuer Inhalte untereinander geht. Dabei ist es wichtig, dass einzelne, oft auch unverstandene Wissensfragmente aus unterschiedlichen Fächern nicht alleine für sich stehen, sondern miteinander verknüpft und verbunden sein sollen.

4.6 Schlüsselproblem der Menschheit

Labudde (2014, S. 13) betont in Anlehnung an Klafki (1996) die Bedeutung der Schlüsselprobleme der Menschheit für die Schule und fordert eine Steigerung des fächerübergreifenden Unterrichts.

Auch Moegling (2010, S. 35) vertritt die Meinung, dass im Zentrum der Allgemeinbildung die Kenntnis der Schlüsselprobleme steht, die auch als epochaltypische Schlüsselprobleme bekannt sind, weshalb diese im Unterricht behandelt und bearbeitet werden müssen. Epochaltypisch ist so definiert, dass Menschen sich in einem zeitlichen Abschnitt mit besonderen Schwierigkeiten beschäftigen müssen.

Laut Peterßen (2000, S. 61) sind solche Probleme dadurch charakterisiert, dass sie in der jeweiligen Phase alle und das heißt somit jede Einzelne bzw. jeden Einzelnen betreffen. Er verdeutlicht dies mit einem Beispiel, das mit der Thematik „Krieg“ zu tun hat. Kein einziger Mensch auf der Welt kann mit der Problematik des Krieges umgehen, es haben alle etwas damit zu tun. Trotzdem werden die Leute, die direkt im Kriegsgeschehen sind mit diesem Problem auf eine andere Art konfrontiert und müssen damit anders umgehen als Menschen, die in Mitteleuropa leben.

Klafki (2007, S. 60) definiert Schlüsselprobleme als Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher und übernationaler Bedeutung, die jede einzelne Person zentral betreffen.

Des Weiteren hat Klafki (2007, S. 56ff.) folgende Schlüsselprobleme angeführt, die für ihn im Unterricht eine Rolle spielen:

- Umweltfrage und ökologische Frage
- Krieg und Frieden
- Rapides Wachstum der Weltbevölkerung
- Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit innerhalb von und zwischen Gesellschaften
- Gefahren und Möglichkeiten der neuen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
- Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich- Du- Beziehungen

Klafki (2007, S. 60) sagt, dass die Bearbeitung solcher Schlüsselprobleme in einem Einzelfach nicht ausreichend ist, da ein Fach nur eine Sichtweise einnimmt, was zu wenig sei. Die idealste Unterrichtsform ist darum erneut der fächerübergreifende Unterricht.

Übertragen auf den Schulunterricht meint Labudde (2014, S.13): „Jugendliche entwickeln die Bereitschaft, ein Problem in einem Modell zu beschreiben und dann zu lösen, indem sie ihr Wissen aus mehreren Fächern bzw. mehrere Gesichtspunkte vernetzen.“

4.7 Aufbau von überfachlichen Kompetenzen

Nach Labudde (2008, S. 71) befassen sich in den letzten Jahren Lehrpersonen und Fachleute aus dem Bildungswesen mit der Entwicklung, Diskussion und der Umsetzung von Bildungsstandards. Diese Kompetenzen und Standards werden aber nur einem Fach zugeordnet, wobei dabei die so genannten überfachlichen Kompetenzen, die in der Literatur auch fächerübergreifende Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen oder Schlüsselqualifikationen genannt werden, verloren gehen.

Diese Kompetenzen werden sowohl für den Lehrplan als auch von Fachleuten als äußerst wichtig erachtet. Ebenso ist in der Arbeits- und Berufswelt eine Diskussion bezüglich der Schlüsselqualifikationen entstanden. Aufgrund der rasanten Veränderung der Arbeitswelt, besteht eine Forderung seitens der Wirtschaft flexibel einsetzbare und transferierbare Qualifikationen bei Schulabgängerinnen und Schulabgängern. Hierbei darf auch nicht auf die Universitäten und Hochschulen vergessen werden, die vermehrt ihren Wunsch nach Schlüsselkompetenzen bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern äußern. Die Schule hat somit den Auftrag, eine Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen zu vermitteln (Bomhard, 2011, S. 24)

Labudde (2008, S.71; 2014, S.13-14) führt einige Beispiele überfachlicher Kompetenz an. Als klassisches Beispiel einer Schlüsselkompetenz nennt er die Kooperationsfähigkeit. Er vertritt die Meinung, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sein sollten, in Zweiertteams aber auch in größeren Gruppen und ebenso in der Familie oder in einer Peer- Group zu kooperieren. Weitere Beispiele sind für ihn die Problemlösefähigkeit, Umweltkompetenz, Ambiguitätstoleranz, also die Toleranz gegenüber Andersdenkenden, und Differenziertes Denken. Diese vier überfachlichen Kompetenzen lassen sich seiner Meinung nach besonders gut in einem fächerübergreifenden Unterricht fördern. Andere Kompetenzen, wie beispielsweise die Kooperationsbereitschaft oder die Kreativität lassen sich wahrscheinlich gleichermaßen im disziplinären wie im fächerübergreifenden Unterricht fördern.

Eine besondere Fähigkeit spricht Labudde (2003, S. 52) der Beschaffung von Informationen zu, denn mithilfe des Internets hat sich hinsichtlich der Informationsbeschaffung eine neue Möglichkeit bzw. eine neue Art von Lerntyp ergeben.

4.8 Lernen in Projekten

Fächerübergreifender Unterricht und interdisziplinäres Lehren und Lernen werden des Öfteren als Projektunterricht oder projektartiger Unterricht mit zahlreichen Experimenten durchgeführt. Beim Projektunterricht lassen sich häufig fächerübergreifende Ansätze finden. Bezüglich dieser Annahme, kann man erkennen, dass das eine zur Förderung des anderen dient und umgekehrt. Schlussfolgernd wird betont, dass mit einem fächerübergreifenden Unterricht das Lernen in Projekten gefördert wird (Labudde, 2014, S. 14)

4.9 Gendergerechter Unterricht

Laut Labudde (2014, S. 14) sind Fächer wie Chemie und Physik bei jungen Frauen nicht unbedingt die beliebtesten Schulfächer. Ihr generelles Interesse hinsichtlich dieser Fächer ist sehr gering und das gleiche gilt auch für das fachspezifische Konzept. Zu beachten ist auch, dass bei der internationalen Schulleistungsstudie PISA deutliche Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt wurden. Jungen schneiden dabei bei weitem besser ab als Mädchen.

Labudde (2008, S. 11) erläutert dazu, dass es leider nur wenigen Lehrkräften gelingt, ihren Unterricht so zu gestalten und abzuhalten, dass dieser sowohl Mädchen als auch Jungen gleichermaßen anspricht. Lehrpersonen dieser Fächer müssen sich immer wieder die Frage stellen, wie sie es schaffen ihr Schülerinnen und Schüler für ihren Gegenstand besser zu motivieren.

Als Lösung sieht Labudde (2014, S. 14) den fächerübergreifenden Unterricht: „Mit fächerübergreifendem naturwissenschaftlichen Unterricht soll der naturwissenschaftliche Unterricht Gender gerechter werden, d.h. die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen sollen sich verringern.“

4.10 Interesse der Lernenden

Labudde (2014, S. 14) schreibt, dass ein häufiges Argument für einen fächerübergreifenden Unterricht lautet, dass er das Interesse der Schülerinnen und Schüler am naturwissenschaftlichen Unterricht und an Naturwissenschaften generell steigert. Dazu lassen sich einige Begründungen finden, wie beispielsweise, dass fächerübergreifende Unterrichtsinhalte für Lernende meist interessanter sind als rein fachliche Inhalte. Ein weiteres Argument ist, dass es zwar Schülerinnen und Schüler gibt, die sich für Biologie, aber nicht für Chemie oder Physik interessieren, die sich dann aber durch fächerübergreifenden Unterricht auch für chemische oder physikalische Fragen motivieren lassen. Labudde (2014, S. 14) meint: „Mit dem interdisziplinären Vernetzen von Inhalten werden neue Einsichten ermöglicht und die Befriedigung beim Lernen erhöht.“

4.11 Chancen fächerübergreifenden Unterrichts

Im vorherigen Kapitel dieser Arbeit wurden Argumente für einen fächerübergreifenden Unterricht besprochen. Im weiteren Verlauf wird nun unter Berücksichtigung derer darauf eingegangen, welche Chancen und welche Möglichkeiten ein solcher Unterricht eröffnen kann. Die folgende Auflistung ist eine Zusammenfassung, die von Bomhard (2011, S. 42 f.) entnommen ist.

- Der fächerübergreifende Unterricht bietet eine Chance, Problemfelder und Themen zu bearbeiten, die sich weder allein deinem Fach eindeutig zuteilen noch in den Grenzen eines einzigen Faches angemessen erschließen lassen. Dazu zählen Schlüsselprobleme der Gegenwart aber auch Themen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.
- Ebenso kann man von den Lehrplänen der Schulfächer ausgehen, bei deren Betrachtung inhaltliche Überschneidungen zwischen einzelnen Fächern gefunden und in Folge daraus interdisziplinäre Lernprozesse entwickelt werden.
- Wenn ein Themenfeld in mehreren Fächern behandelt wird, kann nicht nur ein vertieftes, sondern auch ein differenziertes Verständnis zur Thematik oder einer Problemstellung bearbeitet werden.
- Da beim fächerübergreifenden Unterricht zwei oder sogar mehrere Fächer zur Bearbeitung eines Themengebiets miteinbezogen werden, kann dies eine Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler darstellen. Damit werden ihnen Chancen eröffnet, vernetztes Lernen und Denken zu fördern.
- Des Weiteren können bei einer interdisziplinären Behandlung eines Themenfeldes verschiedene Sichtweisen, die inhaltlichen und methodischen Zugänge der beteiligten Gegenstände auf dieses Themenfeld miteinander vergleichen und außerdem hinsichtlich der jeweiligen Grenzen, Leistungen und Besonderheiten reflektiert werden. So haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern bei der Behandlung einer Themen- oder Problemstellung einen Einblick in die Einseitigkeit, die wechselseitige Ergänzung fachspezifischer Sichtweisen und die Ergänzungsbedürftigkeit zu geben. Die Erfassung von Grenzen, Unterschieden und Besonderheiten der Einzelfächer ist vor allen Dingen in der Wissenschaftspropädeutik ein wichtiger Aspekt.
- Der fächerübergreifende Unterricht bietet die Chance, sich mit Spezialisten aus anderen Fächern auszutauschen und interdisziplinäre Kooperation und Kommunikation kann ausprobiert und eingeübt werden. Somit lässt sich sagen, dass der fächerübergreifende

Unterricht einen erheblichen Beitrag zur Vorbereitung auf interdisziplinäre Arbeit in der Berufs- und Forschungswelt leistet.

Zusammenfassend betont Bomhard (2011, S. 44), dass der fächerübergreifende Unterricht mit den gerade zuvor beschriebenen Chancen eine äußerst sinnvolle Ergänzung zum Fachunterricht darstellt. Außerdem sieht er darin eine Verbesserung des schulischen Lehrens und Lernens. Er sagt aber auch, dass fächerübergreifende und interdisziplinäre Lernprozesse nicht von sich aus gelingen, gut und qualitativ sein und sich auch die Möglichkeiten nicht einfach automatisch und von selbst erfüllen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Anstöße für die Reflexion von fachspezifischen Merkmalen sowie auch Grenzen fachlicher Sichtweisen stattfinden.

4.12 Wege zu einem guten interdisziplinären/ fächerübergreifenden Unterricht

In diesem Abschnitt werden Wege bzw. Qualitätskriterien beschrieben, die ausschlaggebend und entscheidend sind, damit ein Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, sinnvoll und realisierbar ist. Diese Qualitätskriterien sind in kognitive, psychologische und didaktische Merkmale eingeteilt. Die Disziplinarität, das Fächerzusammenführen und die Reflexion zählen zu den kognitiven Merkmalen. Die Leitfrage, der Leistungsnachweis, die Auswahl eines Themas, das Teamteaching und die Schüler- und Schülerinnenpartizipation gehören zu den didaktischen Qualitätsmerkmalen. Zu den psychologischen Merkmalen sind die Offenheit und die institutionelle Unterstützung zu zählen (Caviola, Kyburz- Graber und Locher, 2011, S. 46-47).

4.12.1 Disziplinarität

Beim fächerübergreifenden Unterricht ist die Disziplinarität miteingebunden. Dennoch ist es wichtig, dass die Lehrkräfte sich an den zentralen Kompetenzen ihrer Fächer orientieren und nicht nur fächerübergreifende, sondern auch fachliche Lehr- und Lernziele verfolgt werden. Bei der Suche nach verschiedenen Themen, die fachübergreifende Anknüpfungen bieten, soll stets darauf geachtet werden, dass die fachliche Präzision und die Differenzierung nicht verloren gehen. (Caviola et al., 2011, S. 47)

4.12.2 Zusammenführung der Fächer

Das wesentliche Merkmal eines fächerübergreifenden Unterrichts, stellt nach Caviola et al. (2011, S. 49) der Erkenntnisfortschritt dar, der nur erreicht werden kann, wenn die verschiedenen Fachperspektiven und Sichtweisen zusammengebracht werden. Ein Fach alleine kann aber auch dann keinen Mehrwert erlangen. Ebenso muss erwähnt werden, dass es bei dieser Unterrichtsform nur zu Weiterentwicklungen und Erkenntnisfortschritten kommen kann, wenn die fachspezifischen Vorträge und Beiträge nicht einfach nur so abgehandelt werden, sondern auch Verknüpfungen und Verbindungen zwischen diesen hergestellt werden. Dazu betonen Caviola et al (2011, S.49): „Der angestrebte Erkenntnisfortschritt bedingt, dass die Lernenden erfahren, wie

unterschiedliche Fachperspektiven sich ergänzen können. Dies ist nur möglich, wenn die Fachbeiträge gut fokussiert sind und die Kernkompetenzen der beteiligten Fächer aufnehmen.“

4.12.3 Reflexion- Wissenschaftspropädeutik

Eine Reflexion der verschiedenen Fachbeiträge ist für einen Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, unbedingt von Nöten und unersetzlich. Des Weiteren ist es notwendig, dass die Lehrpersonen die Chancen und Grenzen ihrer Fächer aufzeigen, damit ein Erkenntnisfortschritt gewährleistet sein kann. (Caviola et al., 2011, S. 50)

Laut Caviola, Kyburz- Graber und Locher (2009, S. 24) ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr an den einzelnen Fächern festhalten, damit einige Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts, wie beispielsweise vernetztes Denken, entstehen kann. Dieser Abstand zu den Einzelfächern kann durch den Vergleich von zwei oder mehreren Gegenständen stattfinden oder aber auch, wenn man einer Fachansicht ein Alltagswissen entgegenbringt.

4.12.4 Leitfrage

Die Leitfrage dient nach Caviola et al. (2009, S. 24) als Hilfe für die Planung und Gestaltung eines fächerübergreifenden Unterrichts, damit interdisziplinäre Lehr- und Lernziele erreicht werden können. Diese Leitfrage bindet die beteiligten Fächer mit ein, die Operatoren werden in die jeweiligen Zielsetzungen eingefügt und der Unterricht wird fokussiert. Ebenso kann diese Leitfrage auch schon die Inhalte für Leistungsnachweise vorgeben.

Caviola et al. (2011, S. 51- 52) führen aus, dass die Leitfrage so offen wie möglich gehalten werden solle, damit den beteiligten Unterrichtsgegenständen auch ausreichend Platz zur Verfügung gestellt werde. Sollte das zu behandelnde Themengebiet mehrere Lernziele verfolgen, dann kann der fächerübergreifende Unterricht auch mehrere Leitfragen beinhalten.

4.12.5 Leistungsnachweis und Beurteilung

Der Leistungsnachweis des fächerübergreifenden Unterrichts erweist sich oftmals als schwierig. Dennoch können mithilfe der Bewertung in Lernkontrollen die Planung solcher Unterrichtssequenzen erleichtert werden und die Durchführung und Umsetzung wird zielgerichteter. Der Leistungsnachweis in einem fächerübergreifenden Unterricht sollte sich nach fächerübergreifenden Kompetenzen und nicht nach fachspezifischen Einzelprüfungen richten. (Caviola et al., 2011, S. 51)

Caviola et al. (2009, S. 24) erläutern, dass im österreichischen Schulsystem die Beurteilung und Notengebung eine wichtige und entscheidende Rolle spielt. Weiters schreiben sie dazu, dass die Bewertung von Leistungen eines Unterrichts, der über Fachgrenzen hinausgeht, mit dem eines klassischen Fachunterrichts gleichgestellt wird.

4.12.6 Themenauswahl

Wenn man die Auswahl der Themengebiete betrachtet, so ist es wichtig, dass es Themen sind, die für die Schülerinnen und Schüler „greifbar“ und in einem engen Zusammenhang mit ihrer eigenen Lebenswelt stehen. Außerdem darf man bezüglich der Auswahl eines Themas den Lehrplan nicht außer Acht lassen.

Caviola et al. (2011, S.54) führen dazu vier Fragen an, die man sich als Lehrkraft bei der Themenwahl stellen sollte:

- Ist das Thema für die Schülerinnen und Schüler relevant und aktuell?
- Hat das Themengebiet verschiedene Facetten anzubieten und lassen sich sinnvolle Zugänge für die beteiligten Gegenstände finden?
- Führt das fächerübergreifende Lernangebot das Thema an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler heran?
- In welchem Bezug steht das Thema zu den Fachlehrplänen?

4.12.7 Teamteaching

Caviola et al. (2011, S. 55- 56) betonen, dass die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrer beim fächerübergreifenden Unterricht vorausgesetzt wird. Die Grundlage dafür bildet die Kommunikation zwischen den verschiedenen kooperierenden Lehrkräften. Die Zusammensetzung und Auswahl der Kollegen und Kolleginnen ist hierbei essentiell.

Für die Schülerinnen und Schüler ist Teamteaching eine Form des Lehrens, die sie so entweder gar nicht kennen oder nur selten erleben. Die Lernenden sehen, dass ihre Lehrkräfte nicht nur Experten und Expertinnen im eigenen Fach, sondern auch Laien oder Laiinnen sind. Deswegen ist es wichtig, dass sowohl der Anfang als auch der Schluss einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit im Teamteaching durchgeführt werden. (Caviola et al., 2009, S. 24)

4.12.8 Schüler- und Schülerinnenpartizipation

Als Merkmal eines guten interdisziplinären, fächerübergreifenden Unterrichts gilt die Schüler- und Schülerinnenaktivierung. Wenn die Lernenden die Chance bekommen, an der Planung der fächerübergreifenden Unterrichtssequenzen teilzuhaben, dann kommt es zur einer Erhöhung der Selbstständigkeit und der Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Grund wird die Beteiligung der Lernenden an der Planung als sehr wichtig erachtet. (Caviola et al., 2009, S. 24- 25)

4.12.9 Offenheit

Wenn fächerübergreifend unterrichtet werden soll, dann muss eine gewisse Offenheit seitens der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den anderen Fächern, welche sie nicht unterrichten, gegeben sein. Ein guter fächerübergreifender Unterricht verlangt, dass die beteiligten Lehrpersonen sich untereinander gut verstehen und ein offenes Verhalten für die anderen Gegenstände an den Tag bringen. Aus diesem Grund sollte jede Lehrerin und jeder Lehrer frei entscheiden können, ob er oder sie an so einem Unterrichtsvorhaben teilnehmen möchte oder nicht. (Caviola et al., 2009, S.25)

4.12.10 Institutionelle Unterstützung

Caviola et al. (2011, S. 61) sind der Meinung, dass die institutionelle Unterstützung für die Durchführung eines fächerübergreifenden Unterrichts essentiell ist, da durch das Mitwirken der Schule die Qualität dieser Unterrichtsform erhöht wird. Durch die Kombination mit Wahlfreiheit, wie beispielsweise die eigenständige Auswahl der Kollegen und Kolleginnen für das Unterrichtsvorhaben, Anreize, die z.B. ein Ausgleich des zusätzlichen Aufwands sein können, und Verbindlichkeiten, wie die Forderung nach Leistungsnachweisen, kann sich ein fächerübergreifender Unterricht am idealsten entwickeln. Wenn die Schulleitung ihre Unterstützung zusagt, dann wirkt sich das qualitätsfördernd aus und des Weiteren ist auch die Direktion dafür verantwortlich, zu kontrollieren, ob die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer die dafür erforderlichen Kompetenzen mitbringen.

5 Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts

Das vorige Kapitel hat sich hauptsächlich mit der Frage, warum eigentlich inter- und transdisziplinärer bzw. fächerübergreifender Unterricht, beschäftigt. Diesbezüglich wurden einige Argumente und Begründungen diskutiert und erläutert.

In diesem Abschnitt werden nun auf die Probleme und Grenzen eingegangen, die beim fächerübergreifenden Unterricht auftreten können. Es rückt hier schon vermehrt die Praxis in den Vordergrund, denn es geht darum, welche Aspekte man als Lehrkraft bei der Umsetzung eines fächerübergreifenden Unterrichts beachten und berücksichtigen sollte.

Mithilfe der Erläuterungen dieses Kapitel soll die Forschungsfrage: „Welche Inhalte, Methoden und Ziele verfolgt der inter- und transdisziplinäre/ fächerübergreifende Unterricht und welche Inhalte eignen sich hierfür dann besonders?“ weitgehend beantwortet werden.

Labudde (2008) beschreibt, dass es verschiedene Fenster gibt, aus denen sich Lehrkräfte beim fächerübergreifenden Unterricht hinauslehnen.

Es kommt dabei nicht nur auf die Inhalte an, sondern insbesondere auch auf das breite Spektrum von methodischen Umsetzungen von verschiedenen Formen der kollegialen Zusammenarbeit oder von fachlichen Kompetenzen, die durch fächerübergreifenden Unterricht gefördert werden. (Labudde, 2008, S. 12)

Auf der folgenden Abbildung (Labudde, 2008, S. 13) sind die unterschiedlichen Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts dargestellt, die im Folgenden noch näher beschrieben werden.

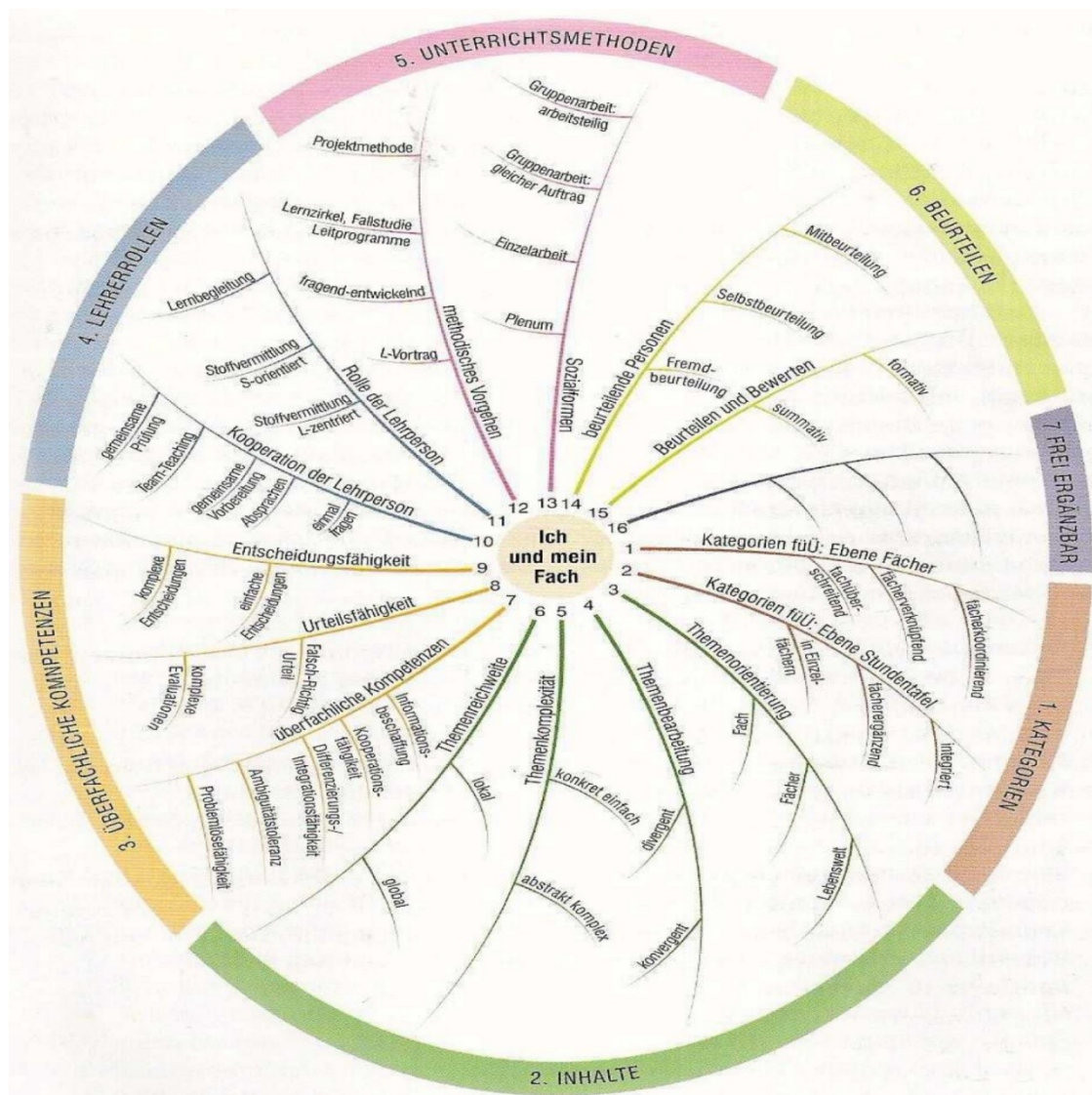


Abbildung 3: Dimensionen und Facetten eines fächerübergreifenden Unterrichts (Labudde 2008, S. 13)

Auf dieser Abbildung kann man ein Modell erkennen, welches den Lehrpersonen als Hilfestellung für die Organisation und die Durchführung eines fächerübergreifenden Unterrichts dienen kann.

Dieses Modell stellt die Grundlage für die Beschreibung und Erfassung der verschiedenen Dimensionen und Facetten eines fächerübergreifenden Unterrichts dar.

Den Mittelpunkt dieser Mindmap bilden die Worte „Ich und mein Fach“. Dies kann auf zwei Sichtweisen begründet werden. Einerseits soll die Lehrkraft in dieser Mindmap das Zentrum bilden, da diese ja die Richtlinien und den Rahmen der Lern- und Lehrprozesse vorgibt. Andererseits ist für viele Lehrerinnen und Lehrer durch ihr Studium in ihren ausgewählten Fächern der Ausgangspunkt das Fach mit seinen Richtlinien.

Labudde, Heiniger und Widmer (2005, S. 107) haben dieses Modell bewusst so dargestellt, weil sie an die Metapher „sich auf Äste hinauslassen“ anspielen wollten. Wie schon vorher erwähnt, sollen sich Lehrpersonen aus „verschiedenen Fenstern hinauslehnen“, was dieser bildhafte Ausdruck verdeutlichen soll.

Wenn Lehrer und Lehrerinnen sich in der Mitte beim „Ich- und mein Fach“ befinden, fühlen sie sich wohl und sicher, da der klassische und übliche Fachunterricht durchgeführt wird. Wenn aber dann fächerübergreifender Unterricht stattfinden soll, verlassen sie langsam das Zentrum und bewegen sich auf verschiedene Äste hinaus.

Bei der Betrachtung des Modells findet man sieben Bereiche, die vom Forschungsteam als Dimensionen des fächerübergreifenden Unterrichts betitelt werden. Dazu zählen Inhalte, Kategorien, Lehrerrollen, überfachliche Kompetenzen, Unterrichtsmethoden, das Beurteilen und der frei ergänzbare Raum. Die Dimensionen wurden an Anlehnung auf den aktuellen wissenschaftlichen Stand zum Thema des fächerübergreifenden Unterrichts und auf die Ansprüche der Lehrkräfte gewählt. Zu den Dimensionen Kategorien, Inhalte, überfachliche Kompetenzen und Unterrichtsmethoden lässt sich in der Literatur viel Material finden. Bezüglich der Lehrerrolle und zur Beurteilung gibt es seitens der Lehrpersonen immer wieder Fragen. Die Dimension „frei ergänzbar“ wurde deswegen gewählt, damit den Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit geboten wird, eigene und individuelle Akzente miteinzubringen.

Alle Dimensionen dieses Modells spalten sich noch in je zwei bis vier Facetten auf, die als Äste abgebildet sind. Jeder Ast weist für sich von außen nach innen mehrere Stufen auf, wobei innen diejenigen stehen, die dem Mittelpunkt am nächsten sind. Diese finden im Fachunterricht statt oder sie knüpfen daran an. Je größer jedoch die Entfernung auf einem Ast hinsichtlich zur Mitte wird, desto mehr distanziert man sich vom gefächerten Unterricht und desto mehr begibt man sich in die Unterrichtsform, die über Grenzen hinausgeht. (Labudde et al., 2005 106f.)

Des Weiteren lässt sich bei diesem Modell feststellen, dass die verschiedenen Dimensionen und Facetten gleichberechtigt nebeneinander liegen. Das heißt, es wird keine Gewichtung oder Hierarchisierung vorgegeben und Wechselbeziehungen zwischen den Dimensionen werden nicht benannt. (Jank& Meyer, 2002, S. 98 f.)

Folgend werden die Dimensionen und Facetten eines fächerübergreifenden Unterrichts sowie auch die Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden und Inhalte, aber auch Aspekte der kollegialen Zusammenarbeit näher beschrieben.

5.1 Kategorien fächerübergreifenden Unterrichts

Labudde et al. (2005, S. 107) unterschieden bei der Dimension Kategorien zwischen der Ebene Fächer und der Ebene der Stundentafel. Aus diesem Grund wurden diese beiden auch auf zwei unterschiedlichen Ästen bei der Dimension der Kategorie positioniert. Bei dieser Unterscheidung kann man zwei unterschiedliche Blickwinkel auf das fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben erkennen:

- *Ebene der Fächer*

Wenn das Fach betrachtet wird, dann teilt sich die Dimension in fachüberschreitenden, fächerverknüpfenden und fächerkoordinierenden Unterricht. Dies kann man auch beim vorher beschriebenen Modell beobachten. Die erste Facette umfasst diese drei Formen des fächerübergreifenden Unterrichts und reicht von innen nach außen.

- *Ebene der Stundentafel*

Hier ist der Einzelunterricht, der fächerergänzende und der fächerintegrierende Unterricht angeführt. Wie man am Modell erkennen kann, unterteilt sich der zweite Ast, nicht wie im Kapitel 2 dieser Arbeit beschrieben wurde, in zwei Typen, sondern in drei.

Die Begriffe der verschiedenen Arten wurden im Kapitel 2 ausführlich behandelt und werden deshalb nun nicht mehr näher beschrieben.

5.2 Inhalte fächerübergreifenden Unterrichts

Wenn es um die Auswahl von Inhalten für einen interdisziplinären Unterricht geht, so wird in der Literatur einerseits von den Lernenden ausgegangen, andererseits von der Sache her gedacht. Achtet und berücksichtigt man die Schülerinnen und Schüler, dann wird die Auswahl der Themengebiete mit thematischen Lebensbezügen verknüpft. Dies bedeutet, dass die Themen mit der konkreten und aktuellen Lebenswelt der Lernenden verbunden werden soll. (Bomhard, 2011, S.26)

Labudde et al. (2005, S. 108) differenzieren in der Dimension der Inhalte vier Facetten, die im Folgenden kurz geschildert werden:

- *Themenorientierung*

Das Themenfeld kann sich an einem Fach, an mehreren oder an der Lebenswelt orientieren.

- *Themenbearbeitung*

Das Thema kann sowohl divergent als auch konvergent behandelt werden. Eine divergente Bearbeitung heißt, dass es in verschiedenen Gegenständen behandelt wird, wobei die Integration der Einzelaspekte den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen wird. Wenn man von einer konvergenten Herangehensweise spricht, dann bedeutet das, dass das Thema am Beginn steht und die fachlichen Faktoren von den Lernenden erarbeitet und zusammengeführt werden.

- *Themenkomplexität*

Darunter versteht man ein Kontinuum der Bearbeitung von einfachen Ideen bis hin zu abstrakten und komplexen Themenzusammenhängen.

- *Themenreichweite*

Das Themenfeld kann entweder nahe an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler liegen oder nahe an einem Fach oder aber auch globale bzw. gesamtgesellschaftlich relevante Inhalte betreffen.

Folgende Fragen (Labudde, 2004, S.63; Szlovák, Labudde, Weber und Wild- Näf (2006, S. 7) sollte man als Lehrkraft berücksichtigen, wenn es um die Auswahl der Themen- bzw. Inhaltsauswahl für fächerübergreifende Unterrichtseinheiten geht:

- Welches fachliche und außerfachliche Vorwissen und welche Erfahrungen bringen die Lernenden schon mit? An welche bereits vorhandenen Erfahrungen seitens der Schülerinnen und Schüler aus dem Alltag kann ich als Lehrperson anknüpfen?
- Welche Interessen haben die Schülerinnen und Schüler?
- Inwieweit kann ich mich als Lehrkraft in fachfremde Inhalte und Methoden einarbeiten?
- Ist es mir als Lehrerin bzw. als Lehrer möglich verschiedene Angebote für unterschiedliche Leistungsstärken anzubieten?
- Kann ich als Lehrkörper ein aktuelles und reales Problem als Ausgangspunkt für den fächerübergreifenden Unterricht heranziehen?
- Kann ich für Lernende besonders spannende Themenstellungen und interessante mehrperspektivische Problemstellungen finden?

- Auf welche Art und Weise können Lerninhalte aus beteiligten Fächern sinnvoll verbunden und verknüpft werden?
- Ist es bei der Unterrichtsvorbereitung möglich, eine Mindmap oder andere Darstellungen zur Illustration zu verwenden, um fächerübergreifende Zusammenhänge darzustellen?

5.3 Überfachliche Kompetenzen

Hier werden die einzelnen Facetten und Stufen dieser Dimension beschrieben.

Insgesamt hat dieser Bereich drei unterschiedliche Äste. Bei dem einen handelt es sich um die überfachlichen Kompetenzen im allgemeinen Sinn und bei den zwei anderen um spezifische Fähigkeiten.

Bezüglich des ersten Astes ist zu sagen, dass dieser wieder in fünf Stufen unterteilt wird. Die Kooperationsfähigkeit und die Informationsbeschaffung liegen in der Nähe des Mittelpunkts, da die Förderung dieser im Einzelfach möglich ist. Die anderen Ausprägungen sind weiter weg vom Zentrum positioniert, weil diese eine Auseinandersetzung mit interdisziplinären Themen fordern. Zu diesen Kompetenzen können die Differenzierungs- Integrationsfähigkeit, die Problemlösefähigkeit und die Ambiguitätstoleranz gezählt werden.

Die beiden anderen Facetten bilden die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Diese beiden sind spezielle Kompetenzen. Auch hier kommt es wiederum zu einer Aufspaltung in zwei Gruppen. Die Urteilsfähigkeit erstreckt sich von einem einfachen Falsch- Richtig- Urteil hin zu einer komplexen Evaluation. Bei der Entscheidungsfähigkeit lassen sich zwei Stufen erkennen. Die einfachen Entscheidungen, bei denen nur begrenztes Know- how notwendig ist, die komplexen Entscheidungen, welche umfangreiches Forschen und Recherchieren sowie Analysen und selbstständiges Arbeiten erfordern. (Labudde, 2004, S.62)

5.4 Lehrer- und Lehrerinnenrolle- Zusammenarbeit der Lehrpersonen im fächerübergreifenden Unterricht

Labudde (2004, S.62) vertritt die Meinung, dass eine gute Zusammenarbeit unter Lehrerkollegen und Lehrerkolleginnen ein wesentlicher Faktor und eine notwendige Voraussetzung für einen fächerübergreifenden Unterricht, vor allen Dingen für den fächerverknüpfenden und themenzentrierten Unterricht, ist.

Diese Dimension teilt sich in zwei Facetten auf, einerseits in die Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer mit anderen Kollegen und Kolleginnen und andererseits in die Rolle der Lehrpersonen in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler.

Laut Labudde et al. (2005, S. 110) bildet der erste Ast die Darstellung der unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit in fünf Stufen. Die zentralste Ausprägung stellt das einmalige Fragen dar und wird mit Absprachen, Teamteaching, gemeinsamen Vorbereitungen und

gemeinsamen Prüfungen fortgesetzt. Die Distanz zum Mittelpunkt dieses Modells wird von Stufe zu Stufe größer und es ist auch eine Steigerung der Kooperation der beteiligten Lehrkräfte zu erkennen.

Bei der zweiten Facette lassen sich drei Verzweigungen erkennen, wobei es bei der ersten um die lehrer- und lehrerinnenzentrierte Stoffvermittlung geht. Diese Form der Stoffvermittlung wird vorwiegend im Fachunterricht durchgeführt und steht aus diesem Grund auch der Mitte am nächsten. Die nächste Stufe ist die der schüler- und schülerinnenorientierten Stoffvermittlung, die für die Lehrpersonen bei der Überbringung des Inhalts im Vordergrund steht. Ebenso wird auch den Lernenden ein hoher Stellenwert zugesprochen, da sich der Unterricht ja an ihnen orientieren soll. Somit gehen die Lehrkräfte in der Funktion als Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen auf die Lernwege der Schülerinnen und Schüler ein, die dadurch weit vom eigenen Fach und Lernweg entfernt positioniert sein können.

Aufgrund dessen, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag nur sehr selten mit Teamarbeit und Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen konfrontiert werden, haben sie diesbezüglich oftmals Schwierigkeiten. Aus diesem Grund werden im folgenden Punkt in Anlehnung an Labudde (2004, S. 63) und Labudde (2008, S. 15 f.) und Szlovák et al. (2006, S. 7) einige Tipps für kollegiale Zusammenarbeit zusammengefasst, die den Lehrkräften als Hilfe dienen können:

- Vor der ersten Unterrichtsplanung sollen bereits gegenseitige Besuche im jeweiligen Unterricht und etwaige Nachbesprechungen dazu stattfinden, damit ein erstes Bild der Arbeitsweise und dem Unterrichtsstil des Kollegen bzw. der Kollegin entstehen kann: Welche Unterrichtsmethoden bevorzugt die Lehrerin bzw. der Lehrer? Wie sieht die Planung aus? Hat der Kollege bzw. die Kollegin einen straffen Unterrichtsplan oder gibt es Platz für Spontanität?
- Ein wichtiger Faktor ist die Abklärung der Rahmenbedingungen, um gut und produktiv miteinander arbeiten zu können. Dazu zählen Fragen wie z.B. „wie kann die Zusammenarbeit im Team organisiert werden?“, „wie laufen Besprechungen ab und wie häufig werden Treffen vereinbart?“
- Am Anfang sollten gemeinsame Ideen, Methoden, Ziele und Inhalte skizziert und notiert werden. So können alle beteiligten Lehrpersonen ihre Gedanken in den Prozess miteinbringen.

- Danach beschäftigt sich jede Lehrkraft mit den gemeinsam entwickelten Skizzierungen und Überlegungen: Was kann ich in den geplanten fächerübergreifenden Unterricht mit einbringen und was nicht? Wo könnten Probleme oder Schwierigkeiten entstehen?
- Anschließend werden von den beteiligten Lehrpersonen gemeinsam konkrete Methoden, Ziele und Inhalte festgelegt.
- Des Weiteren muss festgesetzt werden, mit welcher Intensität zusammengearbeitet werden soll. Das heißt, sollen die Stunden gemeinsam geplant werden, sollen die Leistungen der Lernenden gemeinsam beurteilt werden, findet ein punktuell oder ein durchgehendes Teamteaching statt.
- Wichtige Fragen sind auch: Wie werden die verschiedenen Aufgaben und die Verantwortung für den fächerübergreifenden Unterricht verteilt? Wie können die jeweiligen Perspektiven und Sichtweisen verknüpft werden? Können die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren geplanten Unterrichtseinheiten dafür sorgen, dass einerseits additives, andererseits vernetztes Wissen unterrichtet wird?
- Im Laufe des Prozesses der laufenden fächerübergreifenden Unterrichtsstunden ist es wichtig, dass die beteiligten Lehrkräfte regelmäßig zusammenkommen und den derzeitigen Stand besprechen. Das heißt, was wurde erreicht, was eventuell nicht und wo muss das geplante Konzept gegebenenfalls abgeändert werden.
- Am Ende dieser Unterrichtseinheiten ist es sinnvoll, die Erfahrungen und Erkenntnisse festzuhalten und zu dokumentieren. Daraus kann man dann Stärken und Schwächen erkennen und wiederum daraus Verbesserungen vornehmen.

5.5 Methoden fächerübergreifenden Unterrichts

Labudde et al. (2005, S. 110) betonen, dass fächerübergreifender Unterricht nicht nur, wie es oftmals assoziiert wird, im so betitelten Projektunterricht, sondern in den verschiedensten Unterrichtsformen stattfinden kann. Das bedeutet, dass es ein Lehrvortrag über fragend-entwickelten Unterricht, ein entdeckender Unterricht, Stationenlernen bis hin zur eben genannten Projektmethode alles sein kann, denn all diese Methoden lassen einen fächerübergreifenden Unterricht zu. Als offene Unterrichtsmethoden zählen das Stationslernen und besonders der Projektunterricht. Wenn man das Modell von Labudde (2008, S. 13) betrachtet, dann erkennt man, dass man sich mit dieser Offenheit weiter vom „Ich und mein Fach“ wegebewegt.

Des Weiteren führen Labudde et al. (2005, S. 110) die Sozialformen des Unterrichts an und schreiben diesbezüglich, dass vom Unterricht im Plenum über Einzelarbeit bis hin zur Gruppenarbeit fächerübergreifender Unterricht in den verschiedensten Sozialformen durchgeführt werden kann.

In Bezug auf Labudde (2004, S. 63) und Szlovák (2006, S. 6 f.) werden nun einige Fragen angeführt, die man sich als Lehrerin bzw. als Lehrer bei der Planung und Umsetzung von fächerübergreifenden Unterrichtssequenzen immer wieder vor Augen führen sollte:

- Welche Unterrichtsmethoden sind für die spezifischen Ziele, die mit dem fächerübergreifenden Unterricht erreicht werden sollen, geeignet?
- In welcher Art und Weise können die eingesetzten Methoden zum Aufbau von überfachlichen Kompetenzen beitragen?
- Was können die Lernenden selbstständig erarbeiten und welches Maß an Unterstützung seitens der Lehrkraft ist angebracht?
- Wie kann der Unterricht gegliedert werden und wie sollte der Unterrichtsverlauf aussehen? Werden viele verschiedenen Methoden eingesetzt oder belässt man es bei einem kleinen Repertoire?

5.6 Beurteilen

Leider muss man hinsichtlich des fächerübergreifenden Unterrichts sagen, dass es bei der Bewertung von Leistungen immer wieder zu Komplikationen und Problemen kommt. Seitens der Lehrerinnen und Lehrer entstehen oft Fragen wie beispielsweise „wie beurteile ich als sozusagen Laie etwas Fachfremdes“ oder auch „wie kann ich die Aneignung von überfachlichen Kompetenzen fair beurteilen und nach welchen Kennzeichen führe ich diese Beurteilung durch“? (Labudde, 2008, S. 154)

Diese Dimension ist für die Lehrkräfte von sehr großer Bedeutung. Sie wird in zwei Facetten aufgespalten, wobei die erste die beurteilenden Personen einnehmen. Diese wird wiederum in „Fremdbeurteilung“, „Mitbeurteilung“ und „Selbstbeurteilung“ aufgeteilt. Bei der Fremdbeurteilung ist zu sagen, dass im fächerübergreifenden Unterricht die Beurteilung nicht unbedingt von einer Lehrkraft gemacht werden muss, da ja aufgrund der Kooperation verschiedene Lehrer und Lehrerinnen in das Geschehen involviert sind. Bei der Selbstbeurteilung bekommen die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, rückblickend ihre eigene Arbeit zu reflektieren.

Die weiteste Entfernung zum Mittelpunkt weist die Mitbeurteilung durch Mitschülerinnen und Mitschüler auf. Bei dieser Art der Benotung sind die Lernenden miteinbezogen, da sie ihre Arbeiten gegenseitig beurteilen.

Der zweite Ast wird in das summative und in das formative Beurteilen und Bewerten eingeteilt. Das summative Beurteilen und Bewerten steht sowohl dem Fach als auch der Lehrkraft näher als das formative. Für diese Art, eine Beurteilung und eine Bewertung durchzuführen, gelten die erarbeiteten Unterrichtsinhalte und Lernziele und die Klasse als Ganzes als Eckpunkte. Gegensätzlich dazu geht es bei der formativen Stufe um das Geben eines Feedbacks für jeden Schüler und jede Schülerin und die Entwicklung derer steht im Mittelpunkt. Bei dieser Art der Beurteilung und Bewertung gibt es meist eine Rückmeldung ohne Note, das heißt, keine wirkliche Beurteilung und keine Bewertung. (Labudde et al., 2005, S. 111)

5.7 Frei ergänzbar

Bei dieser Dimension wurden die Facetten und Ausprägungen absichtlich ohne Inhalt gewählt. Dies soll als Zeichen gelten, dass dieses Modell noch nicht vollendet ist und ebenso ein Anreiz für die Lehrpersonen sein kann, ihre Bedürfnisse auszuleben und so das Modell eventuell mit einer eigenen individuell entworfenen Dimension oder auch neuen Facetten zu bereichern und zu vervollständigen. (Labudde et al., 2005, S. 111)

5.8 Ziele fächerübergreifenden Unterrichts

Mit dem fächerübergreifenden Unterricht werden verschiedene Ziele verfolgt und in Zusammenhang gebracht. Neben den Schlüsselqualifikationen, die bereits beschrieben wurden, finden sich in der Literatur viele weitere Ziele fächerübergreifenden Unterrichts. Einige davon werden im folgenden Teil erläutert.

Mit dem fächerübergreifenden Unterricht wird in der Literatur oftmals das ganzheitliche Lernen als Intention in Verbindung gebracht. Bomhard (2011, S. 30) schreibt dazu, dass das interdisziplinäre Lehren und Lernen möglichst ganzheitlich, das heißt mit „Kopf, Herz und Hand“ und auch mit allen Sinnen erfolgt.

Ofenbeck (2006, S. 44 f.) beschreibt, dass mit dem ganzheitlichen Lernen drei wesentliche Punkte genannt werden. Zum ersten heißt ganzheitliches Lernen, dass der gesamte Körper des Menschen und alle seine Sinne mit einbezogen werden. Man nennt es auch „Lernen mit dem Körper“. Bei diesem Typ des Lernens wird auch die Gefühlswelt des Lernenden berücksichtigt, denn es werden sich nur jene Schülerinnen und Schüler den Stoff aneignen, die auch etwas lernen möchten. Aus diesem Grund soll der fächerübergreifende Unterricht dazu dienen, anhand von persönlichen Zugängen zum Lehrstoff das Interesse für das jeweilige Fach zu wecken. Der dritte Punkt beschäftigt sich mit der Eingliederung des Menschen in sein soziales Umfeld.

Das bedeutet, dass beispielsweise eine neue Sprache auch im Austausch mit dem sozialen Umfeld erworben werden kann.

Ofenbeck (2006, S. 44 f.) gibt zu bedenken, dass, wenn man sich die Frage stellt, ob im Leben eigentlich Gelegenheiten gibt, die ganzheitlich zu bewältigen sind, dann lässt sich schlussfolgern, dass es angebrachter ist, den Begriff des ganzheitlichen Lernens mit dem Begriff Mehrperspektivität auszutauschen.

Ein weiteres Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts ist das problemorientierte Lernen. In dieser Art des Unterrichts ist es so, dass das zu behandelnde Thema oder die Problemstellung im Vordergrund steht, während im Fachunterricht Methoden mithilfe von Problemstellung geübt werden (Ofenbeck, 2006, S. 48).

Bomhard (2011, S. 25) führt ein weiteres Ziel dieser Unterrichtsform an, nämlich die Förderung des reflexiven Denkens, bei der die Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit im Mittelpunkt steht. Durch den fächerübergreifenden Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung eines Themengebiets verschiedene Inhalte, Methoden und Sichtweisen kennen, weshalb er als gut geeignete Unterrichtsform gilt. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch verschiedenen Aufgabenstellungen dazu angeleitet werden, sich mit verschiedenen Perspektiven und Sichtweisen auseinanderzusetzen und diese dann auch kritisch zu hinterfragen.

Rabenstein (2003, S. 44) bezieht sich hinsichtlich der Zielvorstellung fächerübergreifenden Unterrichts auf die Wissenschaftspropädeutik und ist der Meinung, dass es ein zentrales Anliegen ist, wissenschaftspropädeutisches Lernen durch Reflexion verschiedener Fachperspektiven zu ermöglichen.

Nach Labudde (2004, S. 63) und Szlovák et al. (2006, S. 7) werden nun bezüglich der Ziele einige Fragen formuliert, die den Lehrkräften als Orientierungsrahmen bei der Planung von fächerübergreifenden Unterrichtssequenzen dienen soll:

- Welche Ziele werden im geplanten fächerübergreifenden Unterricht verfolgt?
 - Erwerb von Schlüsselqualifikationen
 - Schlüsselprobleme der Menschheit
 - Wissenschaftspropädeutik

- Welche Intentionen schreibt der Lehrplan vor?

- Soll am Ende der fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten ein bestimmtes Produkt vorhanden sein, oder ist es essentieller, dass ein Entwicklungsprozess durchlaufen, dokumentiert und reflektiert wird?

5.9 Schwierigkeiten und Probleme des fächerübergreifenden Unterrichts

Bei der Beleuchtung des fächerübergreifenden Unterrichts darf man die Probleme und Schwierigkeiten, die bei dieser Unterrichtsform entstehen können, nicht vergessen.

Labudde (2008, S. 17) ist der Ansicht, dass Unterrichtsplanung, welche über die Fachgrenzen hinausgehen, zu etwaigen Schwierigkeiten führen könnte. Ebenso meint er, dass Probleme vorwiegend dann aufgetauchen würden, wenn der fächerübergreifende Unterricht im österreichischen Bildungssystem noch keine wirklich große Verbreitung gefunden habe.

Wenn man die Literatur betrachtet, sieht man, dass bezüglich des interdisziplinären Lehrens und Lernens vorwiegend auf vier Problemfelder hingewiesen wird. (Bomhard 2011, S. 80; Labudde 2008, S. 17)

Das erste Problem besteht darin, dass fächerübergreifende Unterrichtssequenzen mit einer deutlichen Mehrarbeit für die beteiligten Lehrkräfte verbunden sind. Wenn man einen fächerübergreifenden Unterricht plant, dann ist es oft so, dass der Fachunterricht in dieser Zeit ausfällt. Des Weiteren wird der zeitliche Aufwand vergrößert, wenn mehrere Lehrerinnen und Lehrer am interdisziplinären Lehren und Lernen beteiligt sind, denn es müssen Absprachen über Planung und Umsetzungen stattfinden.

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Kooperation zwischen Kollegen und Kolleginnen dar, die oft an der mangelnden oder gar nicht vorhandenen Kooperationsbereitschaft scheitert. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich dann doch für eine Zusammenarbeit entschließen, kommt es des Öfteren zu Komplikationen. Beispielsweise kann die Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern aufgrund des Kurssystems mit den immer gleichen Zusammensetzungen der Schülerinnen und Schülern schwieriger werden und die Lehrkräfte müssen so ihr organisatorisches Talent unter Beweis stellen.

Ebenso stellen das Wissen und der Überblick bezüglich anderer Fächer ein Problem dar. Häufig haben Lehrerinnen und Lehrer keinen wirklichen Überblick, was in anderen Gegenständen zu welcher Zeit thematisiert wird und somit fehlt ihnen das Wissen über Anknüpfungspunkte mit anderen Fächern, durch die sich Chancen für einen fächerübergreifenden Unterricht ergeben würden.

Zu dieser Thematik erläutern Labudde (2008, S. 17), Vielhaber (2005, S. 6) Folgendes:

- Ein wesentliches Problem ist die Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte an den Universitäten, da die Vermittlung fächerübergreifender Ansätze oftmals viel zu kurz kommt und die vortragenden Personen in ihren Unterrichtsfächern sozialisiert sind.
- Wenn der Entschluss für einen fächerübergreifenden Unterricht gefasst wird, muss im Vorhinein geklärt werden, ob sich die involvierten Lehrer und Lehrerinnen verstehen, ähnliche Lehrabsichten haben und auch ähnliche Interpretationsansätze für einen fächerübergreifenden Unterricht gegeben sind. Sollte dies nicht der Fall sein, ist eine Zusammenarbeit nicht sinnvoll.
- Oftmals ist ein fächerübergreifender Unterricht nur schwer realisierbar, da zu wenig Unterstützung seitens der Direktion vorhanden ist und Unverständnis der Kolleginnen und Kollegen herrscht.
- Auch Zeitmangel ist ein Problem, welches thematisiert wird. Fehlende Unterrichtszeit, Prüfungsdruck, Schularbeitstermine und Stundenkürzungen führen dazu, dass ein fächerübergreifender Unterricht nur schwer und mit viel Mühe durchzuführen ist.
- Ebenso zu erwähnen, ist der Druck, den Unterrichtsstoff in der vorgegebenen Zeit „durchzubringen“, dem sich die Lehrerinnen und Lehrer oft ausgesetzt fühlen.
- Die Bewertung und Beurteilung von Leistungen der Lernenden hinsichtlich des fächerübergreifenden Unterrichts erzeugen häufig Probleme für die Lehrenden.
- Die Infrastruktur an vielen Schulen, wie beispielsweise separate Sammlungen in Physik und Biologie, oder aber auch die Wechsel der Fächer nach 50 Minuten, ist für einen fächerübergreifenden Unterricht nicht ausreichend und nicht ideal und kann zu Problemen führen.

Zusammenfassend kommt die Frage auf, ob fächerübergreifender Unterricht trotz der vielen Probleme und Schwierigkeiten realisiert werden sollte. Aufgrund der zahlreichen Argumente für einen fächerübergreifenden Unterricht, sowie auch die Chancen, die eine solche Unterrichtsform bieten und eröffnen kann, sollte ein Unterricht, der über Fachgrenzen hinausgeht, auf jeden Fall durchgeführt werden.

6 Didaktische Konzepte fächerübergreifenden Unterrichts

In diesem Kapitel erfolgt eine Beschreibung der didaktischen Konzepte des fächerübergreifenden Unterrichts. In den Büchern der Sportdidaktik gibt es eine Vielfalt von fachdidaktischen Konzepten. Die wichtigsten werden daher kurz vorgestellt.

Aus dieser Vielfalt werden drei sportdidaktische und vier lateindidaktische Unterrichtsformen ausgewählt, vorgestellt, erläutert und hinsichtlich ihrer Eignung für einen fächerübergreifenden Unterricht in den Gegenständen „Bewegung und Sport“ und „Latein“ geprüft.

6.1 Didaktische Konzepte im Bewegungs- und Sportunterricht

Die Sportpädagogik und Sportdidaktik sind jene wissenschaftliche Disziplinen, die für den Bewegungs- und Sportunterricht zuständig sind. Im Fokus der Sportdidaktik liegt dabei die Fragen der Gestaltung des Unterrichts und es werden Aussagen darüber formuliert, von welchen Methoden und Inhalten der Sport an einer Schule bestimmt werden soll (Hildebrandt- Stramann, 2009, S. 381).

Für Balz (2009, S. 25) ist ein fachdidaktisches Konzept ein „durchdachter, schriftlich ausformulierter Entwurf zur Gestaltung des Schulsports“. Darin wird festgehalten, welchen Auftrag Sport in der Institution Schule nachzukommen und zu erfüllen hat und es werden Inhalte, Ziele und Vermittlungsmethoden empfohlen.

In der folgenden Abbildung wird ein kleiner Überblick über die Vielfalt der verschiedenen Konzepte von diversen Autoren gegeben.

CRUM (1992) stellte vier Schulsportkonzeptionen heraus: - Das biologisch-funktionale Leibesübungskonzept - Das bildungstheoretische Leibeserziehungskonzept - Das konforme Sportsozialisationskonzept - Das kritisch-konstruktive Bewegungssozialisationskonzept	Für GRÖßING (1993) gab es nur drei Konzepte - Das Sportartenkonzept - Das offene Bewegungskonzept - Das Körpererfahrungskonzept
BALZ (1992) benennt ebenfalls vier Konzepte: - Das Konzept Sportartenprogramm - Das Konzept Handlungsfähigkeit im Sport - Das Körpererfahrungskonzept - Das Endpädagogisierungskonzept	HUMMEL (1995) teilt in fünf Gruppen ein: - Das Sportartenkonzept - Das Intensivierungskonzept - Das Konzept der Körpererfahrung und Bewegungserziehung - Das Handlungsfähigkeits- und Sinnkonzept - Das Könnenskonzept
SCHALLER (1992) unterteilt in: - Das Konzept „Körpererfahrung“ - Das Konzept „Gesundheit“ - Das Konzept „Soziales Lernen“ - Das Konzept „Handlungsfähigkeit im Sport“	PROHL (1999) hält folgende Strömungen fest: - Die pragmatisch-qualifikatorische Strömung der Sportdidaktik - Die kritisch-emanzipatorische Strömung der Sportdidaktik - Die spaß- und kulturorientierte Strömung der Sportdidaktik

Abbildung 4: Überblick über sportdidaktische Konzepte (Hummel, 2000, S. 10)

Balz (2009, S. 25) stellt sich die Frage, welche Konzepte denn nun im Bewegungs- und Sportunterricht verwendet werden sollten. Aus diesem Grund hat er vier Kriterien herausgearbeitet, die bei der Auswahl der Konzepte zu berücksichtigen sind. Des Weiteren können sie den Lehrkräften als Hilfestellung zur Orientierung bezüglich ihrer eigenen fachdidaktischen Überzeugung dienen.

- Die Konzepte sollen in der Theorie und in der Praxis einbezogen werden können und bis heute Geltung haben. (Sichtbarkeiten)
- Mit den fachdidaktischen Konzepten soll ein Standpunkt vertreten, begründet und differenziert dargelegt werden können. (Positionierung)
- Die Konzepte sollen vor allem als Hilfe bei der Planung für den Bewegungs- und Sportunterricht aller Schulstufen sowie Schulformen sein. (Orientierungshilfe)

Balz hat schon im Jahr 1992 eine Klassifizierung der verschiedenen fachdidaktischen Konzepte durchgeführt. Im Jahre 2009 hat er seinen Artikel von damals überarbeitet und seine Konzepte umbenannt. Er hat die Konzepte auch von vier auf drei gekürzt, was im Folgenden in einer Tabelle veranschaulicht wird. Aus diesem Grund werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit auch nur drei Konzepte genauer beschrieben.

Balz (1992)	Balz (2009)
Das Konzept des Sportartenprogramms	Das konservative Konzept- Erziehung zum Sport
Das Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport	Das intermediäre Konzept- Erziehung zum und durch Sport
Das Körpererfahrungskonzept	Das alternative Konzept- Erziehung durch Bewegung
Das Entpädagogisierungskonzept	

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Konzepte von Balz 1992 und Balz 2009 (Quelle: eigene Tabelle)

6.1.1 Das Sportartenkonzept

Wie in der Tabelle ersichtlich ist, wurde das Sportartenkonzept von Balz im Jahr 2009 auf das konservative Konzept- Erziehung zum Sport umbenannt. Der Hauptvertreter des Sportartenkonzeptes ist Wolfgang Söll.

Söll (2005, S. 28 ff.) führt aus, dass das Sportartenprogramm zum Ziel hat, dass die Schülerinnen und Schüler dabei verschiedene Sportarten sachgemäß lernen und dabei die sportliche Tätigkeit im Vordergrund steht.

Laut Söll (2005, S. 32) sind Bewegungsbildung und Körperbildung die didaktischen Zielbereiche und er betitelt sie als „Grundpfeiler des Schulsports“. Die Bewegungsbildung soll die Technik schulen und die Körperbildung Kondition ausbilden.

Des Weiteren sollen dabei spezifische Fertigkeiten entwickelt und die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessert werden. Durch die Ausführung der verschiedenen Sportarten werden diese in einem wechselseitigen Verhältnis gefördert. Ebenso ist es bei diesem Konzept ein wichtiger Punkt, dass die Schülerinnen und Schüler für sportliche Aktivitäten, die außerhalb der Schule stattfinden, ausreichend qualifiziert sind.

Laut Hildebrandt- Stramann (2005, S. 163) ist es bedeutsam, dass den Schülerinnen und Schülern die Attraktivität des Sports immer bewusst und vor Augen geführt wird, damit eine positive Einstellung hinsichtlich des lebenslangen Sporttreibens gesichert wird. Hildebrandt-Stramann (2005, S. 381) sagt auch, dass bei einem Unterricht, bei dem das Sportartenkonzept verwendet wird, ausschließlich die Lehrperson den Lernenden sagt, was sie zu tun haben und wie sportliche Techniken am einfachsten erlernt werden können. Es steht hierbei also eine deduktive Denkweise im Vordergrund. Das heißt, es werden methodische Reihen mit deduktiven Prinzipien, wie z.B. „vom Leichten zum Schweren“ oder „vom Einfachen zum Komplexen“ angewandt und kombiniert.

In Anlehnung an Balz (1992, S. 14) wird dargelegt, dass dieses Konzept für einen fächerübergreifenden Unterricht nicht geeignet ist.

„weil pädagogische Annahmen über bildende Wirkungen des Sports gar nicht einhegt werden. [...] Die begrenzte Aufgabe für den Sportunterricht besteht darin, bei den Schülerin konditionelle Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten auszubilden, um sie für den Sport außerhalb der Schule zu qualifizieren.“ (Balz, 1992, S.14)

Für einen fächerübergreifenden Unterricht in den Fächern „Bewegung und Sport“ und „Latein“ könnte dieses Konzept jedoch einsetzbar sein, wenn beispielsweise Sportarten vermittelt werden, die in den olympischen Spielen ausgeführt wurden. Hierbei geht es darum, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Sportarten bezüglich ihrer Technik zu eröffnen und dafür müssen meist sowieso die konditionellen Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten trainiert und verbessert werden.

6.1.2 Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts

Kurz (2004, S. 57 ff.) beschreibt, dass dem didaktischen Konzept des mehrperspektivischen Sportunterrichts auf der einen Seite große Beachtung in der Fachdidaktik geschenkt wird, es auf der anderen Seite auch in vielen Lehrplänen und Richtlinien für den Gegenstand „Bewegung- und Sport“ zu finden ist. Neumann (2004, S. 7 f.) führt dazu an, dass der mehrperspektivische Unterricht aber nicht in der Sportdidaktik erfunden wurde, sondern diese Unterrichtsform aus der Didaktik des Sachkundeunterrichts der Grundschule stammt.

In den 1970er Jahren wurde diese Idee für einen Sportunterricht dieser Art unter anderem von Kurz aufgenommen und in diversen Ansätzen in die Fachdiskussion miteingebracht (Kurz, 2004, S. 57 ff.).

Nach Balz (2013, S. 37) besteht der wesentliche Unterschied zwischen diesem Konzept und der beiden anderen in der Auslegung des Schulsports, da der Körper hier keine so entscheidende Rolle spielt.

Der Grundgedanke des mehrperspektivischen Konzepts ist es, eine Thematisierung eines bestimmten Sachverhalts im Sportunterricht aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und beleuchten. Das heißt, den Schülerinnen und Schülern werden so unterschiedliche Zugangsweisen zum Sport eröffnet (Neumann, 2011, S.9).

Ziel dieses Konzeptes ist es weder die Schülerinnen und Schüler zum lebenslangen Sporttreiben zu motivieren, noch einen Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu leisten. Es zielt vielmehr darauf ab, die Gesundheit zu fördern oder eine Wagniserziehung durchzuführen. Mit Handlungsfähigkeit ist in diesem Konzept, dass den Lernenden im Sportunterricht die Möglichkeit gegeben wird, die eigene sportliche Betätigung sinnorientiert auszuführen und auch zu verstehen (Balz, 2013, S. 37).

Kurz ist ein Vertreter der pädagogischen Leitidee, die angibt, dass den Schülerinnen und Schüler sinnorientiertes Handeln im Sportunterricht ermöglicht und ihnen die Vielfalt sportlichen Sinns aufgezeigt werden soll (Kurz, 2004, S. 58 ff.). Dabei unterscheidet Kurz (2004, S. 66 f.) sechs pädagogische Sinnperspektiven und didaktische Sinnrichtungen des Sports, die nachstehend näher erläutert und auch in Abbildung 4 visualisiert werden.

- **Leistung**

Bei dieser Perspektive geht es auf der einen Seite um die Bestrebung, in Leitungssituationen zu bestehen und auf der anderen Seite um die Ausbildung der Einstellung zur Leistung.

- ***Miteinander***

Diese Perspektive sagt aus, dass der Sport besonders aus der Gemeinschaft mit anderen Menschen lebt, wobei diese Gemeinschaft erst zu lernen ist.

- ***Gesundheit***

Das Hauptaugenmerk ist hier das körperliche Wohlbefinden und den Beitrag, den Sport dazu leisten kann.

- *Wagnis*
Den Schwerpunkt dieser Perspektive bilden die Reize von Situationen mit einem ungewissen Ausgang und wie sich der Mensch in solchen Gegebenheiten bewährt.
- *Eindruck*
Hier stehen spezielle Bewegungs- und Körpererfahrungen im Sport und die Entwicklung einer vielseitigen Wahrnehmungsfähigkeit im Vordergrund.
- *Ausdruck*
Bei der Sinnrichtung „Ausdruck“ geht es um verschiedene aussagekräftige Möglichkeiten

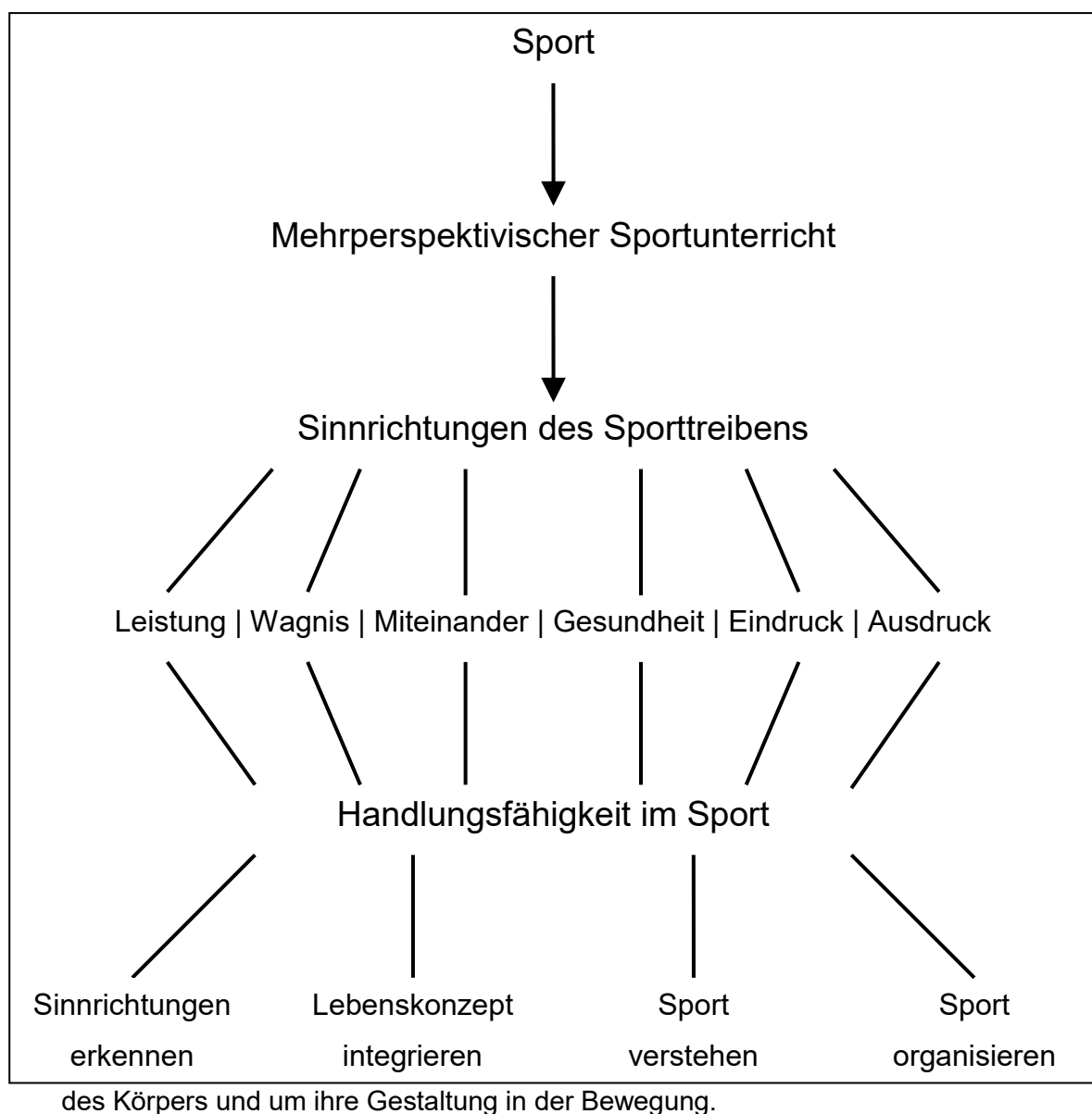


Abbildung 5: Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts nach Kurz (mod. n. Größing, 2007, S. 29)

Im weiteren Verlauf wird diese Form des Unterrichts nun an einigen praktischen Beispielen beschrieben. Nimmt man Klettern als Beispiel, dann kann dies an verschiedenen Geräten unter der Wagnisperspektive thematisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler bekommen also die Aufgabe, die Übungen, die ihnen aufgetragen wurden, zu bewältigen und zu erfahren, was sie sich zutrauen und wie sie sich dabei gegenseitig sichern und helfen können. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, in einem Unterrichtsgegenstand zwei Sinnesrichtungen zu behandeln. Wenn man sich das vorige Beispiel ansieht, dann könnte noch die Ausdrucksperspektive hinzugenommen werden. Das heißt, die Aufgabenstellung würde die gleiche von vorhin bleiben, nur erhalten sie einen zusätzlichen Auftrag, wie beispielsweise eine Kletterchoreographie in einer Kleingruppe zu entwerfen. (Balz & Neumann, 2013, S. 167 f.)

Nun soll abgeklärt werden, ob sich das mehrperspektivische Konzept für einen fächerübergreifenden Unterricht eignet.

Bomhard (2011, S. 70) vertritt die Meinung, dass sich zwischen dem fächerübergreifenden Unterricht und dem Konzept der Mehrperspektivität eine Verbindung herstellen lässt. Das bedeutet, dass sich der fächerübergreifende Unterricht in den Kontext eines mehrperspektivischen Unterrichts einordnen lässt. Beim fächerübergreifenden Lehren und Lernen werden Gegenstände aus unterschiedlichen Perspektiven in zwei oder mehreren Unterrichtsfächern beleuchtet. Bomhard (2011) führt dazu genauer aus:

Denn in fächerübergreifenden Lernprozessen kann ein Gegenstand aus den Perspektiven unterschiedlicher Fächer beleuchtet werden. Ein mehrperspektivischer Zugang entsteht hier dadurch, dass verschiedene Fachperspektiven auf einen Gegenstand aus dem Sport eingenommen werden. Insofern kann auch fächerübergreifendes Lehren und Lernen als eine Form von Mehrperspektivität im Schulsport verstanden werden. (Bomhard, 2011, S. 71)

Weiters erklärt Bomhard (2011, S. 71), dass sich hinsichtlich einer fächerübergreifenden Betrachtung nicht nur Gegenstände aus dem Sport, sondern auch andere Inhalte, wie beispielsweise das Erfahren, Wahrnehmen und Erleben physikalischer Gesetzmäßigkeiten beim Schwimmen interdisziplinär betrachtet und behandelt werden können.

6.1.3 Das Körpererfahrungskonzept

Zu Beginn der 1980er Jahre hat Funke das Körpererfahrungskonzept entwickelt, da es kritische Stimmen bezüglich des Sportartenkonzepts gegeben hat. Bei diesem Konzept wird der Blick und die Absicht der Sportlehrkraft auf einen Unterricht für den Körper gelenkt. Das heißt der Körper steht hierbei im Mittelpunkt.

Laut Funke (1983, S. 7) heißt Körpererfahrung die „Erfahrung mit dem Körper“, „die Erfahrung des Körpers“, die Erfahrung des eigenen Körpers im Spiegel der anderen und auch die sensible Wahrnehmung des Körpers von anderen Personen.

Als Hauptaugenmerk dieses Konzepts gilt die Sensibilisierung der Lernenden für körperliche Vorgänge bei der Ausführung des Sports. Die Zieldimensionen werden in der Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, der Gesundheit und der Erlebnissfähigkeit widerspiegelt. Wichtig zu erwähnen ist auch, dass es bei dem Konzept der Körperwahrnehmung nicht um das Lernen und Üben von sportartspezifischen Techniken und Fertigkeiten, wie es beim Sportartenkonzept der Fall ist, geht, sondern vielmehr um das Wahrnehmen und Spüren der mit der Bewegung verbundenen Sensationen. Dieses weitgehend offene Unterrichtskonzept prägt die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler (Elflein, 2009, S. 70).

In der folgenden Abbildung wird noch einmal das Grundkonzept dieses Konzepts visualisiert. Die Leiblichkeit kann in Bezug auf Spiel, Übung, Sport und Bewegung erläutert werden, was auf fünf Ebenen, nämlich Werkzeugleib, Sozial- und Beziehungsleib, Symbolleib, Sinnenleib und Erscheinungsleib, geschieht. Die Lernenden haben die Möglichkeit wichtige Körpererfahrungen zu sammeln und den eigenen Körper bewusst zu erleben, wenn die unterschiedlichen Leibqualitäten in einem erfahrungsoffenen Unterricht dargelegt werden (Größing, 2007, S. 32)

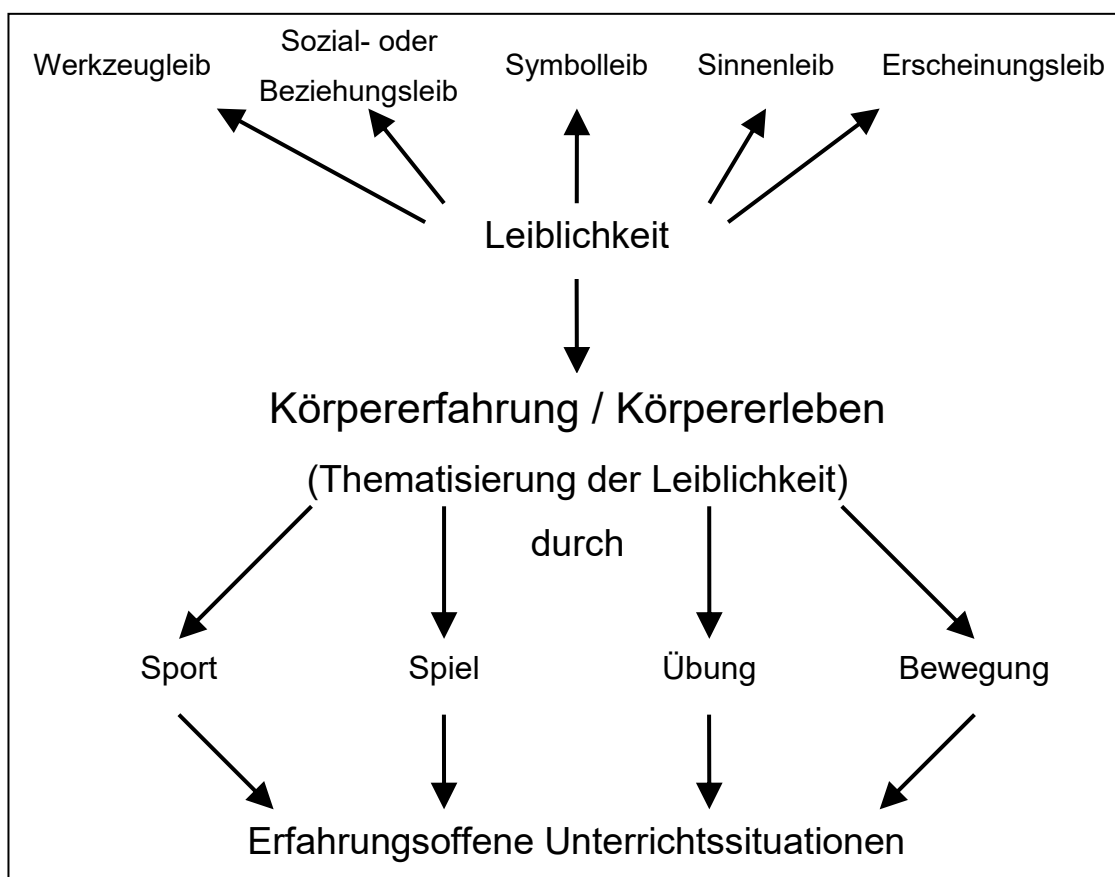


Abbildung 6: Das Körpererfahrungskonzept (Größing, 2007, S. 32)

Im Bewegungs- und Sportunterricht stehen viele verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, den Lernenden aktive Erfahrungen des Körpers zu eröffnen. Als Beispiele dafür werden bei Größing (2007, S. 33) das Wahrnehmen der Funktionen des Körpers, wie z.B. der Herzschlag und die Atmung, das Empfinden von Körperberührungen, das Entdecken von Körperspannung und Entspannung, sowie der körperliche Kontakt mit anderen Schülerinnen und Schülern oder das Erkennen der Sinne genannt. Das Ziel dieser körperlichen Erfahrungen betrifft nicht nur den Umgang mit dem eigenen Körper, sondern auch den Umgang mit anderen.

Wenn man sich nun die Frage stellt, ob dieses Konzept für einen fächerübergreifenden geeignet ist, muss angemerkt werden, dass es dabei auf die Wahl der beteiligten Fächer draufankommt.

Wenn man beispielsweise die Fächer „Physik“ und „Bewegung und Sport“ betrachtet, dann können durchaus Verknüpfungspunkte gefunden werden.

Labudde und Firmin (2002, S. 5) stellen das Physiklernen mittels kinästhetischer Körpererfahrungen am Beispiel „Physik des Schwimmens“ dar. Die beiden Autoren sind der Meinung, dass die Physik des Schwimmens gerade prädestiniert dazu ist physikalische Sachverhalte, wie beispielsweise den statischen und dynamischen Auftrieb beim Schwimmen, mit dem eigenen Körper wahrzunehmen, zu spüren und aufzusuchen.

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler die Körpererfahrungen und Erlebnisse beim Schwimmen bewusstgemacht haben, können daraus dann zentrale physikalische Einsichten gewonnen und entwickelt werden. Für den Physikunterricht ist es essentiell, dass den Lernenden Möglichkeiten für eigene Wahrnehmungen und Sinneserfahrungen angeboten werden. (Bruin & Labudde, 2002, S. 10)

Ein weiteres Beispiel einer Fächerkombination, die für einen fächerübergreifenden Unterricht geeignet ist, stellen die Fächer Biologie und Bewegung und Sport dar. Die Schülerinnen und Schüler können im Sportunterricht z.B. ihren Herzschlag und ihre Atmung in Ruhe, in Bewegung und nach sportlicher Belastung wahrnehmen und gegebenenfalls auch messen. Thematiken, die natürlich auch im Biologieunterricht eine wichtige Rolle spielen.

Bezüglich der Verbindung zwischen den Fächern „Bewegung- und Sport“ und „Latein“ bestehen meiner Meinung nach keinerlei wirkliche Anknüpfungspunkte bzw. Verknüpfungsmöglichkeiten, die einen Unterricht mit diesem Konzept rechtfertigen könnten. Da es ja bei diesem Konzept darum geht, Erfahrungen und Wahrnehmungen durch den eigenen Körper zu erfahren und die Schülerinnen und Schüler auf körperliche Vorgänge bei der Sportausübung aufmerksam zu machen, ist es für einen fächerübergreifenden Unterricht dieser beiden Fächer nicht geeignet.

6.2 Didaktische Konzepte im Lateinunterricht

Nach Kuhlmann (2012, S. 7) findet im Fach Latein besonders seit ca. fünf Jahren ein gewaltiger Umbruch statt. Aufgrund der vielen Bildungsreformen und neuen Lehrplänen bzw.

Bildungsstandards der letzten Jahre, haben sich so grundlegende Veränderungen ergeben, dass im didaktischen Bereich heute fast nichts mehr so ist, wie es noch vor nur zehn Jahren war.

Des Weiteren beschreibt Kuhlmann (2012, S. 9 f.), dass Bildung zunehmend über empirisch nachprüfbar (z.B. PISA) Output-Orientierung und Ausbildung von Kompetenzen definiert wird. Der Lateinunterricht scheint bislang in diesem Umfeld gut etabliert zu sein, da er wichtige Schlüsselkompetenzen wie z.B. Genauigkeit und problemlösendes Denken besonders fördert und ebenso die Lesekompetenz im Allgemeinen signifikant zu unterstützen scheint. Dagegen drohen aber traditionelle pädagogische Werte wie die Individualbildung und die Autonomie der Schülerpersönlichkeit in den Hintergrund zu geraten.

Die Lateindidaktik ist in erster Linie inhaltsorientiert und hat hinsichtlich der empirischen Forschungen noch einen großen Nachholbedarf. Es ist aber wichtig zu betonen, dass Didaktik heutzutage in unserer Wissenskultur niemals einfach die methodisch-reduktive Umsetzung von Inhalten ist, die wiederum von der Fachwissenschaft vorgegeben wird. Die Didaktik ist keine „ancilla“ der Fachwissenschaft. Allerdings gab und gibt es didaktische Modelle, die dieser Auffassung sehr nahe kommen und die als normative Didaktik bezeichnet wird.

Der Lateinunterricht führt zunächst einmal in die lateinische Sprache ein, aber nicht als Selbstzweck, sondern um über dieses Medium Schülerinnen und Schüler mit der Kultur des antiken Rom und darüber hinaus des antiken Mittelmeerraumes vertraut zu machen. Bei den Lernenden wird dies allerdings oft anders wahrgenommen, da ein großer Anteil des Unterrichts notwendigerweise Sprache und Grammatik umfasst. Die Grammatik der lateinischen Sprache gilt als sehr komplex und besitzt daher auch in der Unterrichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Platz.

Nun werden kurz die Bildungsziele des Lateinunterrichts in Anlehnung an Kuhlmann (2012, S. 17) beschrieben.

- *Sprachliche Bildung*

Die Schülerinnen und Schüler erlangen eine erhöhte fremd- und muttersprachliche Bildung sowie auch ein erhöhtes Know-how durch Aneignung einer metasprachlichen Terminologie. Dies führt zusammen mit expliziten Sprachvergleichen zu einem erhöhten Sprachbewusstsein und sprachlicher Reflexionsfähigkeit.

- *Literarische Bildung*

Durch Lektüre lateinischer Originaltexte erfolgt eine Begegnung mit zentralen Autoren, Gattungen, Stoffen und Motiven der europäischen Literaturgeschichte. Die langsame und mikroskopische Lektüre bringt eine exakte Analysefähigkeit für inhaltlich komplexe und sprachliche Texte mit sich.

- *Historisch- politische Bildung und historische Kommunikation*

Die originalsprachliche Lektüre lateinischer Texte der unterschiedlichsten Epochen europäischer Geschichte gibt den Lernenden die Möglichkeit eine dialogische Begegnung mit Kulturen der europäischen Vergangenheit zu erfahren.

- *(Inter)- kulturelle Kompetenz und Fähigkeit zum existentiellen Transfer*

Die Beschäftigung mit einer fremden Denkwelt durch das Medium lateinischer Originaltexte sowie die vertiefte Kenntnis einer fremden Kultur fördert die Fähigkeit, eigene Standpunkte zu hinterfragen und eventuell auch generell in Frage zu stellen und die eigenen Lebensbedingungen und durch einen Vergleich kultureller Unterschiede kritisch zu reflektieren. Der Erwerb dieser Kompetenz ist für einen fächerübergreifenden Unterricht von großer Bedeutung.

Weiters führt Kuhlmann (2012, S. 22 f.) an, dass für die Behandlung von lateinischer Sprache und Literatur im Unterricht die klassische Philologie den eigentlichen inhaltlichen Bezugsrahmen darstellt. Für methodische Aspekte spielt die allgemeine Literaturwissenschaft und- didaktik eine tragende Rolle. Im Bereich der Literaturdidaktik sind kreative und produktionsorientierte Ansätze und auch die Didaktik des Fremdverstehens von großer Bedeutung. Hier kann die Fachdidaktik auch eigenständige Impulse für die „fachwissenschaftliche“ Literaturwissenschaft produzieren.

6.2.1 Kompetenz- und handlungsorientiertes Konzept

Buhl (2011, S. 8) führt aus, dass beim Konzept der Kompetenzorientierung der Lernprozess unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs von Fähigkeiten beschrieben wird. Bezüglich der Planung von Unterricht stellt sich folgende Frage: „Wie muss Unterricht geplant und gestaltet sein, damit Schülerinnen und Schüler nicht nur Kenntnisse, sondern auch Fähigkeiten erwerben und diese ersichtlich werden?“

Dazu erläutern Bensen und Hey (2009, S. 2) folgende Kriterien, die einen solchen Unterricht kennzeichnen:

- Erstens ist kompetenzorientierter Unterricht anwendungs- und handlungsorientiert. Die Anhäufung von sogenanntem toten Wissen gilt es weitgehend zu vermeiden. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler dazu geführt werden, die Kenntnisse, die sie erworben haben, in konkreten Situationen konstruktiv anzuwenden und somit ihr Wissen in Handeln umzusetzen.
- Als zweiter Punkt wird angeführt, dass sich kompetenzorientierter Unterricht durch eine hohe Komplexität auszeichnet. Aufgabenstellungen, die nach den Kriterien der

Kompetenzorientierung erarbeitet und erstellt werden, sind dadurch gekennzeichnet, dass mehrere Einzelkenntnisse seitens der Lernenden vorausgesetzt werden, welche dann in einer komplexen Frage- oder Problemstellung zusammengeführt werden müssen.

- Drittens wird angemerkt, dass ein kompetenzorientierter Unterricht die Grenzen des jeweiligen Unterrichtsfachs überschreitet. Das heißt, dass die Kompetenzen, die in einem bestimmten Gegenstand erworben werden, auch in anderen Fächern oder Zusammenhängen verwendet werden können und nützlich sein sollten.
- Der Ansatz der Kompetenzorientierung ist ganzheitlich angelegt. Das bedeutet, dass fachliches Lernen mit anderen Kompetenzbereichen zu verknüpfen und zu verbinden ist. Daraus ergibt sich, dass kompetenzorientierte Fragestellungen dadurch charakterisiert sind, dass immer verschiedene Kompetenzaspekte berücksichtigt und angesprochen werden. Somit ist die ganze Person am Lernprozess beteiligt.
- Der Kompetenzerwerb ist ein längerfristigen Aneignungsprozess: „Kompetenzen beschreiben grundlegende Fähigkeiten, die in einem längeren Lernprozess aufgebaut und Schritt für Schritt erweitert werden und so Ergebnisse eines ‚kumulativen‘ Lernprozesses sind“. (Hey, 2008, S. 102)
- Als letzter Punkt wird betont, dass anstelle der Inhalte der individuelle Lernprozess im Vordergrund steht. Deshalb sollte den Schülerinnen und Schülern möglichst oft Möglichkeit zu selbständigem Lernen sowie auch zur Reflexion ihres Lernprozesses gegeben werden.

6.2.1.1 Möglichkeiten des kompetenz- und handlungsorientierten Unterrichts

Wehmann (2011, S. 15) beschreiben einige Umsetzungsmöglichkeiten für dieses Konzept im Lateinunterricht.

- Freies Schreiben
Beim Freien Schreiben gilt es als Zielsetzung, den Text zu verfremden.
- Szenisches oder musikalisches Gestalten
- Grafisches Gestalten
- Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

Wie man anhand der dargestellten Möglichkeiten erkennen kann, bietet sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auch bestens für einen fächerübergreifenden- bzw. einen fächerverbindenden Unterricht an. Allerdings gilt es das Problem zu überwinden, dass das Fach Latein oft nicht im gesamten Klassenverband unterrichtet wird. Wenn diese organisatorische Schwierigkeit überwunden wird, können Vorbereitung wie praktische Umsetzung sowohl auf zwei oder auch mehrere Fächer verteilt als auch, in noch engerer Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Lehrern, parallel und bestenfalls sogar im Team-Teaching durchgeführt werden.

Die Durchführung dieses Konzepts am lateinischen Text selbst setzt als erstes die Übersetzung selbst voraus. Danach lässt sie sich in vier bis fünf Phasen einteilen:

- Interpretation
- Formulieren einer Problem- und/oder Aufgabenstellung
- Kreative Auseinandersetzung mit dem Problem bzw. der Aufgabe
- Präsentation des Ergebnisses
- Evaluation der Methode und der Arbeitsergebnisse

(Wehmann (2011, S.23)

Da sogar als eigene Möglichkeit der Umsetzung und Durchführung dieses Konzepts der fächerübergreifende- und fächerverbindende Unterricht angeführt wird, kann man daraus schließen, dass dieses Konzept für diese Unterrichtsform bestens geeignet ist. Für mich ergeben sich einige Anknüpfungs- und Verknüpfungspunkte zwischen den Fächern „Bewegung und Sport“ und „Latein.

6.2.2 Projektartige Unterrichtsformen

Nach Frölich (2011, S. 165 f.) ist Projektunterricht eine methodische Vorgangsweise, bei der ein bestimmtes Thema weitgehend selbstständig von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und am Ende anhand eines eigens erstellten Produkts präsentiert wird. Diese Form des Unterrichts zeichnet aus, dass zwei oder mehrere Fächer über einen festgelegten Zeitraum hinweg unter einem von Schülerinnen und Schüler gemeinsam entwickelten Projekt- Thema zu einer Einheit verschmelzen. Hierzu wird von beteiligten Lernenden eine oder mehrere Leitfragen erstellt, die im Laufe der Unterrichtseinheiten beantwortet werden sollen.

Es werden Arbeitspläne erstellt und sie beschäftigen sich arbeitsteilig mit der Lösung und vermitteln diese den anderen Mitschülern und Mitschülerinnen. Während des Projekts werden Arbeitspläne und Ziele immer wieder überprüft, den Bedürfnissen der Lernenden angepasst und nach Abschluss des Projektunterrichts mit den Ergebnissen evaluiert.

Das heißt man kann Projektunterricht folgendermaßen gliedern:

- Vorlauf: Festlegen eines Projektthemas
- Planung: Erstellen von Arbeitsplänen
- Durchführung: Arbeiten in Kleingruppen und Präsentationen im Plenum
- Auswertung und Reflexion von Inhalt und Organisationsform des Projekts, Benotung

Des Weiteren werden einige Punkte in Anlehnung an Frölich (2011, S. 165 ff.) erläutert, die für projektartige Unterrichtformen wichtig sind.

- Zeitpunkt, Einbettung in den Unterricht und Zeitansatz

Ein Projektunterricht kann in jeder Schulstufe als selbstständige Einheit, aber auch als Teil einer fächerübergreifenden Reihe durchgeführt werden. So könnte beispielsweise ein Projekt „römisches Kochen“ als Ergänzung zur Lektüre von Petrons „Cena Trimalchionis“ denkbar sein, was aber sicherlich auch Gewinn bringend im Zuge eine Projektwoche als selbstständiges Thema behandelt werden kann.

Zeitlich gesehen variieren Projekte von wenigen Stunden bis hin zu mehreren Wochen. Den zeitlichen Umfang bestimmen meist zu behandelnde Thema, die äußeren Rahmenbedingungen, die Projektwoche und die Möglichkeiten eines Blockunterrichts.

- Voraussetzungen

Es ist hierbei sehr wichtig, dass im Vorfeld eines Projekts das selbstständige Arbeiten und die Arbeit in Kleingruppen, insbesondere im Umgang mit Texten und Sekundärliteratur, intensiv geübt wird. Eine Möglichkeit um die erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen aufzubauen, ist der schon oben beschriebene kompetenz- und handlungsorientierte Unterricht.

Des Weiteren führt Frölich (2011, S. 183 ff.) ein Beispiel für einen fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Projektunterricht an.

- Fächerverbindendes Projekt: „Die Welt der Atome“

Bei diesem Projekt finden Verbindungen zwischen den Fächern Latein (Lukrez „De rerum natura Buch 1), Physik und Griechisch statt.

Auch bei dieser Unterrichtsform ist für einen fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht ideal geeignet, wenn nicht gleich prädestiniert dafür, verschiedene Fächer mit einer oder mehreren Leitfragen zu verbinden. Hinsichtlich der Unterrichtsfächer „Bewegung und Sport“ und „Latein“ sehe ich zahlreiche Verbindungsmöglichkeiten.

Diese Form des offenen Lernens ist meiner Meinung nach nicht für einen fächerübergreifenden Unterricht geeignet.

6.2.3 Materialgestützte offene Unterrichtsformen

Hinsichtlich der materialgestützten offenen Unterrichtsformen lassen sich vier Beispiele nennen, die im weiteren Verlauf näher beschrieben werden.

6.2.3.1 Lernzirkel (LZ)

Drumm (2011, S. 63 ff.) führt aus, dass es hierbei die Schülerinnen und Schüler anhand vorbereiteten Materialien ein Thema des Lehrplans bearbeiten. Dieses Thema ist in Abschnitte aufgeteilt und wird an unterschiedlichen Stationen im Klassenzimmer präsentiert, welche die Lernenden in einer festgelegten oder auch freien Reihenfolge aufsuchen. Ein Lernzirkel kann z.B. zur Einführung oder Wiederholung des „Ablativus Absolutus“ eingesetzt werden, denn dieser ist nicht an ein bestimmtes Lehrbuch gebunden. Wird ein Lernzirkel zur Einführung eingesetzt, so sind je nach Alter und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sechs bis acht Stunden zu planen. Wenn etwas wiederholt werden soll, reichen meist vier Stunden.

Nach Drumm (2011, S. 64) ist es wichtig, dass alle Stationen didaktisch so aufbereitet sind, dass die Lernenden die Aufgaben ohne direkte Hilfe der Lehrkraft bewältigen können. Die Schülerinnen und Schüler suchen alleine oder in Kleingruppen die jeweiligen Stationen auf. Zu erwähnen ist, dass alle Schülerinnen und Schüler, obwohl sie zur selben Zeit mit verschiedenen Aufgaben beschäftigt sind, auf dasselbe Lernziel hinarbeiten. Ihnen wird die Freiheit gegeben, solange bei einer Station zu bleiben, wie es ihre individuelle Lösung der Aufgabe erfordert.

Der Lernzirkel gilt als besondere Form des offenen Unterrichts. Die Inhalte und Lernziele sind klar festgelegt und somit für die Lehrperson gut steuerbar. Den Schülerinnen und Schülern wird aber aufgrund dieser Arbeitsmethode viel Freiheit und Möglichkeit für selbstständiges Arbeiten gelassen.

Drumm (2011, S. 85) gibt ein Beispiel eines solchen Lernzirkels im Lateinunterricht an.

- Der Lernzirkel zu Mythen des Hygin

Dieser Lernzirkel führt allgemein in das Thema „Antike und Mythologie“ ein und behandelt die Mythen „Achill“, „Odysseus“, „Niobe“, „Phaeton“ und „Pyrrha“.

Diesbezüglich werden in Auswahl entsprechende Hygintexte übersetzt und mit unterschiedlichen Interpretationsmethoden interpretiert. Ebenso wird die Rezeptionsgeschichte dieser Mythen anhand ausgewählter Beispiele aus Literatur, Kunst und Alltag präsentiert.

Laut Drumm (2011, S. 71 f.) ist entsprechendes Material für einen erfolgreichen Verlauf eines Lernzirkels ausschlaggebend. Es sollte:

- Aktives Lernen und die Eigeninitiative der Lernenden fördern
- Praktisch und einfach in der Handhabung sein
- Klare Aufgabenstellungen enthalten
- Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad anbieten
- Verschiedene Sozialformen zulassen
- Verschiedene Lernkanäle ansprechen
- Selbstkontrolle ermöglichen

6.2.3.2 Freiarbeit

Freiarbeit ist laut Scholz (2011) so definiert:

Freiarbeit geht auf den Grundgedanken der Reformpädagogen Maria Montessori, Peter Petersen und Célestin Freinet zurück. Sie ist eine Form des Lernens, die sich stärker als beim traditionellen Unterricht an die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Schüler orientiert und in erhöhtem Maße selbstständige Arbeitsprozesse in Gang setzt. Im Unterschied zum traditionellen schulischen Unterrichtskonzept, bei dem allen Schülern einer Klasse die gleichen Inhalte zur gleichen Zeit vorgestellt werden, wird bei der Freiarbeit eine innere Differenzierung angestrebt. Dadurch ändert sich die Rolle des Lehrers und des Schülers. (Scholz, 2011, S. 90)

Scholz (2011, S. 90) erläutert, dass bei dieser offenen Unterrichtsform den Lernenden ein breit gefächertes Materialangebot zur Verfügung steht, das unterschiedliche Themenbereiche des Lehrplans abdeckt. Jeder Schüler bzw. jede Schülerin entscheidet für sich, welche Aufgaben er bearbeiten will. Schwierigkeitsgrad, Bearbeitungsfolge und Sozialform sind meist frei zu wählen. Während der Unterrichtsstunde tritt die Lehrkraft eher in den Hintergrund und nimmt in erster Linie eine beobachtende, helfende und beratende Rolle ein.

Im Wesentlichen gibt es drei Formen der Facharbeit: (Scholz, S. 91 – 92)

- Die formelle Facharbeit
Dabei ist die Facharbeit als eigenes Fach im Stundenplan ausgewiesen und die Grenzen zwischen den Fächern werden zum Teil völlig aufgehoben. Somit haben die Schülerinnen und Schüler sowohl bei der Wahl des Material als auch in der Wahl des Faches frei Hand.
- Fächerverbindende Facharbeit
Hier geben die Lehrerinnen und Lehrer, die sich daran beteiligen möchten, einen Teil ihrer Stunden in einen sogenannten Facharbeits- Pool ab. In diese Stunden findet dann eine fächerübergreifende Facharbeit statt.
- Fachbezogene Facharbeit
Diese Facharbeit wird in einem Fach von der Lehrkraft während eines festgesetzten Zeitraum praktiziert und hat somit am wenigsten Aufwand.

In dieser offenen Unterrichtsform lässt sich, wie auch oben dargestellt, ein fächerübergreifender Unterricht optimal einbauen.

6.2.3.3 Wochenplan

Der Wochenplan stellt laut Keip (2011, S. 103) einen Zeit- und Organisationsrahmen für ein selbstständiges Arbeiten der Lernenden dar. In diesem sind Aufgabenstellungen enthalten, die innerhalb einer Woche zu erledigen sind.

Nach Keip (2011, S. 104 f.) ist der größte Vorteil eines Wochenplans die erhöhte Motivation und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren sind alle Lernenden zur Mitarbeit aufgefordert und verpflichtet.

Wochenpläne sind an fast jeder Stelle des Unterrichts einsetzbar und der Inhalt richtet sich nach den Lernzielen der Unterrichtseinheit, die sich wiederum aus den Lehrplänen ergeben.

Generell können Wochenpläne auch fächerverbindend in zwei verschiedenen Fächern eingesetzt werden, was die Auswahl von Aufgaben erleichtert und ein größeres Variationsspektrum zulässt.

6.2.3.4 Gruppenpuzzle

Frölich (2011, S. 131) beschreibt, dass das Gruppenpuzzle die Abfolge der Sozialformen vorgibt, in denen eine Lerngruppe selbstständig anhand von vorbereitetem Material ein Themengebiet erschließt. Sowohl in Einzelarbeit als auch in sogenannten „Expertengruppen“ behandeln die Lernenden verschiedene Teilaspekte des Themas. In darauffolgenden „Unterrichtsgruppen“ geben die sie dann ihr Wissen an andere Schülerinnen und Schüler weiter.

Ein Gruppenpuzzle setzt sich laut Frölich (2011, S. 135) aus fünf Phasen zusammen:

- Einführung in der Klasse
- Aneignungsphase in Einzelarbeit
- Expertenrunde in „Expertengruppen“
- Unterrichtsrunde in „Unterrichtsgruppen“
- Evaluation der Methode

Das Gruppenpuzzle als offene Unterrichtsformen ist meiner Meinung nach für einen fächerübergreifenden Unterricht nicht einsetzbar.

7 Der Lehrplan und interdisziplinärer/ fächerübergreifender Unterricht

Das letzte theoretische Kapitel dieser Arbeit widmet sich den Lehrplänen. Zu Beginn wird der allgemeine österreichische Lehrplan betrachtet, um herauszuarbeiten, ob sich darin Richtlinien befinden, die einen fächerübergreifenden Unterricht vorsehen. Danach werden die fachbezogenen Lehrpläne der neuen Oberstufe von Unterrichtsfächer „Bewegung und Sport“ und „Latein“ herangezogen, die im September 2016 eingeführt wurden. Da das BORG Neulengbach, die Schule an der ich tätig bin, eine Versuchsschule der NOST ist, sind die neuen Lehrpläne dort schon seit September aktuell und die jeweiligen Stunden sind danach zu planen. Bei den meisten Schulen ist die Einführung der NOST- Lehrpläne noch auf zwei Jahre verschoben worden. Im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ sind sie aber generell seit September 2016 einzusetzen. Die fachbezogenen Lehrpläne werden im Folgenden dann hinsichtlich der derzeitigen Einstellung zum überfachlichen Unterricht beleuchtet und es wird in Erfahrung gebracht, ob dort Textstellen zu finden sind, die für eine Durchführung eines fächerübergreifenden Unterrichts sprechen.

7.1 Fächerübergreifender Unterricht im allgemeinen Lehrplan

Im allgemeinen Lehrplan der allgemein höher bildenden Schule kann man erkennen, dass überfachlicher Unterricht durchaus erwünscht ist. Dafür werden nun einige konkrete Auszüge aus der Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur angeführt.

Schon auf der zweiten Seite des Lehrplans der AHS findet man die Schlagworte „vernetzt fächerübergreifend und fächerverbindend“.

Im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände hat der Unterricht die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen. Dies entspricht der Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung der einzelnen Disziplinen und soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen. (BMBF, 2004, S. 2)

Im vierten Kapitel des Lehrplans wird beim Punkt „Religiös- ethisch- philosophisches Bildungsdimension“ erörtert, dass Kinder und Jugendliche das Angebot zur Aneignung von Urteils- und Entscheidungskompetenz erhalten sollen, damit sie ihr Leben sinnerfüllt gestalten können. Des Weiteren sollen ihnen Hilfestellungen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen gegeben werden. Dies soll sie zu einem selbstständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen. Ebenso soll die Achtung vor anders- denken Menschen gefördert werden. „Diese Zielsetzungen bilden die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit und vervollständigen damit die Beiträge der Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung der jungen Menschen.“ (BMBF, 2004, S. 3)

Im fünften Kapitel, welches die Bildungsziele umfasst, fällt sofort der erste Satz ins Auge: „Bildung ist mehr als die Summe des Wissens, das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben werden kann.“ (BMBF, 2004, S. 3)

Infolgedessen wurden fünf Bildungsbereiche festgelegt und definiert, nämlich „Sprache und Gesellschaft“, „Mensch und Gesellschaft“, „Kreativität und Gestaltung“ und „Gesundheit und Bewegung“. Alle diese sind die Grundlage für eine fächerübergreifende und fächerverbindende Zusammenarbeit und Kooperation (BMBF, 2004, S. 3-4)

Im dritten Teil des Lehrplans, der sich mit der „Schul- und- Unterrichtsplanung“ befasst, wird ausdrücklich festgehalten, dass Planungsprozesse auf fächerübergreifende und fächerverbindende Maßnahmen beziehen sollen. (BMBF, 2004, S. 8)

Bezüglich des Kern- und Erweiterungsbereich von der 5. bis zur 8. Schulstufe wird betont, dass der Erweiterungsbereich vom Lehrer bzw. der Lehrerin entweder alleine oder fächerübergreifend im Team zu planen ist. (BMBF, 2004, S. 9)

Weiters steht im Punkt „Schulautonome Lehrplanbestimmungen“ geschrieben:

Wenn Unterrichtsgegenstände mit fächerübergreifenden Charakter geschaffen werden, kann es- um Stoffwiederholungen zu vermeiden- erforderlich sein, Teile aus den Kernbereichen bestehender Unterrichtsgegenstände in diese Unterrichtsgegenstände zu verlagern. In den schulautonomen Lehrplanbestimmungen sind diese Verlagerungen auszuweisen.“ (BMBF, 2004, S. 10)

Auf Seite elf dieser Verordnung findet man den fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht als eigenen Punkt. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit dieser Unterrichtsform und zeigt auch, dass ein solcher Unterricht unersetzlich ist.

Die Tradition des Fachunterrichts trägt der Notwendigkeit zu systematischer Spezialisierung Rechnung. Gleichzeitig sind der Schule aber Aufgaben gestellt, die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. Dieses Zusammenwirken erfolgt durch fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht. Dabei erfolgt eine Bündelung von allgemeinen und fachspezifischen Zielen unter einem speziellen Blickwinkel, wodurch es den Schülerinnen und Schülern eher ermöglicht wird, sich Wissen in größeren Zusammenhängen (siehe den Ersten Teil "Allgemeines Bildungsziel") selbstständig anzueignen. Anregungen bzw. Aufträge für fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht ergeben sich sowohl aus den Allgemeinen Bestimmungen als auch aus den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände. (BMBF, 2004, S. 11)

7.2 Fächerübergreifender Unterricht im fachbezogenen Lehrplan der neuen Oberstufe (NOST) im Fach „Bewegung und Sport“

Aus den vorherigen Erläuterungen bezüglich des allgemeinen Lehrplans ist festzustellen, dass ein überfachlicher Unterricht erwünscht ist. In diesem Kapitel wird nun geprüft, ob dies auch beim neuen Lehrplan der Sekundarstufe II im Fach „Bewegung und Sport“ der Fall ist.

Die neuen kompetenzorientierten und semestrierten Lehrpläne für den Pflichtgegenstand „Bewegung und Sport“ in der Sekundarstufe II gelten für 3-jährige, 4-jährige und 5-jährige Schulformen. (BMBF, 2016a, S.1)

In diesem Lehrplan werden die zentralen Kompetenzziele für bestimmte Jahrgänge und Semester festgelegt. Die etwaigen Freiräume sollen zur Vertiefung und Erweiterung, die auch in fächerübergreifender Form stattfinden kann, und zu einer schulbezogenen Schwerpunktsetzung genutzt werden. (BMBF 2016a, S. 2)

Unter dem Punkt „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ und dem Unterpunkt „Natur und Technik“ wird erläutert, dass verschiedenen Körper- und Bewegungserfahrungen die Grundlage von physikalischen und biologischen Bedingungen auch in unterschiedlichen Elementen, wie Wasser und Luft, deutlich machen. Dies zeigt, dass „Bewegung- und Sport in der Natur Zusammenhänge zwischen Ökologie und Sport aufzeigt.“ (BMBF, 2016a, S. 2)

Im neuen Lehrplan der Oberstufe kommen die Begriffe „fächerübergreifender“ bzw. „fächerverbindender Unterricht“ nicht oft vor, dennoch wird diese Unterrichtsform explizit darin erwähnt und aus diesem Grund wird dieser Unterricht als wünschenswert erachtet.

7.3 Fächerübergreifender Unterricht im fachbezogenen Lehrplan der neuen Oberstufe (NOST) im Fach „Latein“

In diesem Abschnitt wird ebenfalls geprüft, ob überfachlicher Unterricht auch beim neuen Lehrplan der Sekundarstufe II im Fach „Latein“ erwünscht wird. Dazu muss gesagt werden, dass der neue Lehrplan für den Gegenstand „Latein“ noch nicht verpflichtend ist. Viele Schulen befinden sich sozusagen in der „Übergangsphase“, da der Unterricht nach diesem Lehrplan ja erst 2018/19 verpflichtend sein soll.

Am Schluss wird kurz die Definition einer unverbindlichen Übung im Unterrichtsfach „Latein“ angeführt, da in der Schule, in der ich tätig bin, den Gegenstand „Latein“ nur als unverbindliche Übung angeboten wird.

Unter den „Didaktischen Grundsätzen“ wird im Unterpunkt „Unterricht in Modulen“ erörtert, dass alle Module zu behandeln sind. Innerhalb zweier Schuljahre ist die Abfolge der Module frei zu wählen, wobei das Einstiegsmodul als Ausnahme gilt. „Dadurch soll eine inhaltliche Abstimmung mit anderen Fächern ermöglicht werden.“ (BMBF, 2016b, S. 1.)

Im neuen Lehrplan der Oberstufe für dieses Fach findet man bei „didaktischen Ansätzen“ den Unterpunkt Leitlinien zur Unterrichtsgestaltung. Hier steht geschrieben, dass „auf Grund des breiten Themenspektrums sich vielfältige Anknüpfungspunkte zu fächerverbindendem und fächerübergreifendem Arbeiten bieten. Einen Schwerpunkt hat dabei die kontrastive und komparatistische Sprachbetrachtung zu bilden.“ (BMBF, 2016b, S. 2)

In diesem Lehrplan lässt sich mit einem Blick erkennen, dass ein fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht mehr als nur erwünscht ist.

Bezüglich der unverbindlichen Übung „Latein, die im BORG Neulengbach vor allen Dingen bei den Schülerinnen großen Anklang findet, kann man im Lehrplan hinsichtlich der Bildungs- und Lehraufgabe, den didaktischen Grundsätzen und dem Lehrstoff Folgendes nachlesen: „Der Lehrplan des Pflichtgegenstandes Latein ist sinngemäß anzuwenden. In Mehrstufenkursen ist im Hinblick auf die verschiedenen von den Schülerinnen und Schüler mitgebrachten Voraussetzungen der Lehrstoff entsprechend zu gliedern.“ (BMBF, 2004)

Am BORG Neulengbach werden drei Fremdsprachen unterrichtet und leider gibt es in den 3 Klassen jeder Schulstufe zu wenig Interessenten, um einen regulären Lateinunterricht anbieten zu können. Der Direktor hat aus diesem Grund eine unverbindliche Übung für das Fach „Latein“ eingeführt, die jedes Jahr im Ausmaß von zwei Schulstunden zu insgesamt 100 Minuten

angeboten wird. In diesem Jahr habe ich die Aufgabe diese beiden Stunden zu unterrichten und die Schülerinnen aus der 7. Klasse gehen eben schon zwei Jahre in diese unverbindliche Übung und einige von ihnen hatten schon in ihrer vorherigen Schule ab der 3. Klasse, also ab der 7. Schulstufe Lateinunterricht und sind oft nicht glücklich, dass es in dieser Schule eben nicht die Möglichkeit gibt, einen Regelunterricht im Fach „Latein“ zu besuchen.

Praktischer Teil (Beispiele)

In den Kapiteln 8 und 9 werden die erarbeiteten Ergebnisse des theoretischen Teils dieser Arbeit auf unterschiedliche Praxisbeispiele angewendet. Mit zwei verschiedenen praktischen Beispielen wird versucht, den „Bewegungs- und Sportunterricht“ einmal mit der „unverbindlichen Übung im Fach Latein“ und einmal mit dem „Fachunterricht Latein“ zu verbinden, damit ein inter- und transdisziplinärer Unterricht entsteht. Zu jedem fächerübergreifenden Projekt gibt es einen prägnanten Titel, der das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken soll. Die beiden nachfolgenden Kapitel sind gleichermaßen aufgebaut. Zuerst werden die Stunden in der unverbindlichen Übung im Fach „Latein“ bzw. im Regelfach „Latein“ beschrieben und danach folgen die Stundenbilder für den „Bewegungs- und Sportunterricht“.

Im praktischen Teil meiner Arbeit werde ich nun zwei Beispiele für Möglichkeiten zum inter- und transdisziplinären Unterricht in den Fächern „Bewegung und Sport“ und der unverbindlichen Übung im Fach „Latein“ und im Regelfach „Latein“ erläutern.

Die Planungen meiner beiden Projekte beziehen sich sowohl auf Stunden, die im „Bewegungs- und Sportunterricht“ also auch in der unverbindlichen Übung „Latein“ bzw. im Lateinunterricht durchgeführt werden können. Ebenso haben beide Projekte einen sehr markanten Titel, der das übergeordnete Thema des Projekts zum Ausdruck bringen soll.

Das erste Projekt trägt den Titel „Fit durch die Antike“ und behandelt in der unverbindlichen Übung im Fach „Latein“ Sportarten, Wettkämpfe und Wettkampfstätten, die in der Antike betrieben und aufgesucht wurden. Im Fach „Bewegung und Sport“ werden verschiedene Sportarten theoretisch erklärt und dann praktisch durchgeführt, die in der Antike betrieben wurde. Einiges davon wurde auch für den heutigen Sportunterricht adaptiert, wie beispielsweise Medizinballweitwurf. Am Ende des Projekts findet im „Bewegungs- und Sportunterricht“ ein „Fünfkampf“ statt, ähnlich wie es in damals in der Antike auch schon gegeben hat.

Das zweite Projekt hat den Namen „Reise durchs Amphitheater“ und zielt im „Lateinunterricht“ auf die Themen Amphitheater, Gladiatorenspiele und Gladiatorenkämpfe ab. Im „Bewegungs- und Sportunterricht“ werden hierzu Stunden mit dem Schwerpunkt „Ringen und Raufen“ geplant.

Am Anfang der nächsten beiden Kapiteln befinden sich jeweils Basisinformationen zu den ausgewählten praktischen Beispielen. Es werden die für die Planung geeignete Schulstufe, der Umfang der benötigten Stunden, sowie das Thema angeführt. Danach wird der Lehrplanbezug hinsichtlich der Kompetenzen näher erläutert.

Anschließend lässt sich jeweils eine Tabelle finden, welche die Unterrichtsstunden in ihrem Umfang und der Thematik beschreibt. Es werden bei beiden Projekten zuerst die Stunden für den „Lateinunterricht“ und danach für den „Bewegungs- und Sportunterricht“ angeführt. Handouts und Aufgabenstellungen sind direkt den jeweiligen Stundenplanungen enthalten.

8 „Fit durch die Antike“

8.1 Grundlegende Informationen

Schulstufe: 7. Klasse (11.Schulstufe)

Anzahl der Unterrichtsstunden in der unverbindlichen Übung Latein: 4 Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten

Anzahl der Unterrichtsstunden im Fach „Bewegung und Sport“: 3 Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten

Thema der Einheiten: „Fit durch die Antike“

Lehrplanbezug „Bewegung und Sport“: (BMBF, 2016a S. 15-17)

- **Bereich Fachkompetenz- motorische Fähigkeiten:**

Die Schülerinnen und Schüler können:

- ihre Rumpfkraft sowie ihre allgemeine Körperkraft der Extremitäten über spezielle intensive Trainingsformen weiterentwickeln und fördern;
- die Schnellkraftfähigkeit der oberen Extremitäten über Wurf und Stoßtrainingsformen entwickeln.

- **Bereich Fachkompetenz- motorische Fertigkeiten:**

Die Schülerinnen und Schüler können:

- leichtathletische Bewegungsformen mit dem Schwerpunkt auf Wurf oder Stoß ausüben und erklären;

- **Bereich Methodenkompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Aufgaben in Einzel- und Gruppenwettkämpfen übernehmen;
- das vorherrschende Risikopotential beim leichtathletischen Wurf oder Stoß benennen sowie Sicherheitsanforderungen erfüllen.

- **Bereich Sozialkompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Probleme in Gruppen erkennen und gemeinsam an Lösungen arbeiten.
- besondere Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe eigenständig übernehmen und durchführen.

- **Bereich Selbstkompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Selbstgesetzte Ziele konsequent verfolgen.
- Emotionen in unterschiedlichen Situationen regulieren.

Da die Lateinstunden für dieses fächerübergreifende Projekt in der unverbindlichen Übung abgehalten werden, gibt es dazu keinen wirklichen Lehrplanbezug. Bei der Planung der Einheiten wurde versucht, das Niveau auf das der Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht besuchen, anzupassen. Das Projekt „Fit durch die Antike“ kann, wenn man den Lehrplan betrachtet, dem Modul „der Mensch in seinem Alltag“ zugeordnet werden. Dieses Modul wird im vierjährigen Latein in der 9. Schulstufe durchgemacht und im sechsjährigen Latein in der 9. oder in der 10. Schulstufe.

Vermittelte Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- mit den Begriffen aus dem antiken Sport, die bis heute ihre Geltung haben, z.B. Arena, Stadion, Olympiade, Athlet und deren Bedeutung vertraut werden.
- die antiken Sportarten und Sportstätten mit den heutigen vergleichen.
- durch die Beschäftigung mit dem antiken Sport motiviert werden, sich auch mit anderen Bereichen des römischen Lebens zu beschäftigen und auseinander zu setzen.
- sich über die Verwurzelung des Sports im religiös- kultischen Bereich und über die wichtigsten religiösen Festspiele der Römer informieren.
- den Ursprung der Olympischen Spiele anhand von antiken Texten untersuchen.
- Informationen über den Ablauf des olympischen Programms (Sportarten, olympischer Kult) in der Antike erhalten.
- die olympischen Spiele der Antike und der Neuzeit miteinander vergleichen.
- im Stande sein, im Team zu kooperieren, sodass sie in der Mannschaft die besten Leistungen erreichen können.
- ihr Können in der Leichtathletik ausbauen.
- nach der sportlichen Betätigung die eigene Rolle im Team und die Lösung von etwaigen Konflikten zu evaluieren.

Die Quellen zu den Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblättern werden am Ende des jeweiligen Unterrichtsvorhabens angegeben (außer bei den Übersetzungstexten).

8.1.1 Unterrichtsplanung für das fächerübergreifende Projekt in der unverbindlichen Übung im Unterrichtsfach „Latein“

FIT DURCH DIE ANTIKE	
1.-3. Stunde	Erklärung und Ablauf des Projekts Einstieg in das Thema - Lesetext „Sport in der Antike“ Lektürearbeit - Textübersetzung - Interpretationsarbeit - Vorstellung (max. 5 Minuten)
4.-6. Stunde	Projektarbeit zu unterschiedlichen Themen - Wissen erarbeiten - Thema für Präsentation vorbereiten
7.-8. Stunde	Projektarbeit Präsentation der Projektarbeit (max. 20-25 Minuten)

Tabelle 2: „Fit durch die Antike“- Stundenplanungen für Latein (Quelle: eigene Tabelle)

Ablauf des Projektmoduls

Nun wird der Ablauf der einzelnen Stunden genauer erläutert.

1.Stunde

In der ersten Stunde wird von der Lehrperson kurz und prägnant erklärt, wie das Projekt ablaufen wird und in Zusammenarbeit mit dem Fach „Bewegung und Sport“ umzusetzen ist.

Als Einstieg in der unverbindlichen Übung dient ein kurzer Lesetext, der gemeinsam mit der Klasse gelesen wird, damit die Schülerinnen und Schüler mit der Thematik vertraut werden.

Anschließend daran wird er noch einmal anhand folgender Leitfragen besprochen:

- Wo liegt der Ursprung sportlicher Betätigung?
- Welche Sportveranstaltungen sind aus früherer Zeit bekannt?
- Nenne wichtige Wettkampf- und Trainingsstätten!
- Welche Sportarten wurden in der Antike ausgeführt? Welche Sportarten betrieb man nur in der Antike und welche erfreuen sich auch heute noch großer Beliebtheit?

2.-3.Stunde

In den folgenden zwei Stunden werden verschiedene Texte übersetzt. Insgesamt sind in der unverbindlichen Übung 15 Personen aus den 6ten und 7ten Klassen, wobei davon 10 Schülerinnen aus der 7.Klasse sind, für die dieses Projekt geplant ist. Aus diesem Grund gibt es insgesamt 3 Texte, die in 5-er Gruppen bearbeitet werden sollen und anschließend von der Lehrperson korrigiert werden.

Die Übersetzungsarbeit findet in der Klasse statt und die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, da die Texte doch einen gewissen Schwierigkeitsgrad haben. Für eine ausreichende Anzahl an Wörterbüchern muss gesorgt sein. Die Schülerinnen und Schüler besuchen diese unverbindliche Übung aus Interesse und weil alle in ihrer vorherigen Schule schon Latein hatten und sich in diesem Fach auch weiterbilden möchten. Das Niveau dieser Gruppe ist ziemlich hoch, wobei die Schülerinnen aus der 7.Klasse, von denen alle diese unverbindliche Übung schon seit der 5.Klasse besuchen, schon einiges mehr können, als die Schülerinnen und Schüler aus der 6.Klasse. Dieser Aspekt spielt auch bei der Gruppenzusammenstellung für die Lektürearbeit eine wichtige Rolle.

Pro Text soll dann eine Übersetzung inklusive bearbeiteter Interpretationsfragen abgegeben werden. Am Ende wird jeder Text von einer Gruppe vorgestellt (max. 5 Minuten). Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, Inhalte von gelesenen Texten kurz und prägnant zusammenzufassen. Folgendes sollte dabei berücksichtigt werden:

- Was haben wir gelesen?
- Worum geht es in dem Text?
- Was ist die (Haupt-)Aussage dieses Textes?

Die Gruppeneinteilung erfolgt durch die Lehrperson, da dadurch eine Über- bzw. Unterforderung der Schülerinnen und Schüler vermieden werden soll.

Die Lehrperson korrigiert alle Übersetzungen und teilt den anderen Schülerinnen und Schülern die nicht behandelten Texte aus (lat. Text und Übersetzung).

4.-6.Stunde

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstständig in Gruppen zu einem bestimmten Thema. Sie bekommen dafür die notwendigen Materialien (Texte in Übersetzung, Lesetexte, Internetseiten, Arbeitsaufgaben,...) von der Lehrperson zur Verfügung gestellt und sind angehalten, sich in den kommenden 3 Stunden Wissen anzueignen und dieses für eine Präsentation vorzubereiten (Powerpoint- Präsentation, Handout, Plakate).

Die Gruppeneinteilung ist hier seitens der Schülerinnen und Schüler frei wählbar. Insgesamt gibt es 3 Gruppen mit jeweils 5 Schülerinnen bzw. Schülern.

Notwendige Materialien müssen von der Lehrerin bzw. dem Lehrer vorbereitet bzw. bereitgestellt werden: Arbeitsblätter, Plakatpapier, PC- Raum mit Internetanschluss, Schreibmaterial.

Folgende Themen werden behandelt:

Thermen, Circus, Stadion

7.-8.Stunde

In den letzten beiden Stunden sollen die erarbeiteten Themen in Rahmen einer 15- minütigen Präsentation vorgestellt werden.

8.1.2 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den Projektunterricht in der unverbindlichen Übung „Latein“- Lesetext und Lektürearbeit

1.Stunde: Lesetext

Sport in der Antike

Der Oberbegriff „Sport“ für Leibesübungen im weitesten Sinne, wurde im England des 18. Jh. geprägt. Er geht auf das spätlat. „deportare“ mit der Nebenbedeutung „sich vergnügen“ zurück. In der Forschung werden als Ursprungsanlässe kultische, militärische, biologische oder mit dem Arbeitsprozess in Verbindung stehende Gründe genannt. Besondere Beachtung verdienen ethologische Überlegungen wie z.B. motorischer Antriebsüberschuss, Aggressionstrieb, Spieltrieb usw.

Aus dem minoischen Kulturkreis bekannt ist das Stierspiel, ein akrobatischer Sprung über einen laufenden Stier, daneben findet der Faustkampf Erwähnung. Aus mykenischer Zeit stammt die Darstellung eines Wagenrennens, sowie die Sitte des Totenagons. Bei Homer finden sich ebenfalls Schilderungen sportlicher Aktivitäten (Leichenspiele für Patroklos, Wettkämpfe bei den Phäaken zu Ehren des Odysseus, Faustkampf zw. dem Bettler Iros und dem heimgekehrten Odysseus, der Bogenwettkampf der Freier um die Hand der Penelope usw.)

Wie stark die griech. Kultur von sportlichen Wettkämpfen geprägt war, zeigt die Unzahl von Agonen, die es seit der archaischen Zeit in Griechenland gab:

- die großen panhellenischen Spiele in Olympia, in Delphi, in Nemea und Korinth
- lokale Kultfeste in Verbindung mit sportlichem Programm.

Übliches Programm: Laufbewerbe über verschiedene Streckenlängen (stadion, diaulos, dolichos, Waffenlauf), Kampfsportarten (Ringern, Faustkampf, Pankration), Pentathlon, meist zusätzlich hippische und musische Agone.

Die Griechen waren die ersten, die feste Formen der Sportarchitektur schufen: das Stadion und Hippodrom als Wettkampfstätten, das Gymnasion als Trainingsstätte.

Von der Vielfalt und der Spezialisierung der griechischen Sportkultur zeugen auch folgende Sportgeräte: Speer, Sprunggewichte u.a. Auch die griechische Literatur griff das Thema sehr häufig auf (siehe oben), es gab bei den Griechen sogar eine eigene dichterische Form, die sich auf sportlichen Erfolg begründet: die Siegerode (Pindar, Bakchylides, Simonides) oder kürzer gefasst das Siegerepigramm.

Neben den üblichen Disziplinen trat der Wassersport nicht stark in Erscheinung, gelegentlich werden Ruderregatten genannt, Schwimmen hingegen wird so gut wie nie als Wettkampf ausgeübt. Bekannt sind weiters verschiedene Ballspiele und eine Form des Hockeyspiels. Anfangs war der Sport in Rom stark griechischen und etruskischen Einflüssen ausgesetzt, entwickelte aber sein eigenes Profil. Davon zeugen die riesigen öffentlichen Thermenanlagen und die zahlreichen privaten Bäder, in denen Freizeit- und Breitensport betrieben wurde (die Römer hatten eine Vorliebe für das Ballspiel – trigon, harpastum).

Selbst die Bezeichnung für die sportlichen Wettkämpfe in Rom – ludi – scheint ein aus dem Etruskischen stammendes Wort zu sein. Livius bringt die ersten Spiele des Jahres 364 v.Chr. mit den „ludiones“ in Verbindung, „Schauspielern, die man aus Etrurien herbeigeholt hat“. Die Spiele bestanden hauptsächlich aus sportlichen (Pferde- oder Wagenrennen, Ring- und Faustkämpfen, athletischen Wettkämpfen aller Art) und künstlerischen Aktivitäten (Mimus, Musik und allg. Theater). Verschiedene religiöse Riten begleiteten die Spiele.

2.-3.Stunde- Lektürearbeit:

Die Übersetzungen stehen jeweils unter dem Text, den die Schülerinnen und Schüler nicht auf ihrem Handout haben.

Gruppe 1:

1. Übersetzt den folgenden Text und erarbeitet anschließend die Interpretationsfragen!
2. Stellt den anderen Schülerinnen und Schülern den Inhalt des Textes anhand einer Paraphrase kurz vor.

Antike Ultras

Nicht erst seit dem modernen Fußball und anderer Sportarten entwickelten sich fanatische Fanszenen. Bereits bei großen Sportereignissen in der Antike fanden sich zahlreiche begeisterte Fans. Dieses Phänomen wird heutzutage „Ultra- Bewegung“ genannt und bezeichnet eine

besondere Organisationsform für fanatische Anhänger einer bestimmten Mannschaft, vor allem im Fußball. Während bei Hooligans die gewalttätige Auseinandersetzung mit anderen Gruppen im Vordergrund steht und Sport nur einen Anlass dazu bietet, steht bei den Ultras der Sport im Vordergrund.

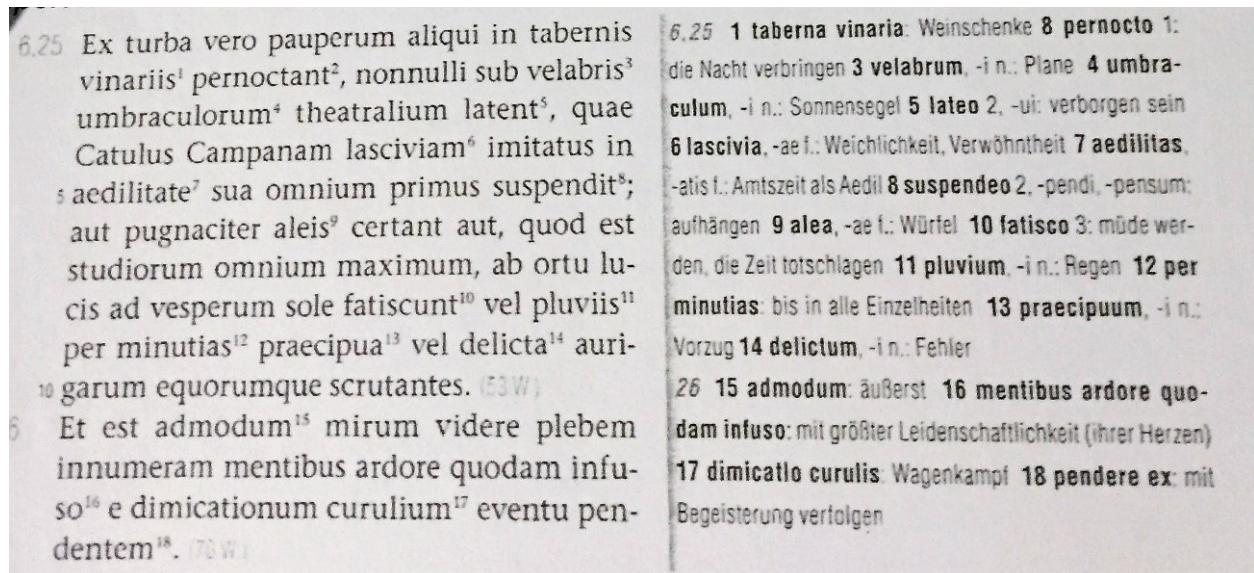


Abbildung 7: Ammianus Marcellinus, *Res gestae a fine P.C. Taciti*, XIV, 6, 25-26 (70 Wörter).
Latein in unserer Zeit. Übungstexte: *Alltag im antiken Rom, Images*“ S.38

Vertiefung:

1. Welche Tätigkeiten der antiken Ultras beschreibt Ammianus Marcellinus in diesem Text?
2. Wie sieht Ammianus Marcellinus diese fanatischen Sportfans?
3. In welchen Sportarten lassen sich heutzutage noch solch begeisterte Fans finden?
4. Vergleicht folgendes Bild mit Szenen, die im Text beschrieben wurden!
5. Wart ihr schon einmal bei einer Sportveranstaltung oder in einem Stadion? Habt ihr dabei auch jemanden bzw. eine Mannschaft angefeuert? Wie habt ihr euch dabei gefühlt?



Abbildung 8: <http://www.der-sportprophet.at/artikel/aufgedeckt-austria-hooligans-sorgten-fuer-rapid-wiens-pyro-eklat/3c30bd5ceede28c1804e1d8a17dee348/>

Übersetzung: Antike Ultras

Aber einige von der Schar der Armen verbringen die Nacht in Weinschenken und manche sind unter den Planen der Theatersonnensegel verborgen, die Catulus in Nachahmung der kampanischen Verwöhntheit in seiner Ädilität als erster von allen aufhing: entweder wetteifern sie streitlustig mit Würfeln, oder, was das Größte all ihrer Interessen ist, schlagen sie die Zeit von Sonnenaufgang bis zum Abend in der Sonne tot oder untersuchen im Regen bis in alle Einzelheiten die Vorzüge oder die Fehler der Wagenlenker und Pferde.

Und es ist äußerst verwunderlich das zahllose Volk zu sehen, das mit größter Leidenschaft den Ausgang der Wagenkämpfe mit Begeisterung verfolgt.

Gruppe 2:

1. Bevor ihr mit der Übersetzungsarbeit beginnt, verschafft euch einen Überblick²
 - Aus wie vielen Sätzen besteht der vorliegende Text?
 - Identifiziert Haupt- und Gliedsätze bzw. satzwertige Konstruktionen und markiert alle Einleitewörter farblich!
2. Übersetzt den folgenden Text und erarbeitet anschließend die Interpretationsfragen!
3. Stellt den anderen Schülerinnen und Schülern den Inhalt des Textes anhand einer Paraphrase kurz vor.

Sport kann lebensgefährlich sein

Ballspiele wurden auch auf öffentlichen Plätzen gespielt, auf denen andere Leute, wie in der folgenden Geschichte ein Frisör, ihrer Arbeit nachgegangen sind. Dabei konnte es zu gefährlichen Zwischenfällen kommen.

2,11 Fabius Mela scribit, si, cum pila quidam luderent, vehementius quis pila percussa¹ in tonsoris² manus eam deiecerit³ et sic servi, quem tonsor radebat⁴, gula⁵ sit praecisa adiecto cultello⁶, in quocumque eorum culpa sit, eum lege Aquilia teneri. Sempronius Proculus in tonsore esse culpam scribit, et sane, si ibi tondebat⁷, ubi ex consuetudine ludebatur vel ubi transitus⁸ frequens erat, est quod⁹ ei imputetur¹⁰; quamvis nec illud male dicatur, si in loco periculoso sellam habenti tonsori se quis commiserit, ipsum de se queri debere. (82 W)

2,11 1 percussio 3M, -cussi, -cussum: stoßen, werfen 2 tonsor, -oris m.: Barbier, Friseur 3 deicio 3M, -ieci, -iectum: werfen 4 radere 3, rasi, rasum: rasieren 5 gula, -ae f.: Kehle 6 cultellus, -i m.: Messerchen 7 tondeo 2, lotondi, tonsum: scheren 8 transitus, -us m.: Durchgangsverkehr 9 est quod: es besteht Grund, dass 10 imputare (als Schuld) anrechnen

2,11 Fabius Mela: Jurist unter Kaiser Tiberius im 1. Jh. n. Chr.
Lex Aquilia: Die lex Aquilia regelte Haftung und Schadensersatz.
Sempronius Proculus: Jurist unter Kaiser Tiberius im 1. Jh. n. Chr.

Abbildung 9: Digestae IX, 2, 11 (82 Wörter), Latein in unserer Zeit. Übungstexte. Alltag im antiken Rom, Images S. 31)

Vertiefung:

1. Worüber unterhalten sich die beiden Juristen und wem wird die Schuld an dem Unfall gegeben? Bei wem liegt eurer Meinung nach die Schuld?
2. Was regelt die Lex Aquilia?
3. Wie könnte man diesen Sportunfall vermeiden?
4. Bei welchen Sportarten ist auch in der heutigen Zeit noch besondere Vorsicht geboten, um sich selbst und andere nicht zu gefährden? Welche Sportarten stellen keine Gefährdung für andere Personen dar?
5. Kennt ihr besonders lebensgefährliche Sportarten?

Übersetzung: Sport kann lebensgefährlich sein

Fabius Mela schreibt, dass, als einige Ball spielten, ein Ball ziemlich heftig auf die Hand eines Barbiers geschleudert wurde und so einem Sklaven, den der Frisör gerade rasierte, die Kehle mit dem angesetzten Messer durchgeschnitten wurde, derjenige, bei dem von ihnen die Schuld liegt, nach der lex Aquilia bestraft wird. Sempronius Proculus schreibt, dass beim Frisör die Schuld liegt, und wahrlich, wenn er dort immer rasiert, wo für gewöhnlich Ball gespielt wurde und wo ein reger Durchgangsverkehr herrschte, dann besteht Grund, dass ihm Schuld angerechnet wird. Obwohl man jenes auch nicht schlecht sagen könnte, wenn sich jemand einem Frisör anvertraut, der seinen Sessel an einem gefährlichen Ort aufgestellt hat.

Gruppe 3:

1. Übersetzt den folgenden Text und erarbeitet anschließend die Interpretationsfragen!
2. Stellt den anderen Schülerinnen und Schülern den Inhalt des Textes anhand einer Paraphrase kurz vor.

Richtiges Training

Um auf die Wichtigkeit des Übens beim Vortragen von Reden hinzuweisen, bringt Seneca im folgenden Text einen Vergleich aus dem Sport.

Non est autem utilis exercitatio¹, nisi quae operi² simillima est, in quod exercet; itaque (exercitatio) durior solet esse vero certamine: gladiatores gravioribus armis discunt³ quam pugnant; diutius illos magister⁴ armatos quam adversarius detinet⁵. Athletae binos⁶ simul ac ternos⁷ fatigant, ut facilius singulis resistant. Cursores, cum intra exiguum spatium⁸ de velocitate eorum iudicetur, id (spatium) saepe in exercitationem⁹ decurrunt, quod semel decursuri sunt¹⁰ in certamine. Multiplicatur ex industria¹¹ labor, quo condiscimus, ut levetur, quo decernimus¹².

- ¹ **exercitatio**, -onis f. Training
- ² **opus**, eris n. -hier: ausgeübte Tätigkeit (gemeint ist die Sportart, die jemand trainiert)
- ³ **disco** 3 -hier: üben
- ⁴ **magister**, tri -hier: Trainer (in der Gladiatorenschule)
- ⁵ **detineo**, 2 -hier: beschäftigen
- ⁶ **bin**i je zwei
- ⁷ **tern**i je drei
- ⁸ **intra exiguum spatium** auf kurze Distanz
- ⁹ **in exercitationem** zum Training, als Training
- ¹⁰ **decursuri sunt** - sie beabsichtigen zu durchlaufen
- ¹¹ **ex industria** absichtlich
- ¹² **decerno** 3 -hier: um die Entscheidung kämpfen

Abbildung 10: Seneca maior, *Controversiae* 9,4 (73 Wörter)

http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Sport_in_der_Antike_Taenzenberg.pdf

Vertiefung:

1. Wann ist laut Seneca ein Training gut?
2. Welche Vergleiche aus dem sportlichen Bereich werden herangezogen, um seine Behauptung zu stützen?
3. Listet vier Begriffe aus Sachfeld „Kampf“ und „Wettkampf“ auf, die im Text vorkommen!
4. Gibt es eine Sportart, die ihr professionell oder im Verein betrieben habt? Vergleicht dabei die Intensität zwischen Trainings- und Wettkampleistung!
5. Können Spitzenleistungen ohne viel Vorbereitung erreicht werden?

Übersetzung: Richtiges Training

Es ist aber nicht jedes Training nützlich, wenn dieses der Sportausübung nicht sehr ähnlich ist, in welcher es ausgeführt wird; daher pflegt es wahrlich durch Wettkämpfe härter zu sein. Die Gladiatoren üben mit schwereren Waffen als sie kämpfen; der Trainer beschäftigt jene

Bewaffneten länger, als ein Gegner. Die Athleten zerschleifen je zwei oder je drei gleichzeitig, so dass sie leichter einzelnen Widerstand leisten (können). Die Läufer durchlaufen, weil auf kurze Distanz über die Geschwindigkeit von ihnen geurteilt wird, diese (Distanz) oft zwecks Training, weil sie sie im Wettkampf einmal zu durchlaufen beabsichtigen. Die Anstrengung, von der wir lernen, wird vom Fleiß vervielfacht, so dass es leichter gemacht wird, um die Entscheidung zu kämpfen.

8.1.3 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den Projektunterricht in der unverbindlichen Übung „Latein“- Projektarbeit

4.-6.Stunde: Projektarbeit zu unterschiedlichen Themen:

Gruppe 1: Thermen

Thermen: Freizeit, Sport und Gesundheit

Eure Aufgabe ist es nun, Wissen über die Thermen der Antike anzueignen und euer Thema für die folgende Präsentation kreativ zu gestalten.

Dazu stehen euch Lesetexte, Abbildungen, Internetangaben zur vertiefenden Recherche sowie zu erledigende Arbeitsaufgaben zu Verfügung.

Soziale und kulturelle Aspekte der römischen Badekultur

Schwimmsport im heutigen Sinne haben die Römer nicht betrieben. Sie suchten vielmehr Thermen auf, um dort zu baden und sich zu entspannen. Heute würden wir sagen, sie haben „Wellness“ betrieben. Die Römer hatten eine hoch entwickelte Badekultur. Ein wichtiger Teil des gesellschaftlichen Lebens spielte sich in der Therme ab.

- Betrachtet die Abbildung! Sie zeigt euch einen typischen Aufbau einer antiken Therme. Analysiert, welche verschiedenen Räumlichkeiten eine solche Badeanstalt besaß und macht euch Gedanken zu deren jeweiligen Funktion. Als Hilfestellung kann euch hierbei das Wörterbuch dienen.

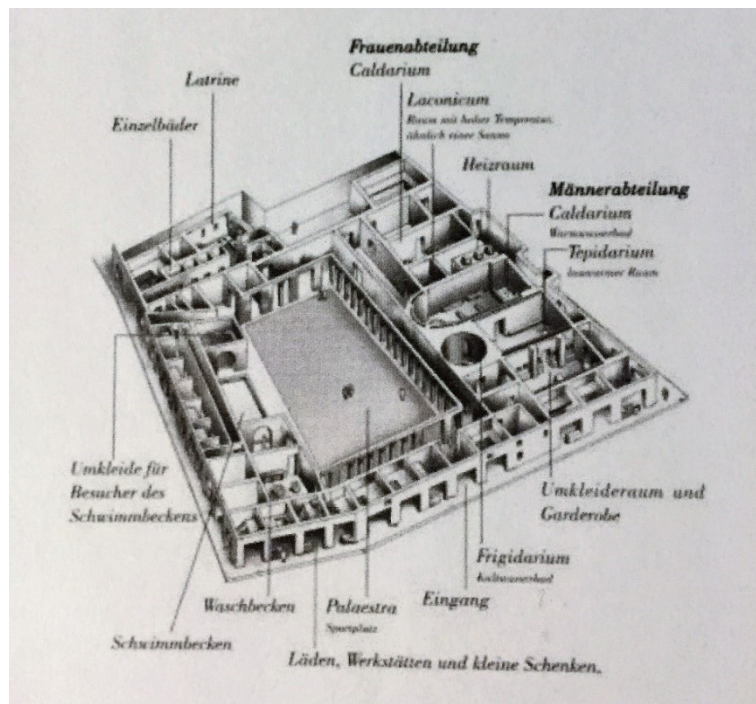


Abbildung 11: Aufbau einer antiken Therme: http://www.roma-antiqua.de/antikes_rom/circus_maximus/caracallathermen

Ein typischer Badetag in der Antike

Der Badegast betrat die Badeanstalt über eine große Eingangshalle. Von hier aus konnte er die Umkleieräume aufsuchen und sich entkleiden. Erste Station des Badevorgangs war das *Tepidarium*, ein lauwarmes Bad. Hier fand er verschiedene Becken mit unterschiedlich temperierten Wasser vor. Die Böden konnten erwärmt werden. Im *Tepidarium* konnte man sich auch noch von einem Sklaven massieren und einölen lassen. Nach der Massage wusch man sich im Planschbecken mit lauwarmen Wasser ab, um zum nächsten Gang des Badeprozesses voranzuschreiten.

Der Gast suchte nun das *Caldarium*, das Heißbad, auf. Die Böden waren selbstverständlich erhitzt und derart heiß, dass man sich Holzpantoffeln anziehen musste, um sich nicht die Füße zu verbrennen. Das *Caldarium* ist vergleichbar mit unserer heutigen Sauna. Der Unterschied besteht aber darin, dass man die Schweißausbrüche nicht mit Wasserdampf, wie es heute üblich ist, sondern mit heißer Luft hervorgerufen hat. In den Anfangszeiten befand sich im *Caldarium* sogar ein offenes Feuer. Damit die Behandlung erfolgreich abgeschlossen werden konnte, ging der Badegast nach dem Heißbad schnell durch die Therme zum Frigidarium, um seinen Körper abzuschrecken. In den besser ausgestatteten Thermen konnte man sich dann von einem Masseur bearbeiten lassen. Nach dem Einölen wurde die Haut mit dem *strigile* behandelt. Ziel war es, die Haut glatt zu schaben. Nach der Behandlung kamen die *reunctarii aliptae* zum Zuge. Diesen Leuten entfernte man die Körperhaare und salbte den Badegast ein.

Neben den genannten Einrichtungen gab es in einer Therme auch Toiletten mit Spülung, Sport- und Gymnastikplätze sowie Badeärzte. Die Erwärmung erfolgte entweder mit Thermalwasser oder mit Holz und Kohle.

- Beschreibt kurz (schriftlich) in eigenen Worten, wie ein typischer Besuch einer antiken Therme ausgesehen haben kann! Wie sieht ein typischer Badetag heute aus?

Thermen- Freizeitgestaltung und Vergnügen

Aber Waschen und Baden waren nicht nur notwendige Körperpflegemaßnahmen, sondern auch Freizeitgestaltung und Vergnügen. Mit der zunehmenden Größe und Ausstattung wurde das Baden immer angenehmer. Die Menschen trafen sich zum Beispiel zum Sport, zum Spiel, zur Unterhaltung oder zum Faulenzen. Dabei wurden Neuigkeiten ausgetauscht, Verträge gemacht, Staatsmänner bestochen, Intrigen und Verschwörungen begangen, geplaudert und getuschelt. In den großen Thermen, wie zum Beispiel denen des Diokletian hatten so viele Menschen Platz, daß diese zu richtigen Kommunikationszentren wurden. Die Thermen waren Orte, wie sonst keine anderen in Rom. Man konnte sich zwar auf den großen Piazzen treffen und dort Kommunizieren, aber dies brachte nie die Atmosphäre die in den Thermen geherrscht hat. Sie boten eben Wasch-, Sport-, Spiel- und Unterhaltungsgelegenheiten, und gaben die Möglichkeit zu studieren und sich medizinisch versorgen zu lassen. Dass die Menschen der damaligen Zeit einen anderen Tagesablauf hatten, zeigt folgendes altes römisches Motto: "Sechs Stunden Arbeit genügen- die folgenden Stunden des Tages rufen mit deutlicher Schrift: Lebe!- den Sterblichen zu,"

- Welche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung boten die antiken Badeanstalten? Zählt sie auf!
- Vergleicht die antiken Thermen mit denen von heute hinsichtlich der Ausstattung, den Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung und dem Eintrittspreis! Besucht dafür die Homepage einer von euch ausgewählten österreichischen Therme!

Sport und Bewegung in den Thermen

Schwimmen

Der Schwimmunterricht gehörte zum kleinen Einmaleins der Erziehung und war auch Teil der militärischen Ausbildung. Als Hilfsmittel zum Erlernen des Schwimmens wurden Schwimmringe aus der Rinde der Korkeiche und Binsengürtel verwendet. Die jungen Männer von Rom trafen sich zu sportlichen Aktivitäten auf dem Marsfeld und am Tiber. Das Schwimmen außerhalb Roms

war in Flüssen und im Meer üblich. In der Kaiserzeit schwamm man in meist brusttiefen Becken der öffentlichen Thermen oder privater Bäder.

Von den Schwimmstilen war das Kraulen am weitesten verbreitet. Daneben finden sich in bildlichen Darstellungen und literarischen Texten das Brust- und Seitenschwimmen. Organisierte Schwimm- Wettkämpfe gab es damals nicht.

Weeber: Alltag im alten Rom. Das Leben in der Stadt. Ein Lexikon, Mannheim 2011, S. 318.

Badebekleidung

Weder in privaten noch in öffentlichen Thermen war es üblich, Badebekleidung zu tragen. Man legte die Straßenkleidung beim Eintritt in die Therme im *Apodyterium* ab und behielt allenfalls eine Tunica an, wenn man sich zunächst mit Ballspiel oder ähnlichen Dingen beschäftigen wollte. Gebadet wurde in der Regel nackt. Dies wurde auch so in den großen Thermen beim nicht erlaubten, aber häufig praktizierten gemeinschaftlichen Baden von Männern und Frauen gemacht.

Nur wenige trugen einen Lendenschurz. Diese Personen sind aufgefallen und mussten mit Spott rechnen. Bikini war zwar bekannt, wie Mosaikdarstellungen aus Sizilien zeigen, aber er diente nicht als Bikini, sondern als weibliche Sportbekleidung.

Weeber: Alltag im alten Rom. Das Leben in der Stadt. Ein Lexikon, Mannheim 2011, S. 39

Ballspiel

Das Ballspiel war bei jung und alt sehr populär und galt als typische Freizeitbeschäftigung. Man betrieb das Ballspiel in Rom neben Straßen, auf Plätzen und auf dem Marsfeld, vor allem in Thermen. Es gab mindestens fünf bis sechs verschiedene Balltypen, die sich in Größe und Gewicht unterscheiden haben. Der kleinste war die *pila*, ein fester, mit Haaren oder Federn ausgestopfter Ball. Der größte Ball war der mit Luft gefüllte, weiche *foliis* eine aufgeblasene Schweins- oder Rindblase.

Man hat entweder alleine, in kleinen Gruppen oder in großen Mannschaften gespielt. Ballspiel war überwiegend eine Domäne der Männer, doch Mosaik aus Sizilien zeigen auch ballspielende junge Frauen.

Weeber: Alltag im alten Rom. Das Leben in der Stadt. Ein Lexikon, Mannheim 2011, S. 43f.

Sportplätze

Oft gab es in den Thermen eine große Sporthalle, die Palästra oder Gymnasion genannt wurde bzw. noch genannt wird. In der Palästra betätigte man sich vor dem Baden sportlich. Funde zeugen von Ballspielen, Muskel- und Turnübungen. Ebenso die uns durch die olympischen Spiele bekannten, von den Griechen überlieferten Sportarten, wie beispielsweise Speerwerfen,

Ringen, Wettlauf und Diskuswerfen wurden dort praktiziert. War man nach dem Sport erschöpft, konnte man in das *Frigidarium* zurückgehen und sich im kalten Wasser erfrischen.

- Welche verschiedenen Möglichkeiten zur sportlichen Betätigung boten die Thermen? Wo wurden die unterschiedlichen Sportarten ausgeübt?

Buntes Treiben in den Thermen

Das Treiben in einem öffentlichen Bad hat Seneca sehr eindrucksvoll mit einem Brief an seinen Freund Lucilius beschrieben. Er schildert das turbulente Geschehen aus Baiae, dem bevorzugten Badeort der römischen Oberschicht am Golf von Neapel. Seneca fühlt sich vom lauten und turbulenten Treiben in den Thermen gestört:

Sieh nur, von allen Seiten umdröhnt mich Lärm unterschiedlichster Art; ich wohne nämlich direkt über einer Badeanlage. Stelle dir nun alle Arten von Geräuschen vor, die dich dazu bringen können, deine Ohren zu hassen. Hier trainieren Kraftprotze und schwingen ihre mit Blei beschwerten Hände. Während sie sich abmühen oder jedenfalls so tun, höre ich Stöhnen, jedes mal wenn sie den angehaltenen Atem wieder ausstoßen, Zischlaute und ganz gepresstes Atmen. Dort treffe ich akustisch auf einen Faulpelz, der sich mit gewöhnlichem Einsalben zufrieden gibt, und da höre ich dann das Klatschen der Hand, die auf die Schultern schlägt; je nachdem, ob sie flach oder hohl aufschlägt, ändert sich das Geräusch.

Wenn aber ein Ballspieler unvermutet hinzukommt und anfängt, die Bälle zu zählen, ist's um mich geschehen. Denk dir noch einen Streithammel dazu und einen ertappten Dieb und einen, der sich im Bade selbst gern singen hört, denk dir auch die noch hinzu, die mit gewaltigem Klatschen des aufspritzenden Wassers ins Schwimmbecken springen. Bei denen ist, wenn schon nichts anderes, dann wenigstens die Stimme echt. Stell dir aber daneben noch einen Achselhaarausrupper vor, der unablässig seine dünne, schrille Stimme ertönen lässt, um auf sich aufmerksam zu machen, und der erst dann still ist, wenn er einen hat, dem er die Haare auszupft - wobei er dann den anderen zwingt, an seiner Stelle loszuschreien. Und dann noch die unterschiedlichsten Ausrufe der Getränkeanbieter, der Wurstverkäufer, der Zuckerbäcker und aller Betreiber von Garküchen: Jeder preist seine Ware in seiner persönlichen, auffallenden Stimmlage an!"

- Welche Geräusche stören Seneca bei der Arbeit? Teilt diese den Kategorien Sport, Freizeit, Körperpflege, Sozialkontakte und Geschäftsleben zu!

Sport	Freizeitspaß	Körperpflege	Sozialkontakte	Geschäftsleben

Tabelle 3: Kategorien (Quelle: eigene Tabelle)

Gruppe 2: Circus

1. Besprecht in der Gruppe eure persönlichen Vorstellungen von einem heutigen Circus! Verschriftlicht die Ergebnisse!
2. Lest folgenden Text über den antiken Circus!

Gegenüber den Amphitheatern, die es in jeder noch so kleinen römischen Stadt gab, hatten nur besonders große oder wichtige Städte eine Circus- Anlage.

Der *CIRCUS MAXIMUS* war die größte aller Sportanlagen der Welt. Er spielte als Zentrum des öffentlichen Lebens für die Römer eine noch viel größere Rolle als das *Colosseum*. Der Eintritt zum Circus war billig oder gar umsonst und lockte die Massen Roms in Scharen an. Im Circus konnten sie ihre Aggressionen abreagieren und dachten nicht an Aufstand. Allerdings sind vom *Circus Maximus* heute nur noch spärliche Reste vorhanden, so dass er gegenüber dem relativ gut erhaltenen *Colosseum* mehr in Vergessenheit geraten ist. Der *Circus Maximus* lag im Murcia-Tal zwischen Palatin und Aventin. In der Frühzeit befand sich in diesem Tal ein unterirdischer Altar von *Consus*, dem Schutzgott des gesammelten Getreides. An den Festtagen zu Ehren dieses Gottes, den sogenannten *Consualia*, welche am 21. August und 15. Dezember gefeiert wurden, wurde der Altar aufgedeckt und Wettrennen mit Ackergespannen zu Ehren des Gottes veranstaltet.

Da die Wagenrennen aus dem vorrömischen religiösen Kult entstanden, dürfte die Circus-Gründung wohl in etruskischer Zeit anzusiedeln sein, wahrscheinlich unter Tarquinius Priscus im

6. Jh. v. Chr. Von einer geplanten Anlage kann man wohl erst ab 329 v. Chr. ausgehen. Danach wurde der Circus bis zum Ende der Kaiserzeit immer wieder erweitert und verbessert.

Der Circus war eine längliche Anlage, wobei er an der einen Schmalseite mit einem Halbkreis und an der anderen mit einer fast geraden Linie abschloß. Seine Maße bestanden im 4. Jh. n. Chr. aus einer Länge von 600 m und einer Breite von 200 m. An einer der Langseiten wurde er etwas schmaler. Nordwestlich schloß der Circus mit den *Carceres* ab, worin sich die Boxen für die Gespanne der Pferde befanden. Die *Carceres* bestanden anfangs noch aus Holz, seit Caesar aus Tuff und seit Claudius (41 - 54) aus Marmor. Das abgeflachte Rund dieser *Carceres* hatte zwei Stockwerke aus Arkaden und wurde von zwei viereckigen Ecktürmen flankiert. Das Ganze wurde deshalb *Oppidum* genannt. Nach Südosten endete die Anlage in einem Halbrund mit einem Tor in der Mitte. Dieses Tor wurde unter Titus (79 - 81) zu einem monumentalen *Triumphbogen* ausgebaut.

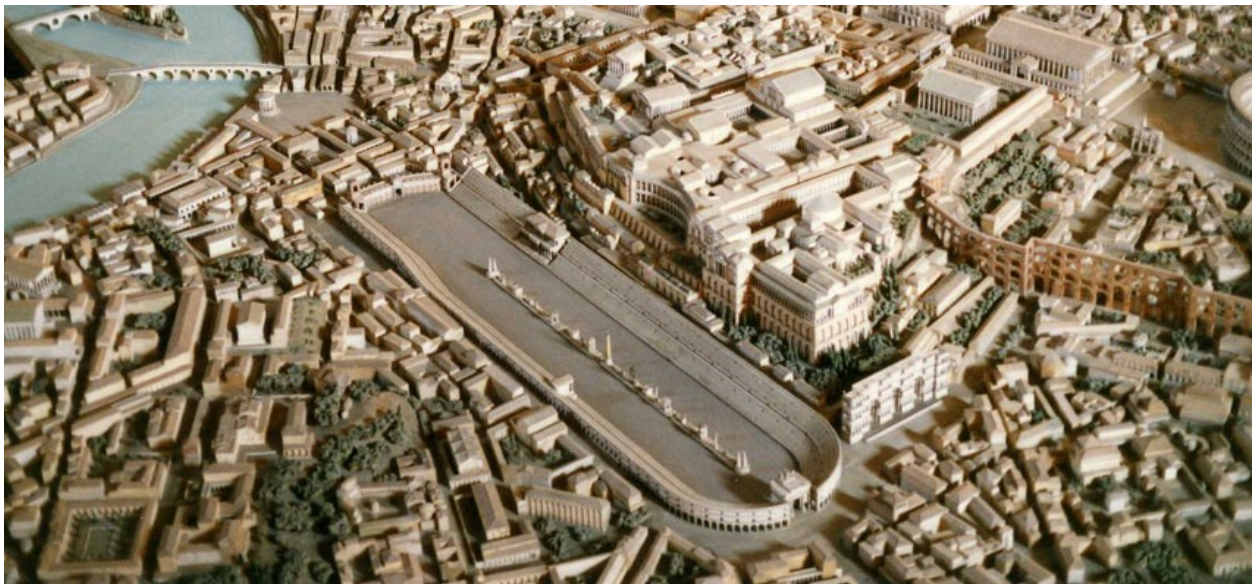


Abbildung 12: Circus Maximus: <http://www.messala.de/circusanlagen.htm>

Durch die Mitte der langgezogenen Arena verlief die sogenannte *Spina* (Rückgrat), welche sie der Länge nach in zwei Hälften teilte. An jedem ihrer Enden standen *Metae*, Wendesäulen, um die herum die Lenker ihre Wagen führen mußten. Anfangs war die *Spina* einfach gestaltet, doch Augustus (30 v. Chr. - 14 n. Chr.) verschönerte sie, indem er sie 10 v. Chr. mit einem ägyptischen *Obelisk* aus der Zeit Ramses II (1290 - 1223 v. Chr.) schmücken ließ.

Konstantin (306 - 337) wollte noch einen zweiten Obelisk aus der Zeit Tutmosis III (1490 - 1436 v. Chr.) aufstellen, aber er konnte erst unter seinem Sohn Konstantios (337 - 361) herbeigeschafft werden. Der eine der Obelisk ist heute auf der Piazza del Popolo zu sehen, der andere auf der Piazza San Giovanni in Laterano.

Auf der *Spina* befanden sich außerdem Altäre und Statuen sowie zwei Gestelle, welche rechts und links vom Obelisken aufgestellt waren. Auf dem einen Gestell waren *Eier*, Symbole der Dioskuren, auf dem anderen *Delphine*, die dem auch als Pferdegott verehrten Neptun heilig waren, zu sehen. Sie dienten den Zuschauern als Orientierung. Die Wagenlenker hatten sieben Runden zu drehen und nach jeder dieser Runden wurden jeweils ein Ei und ein Delphin umgekippt. Die Sitzreihen bestanden anfangs aus Holz, stürzten jedoch immer wieder ein. Caesar ließ rund um die Arena einen drei Meter breiten Kanal, den *Euripo*, anlegen. Unter ihm bestand von den drei Zuschauergalerien nur die unterste aus Stein.

Trotz seiner Größe besaß der *Circus Maximus* auch ein *Velum* zum Schutz gegen die Sonne, und zwar möglicherweise schon ab 186 v. Chr. Ein solches wird auch für die meisten anderen Circusanlagen, deren Zuschauertribünen zumeist nicht mehr als 10 Meter tief waren, angenommen.

Der Circus wurde auch mehrere Male von Bränden heimgesucht. Der erste ereignete sich 31 v. Chr. unter Augustus, woraufhin der Kaiser ihn verschönerte, das *Pulvinar* errichtete und den *Obelisken* aufstellte. Der zweite Brand fand unter Tiberius 36 n. Chr. statt. Claudius ließ ihn restaurieren und den Tuffstein der Sitzplätze durch Marmor ersetzen.

Der dritte Brand ereignete sich 64 n. Chr. unter Nero (54 - 68), woraufhin der Kaiser einen kompletten Neubau in die Wege leitete. Dabei wurde auch der Kanal zugeschüttet und an dessen Stelle weitere Sitzplätze errichtet. Unter Domitian (81 - 96) brannte der Circus ein viertes Mal und wurde restauriert.

Mehrere Male stürzten außerdem Teile des *Circus Maximus* ein. Anscheinend waren die Sitzreihen des zweiten Ranges sowie der mit Stehplätzen versehene dritte Rang immer aus Holz. Unter Antonius Pius wurden um die Mitte des 2. Jhs. bei einem Einsturz 1112 Personen begraben, später unter Diokletian und Maximian 13000, worauf Konstantin den Circus erneut restaurieren ließ.

In der untersten Reihe saßen die Senatoren, in der darauffolgenden kamen die Ritter und dann das Volk. Frauen und Männer saßen hier, anders als im *Colosseum*, gemischt. Es wird angenommen, daß der Circus 200.000 - 250.000 Personen fassen konnte.

Von allen römischen Circus- Anlagen ist der Circus des Maxentius aus dem 4. Jahrhundert nach Christus derjenige, der am besten erhalten ist. Er hatte eine Länge von 520 m und eine Breite von 108 m, die *Arena* hatte eine Fläche von 400 x 84 m. Die *Spina* war 283 m lang und mit einem *Obelisken* versehen, der nicht aus Ägypten stammte, sondern eine Fertigung aus der Zeit Domitians war. Heute befindet sich dieser Obelisk auf der Piazza Navona in Rom. Der *Circus des Maxentius* war trotz seiner Größe nur für den Hof bestimmt.

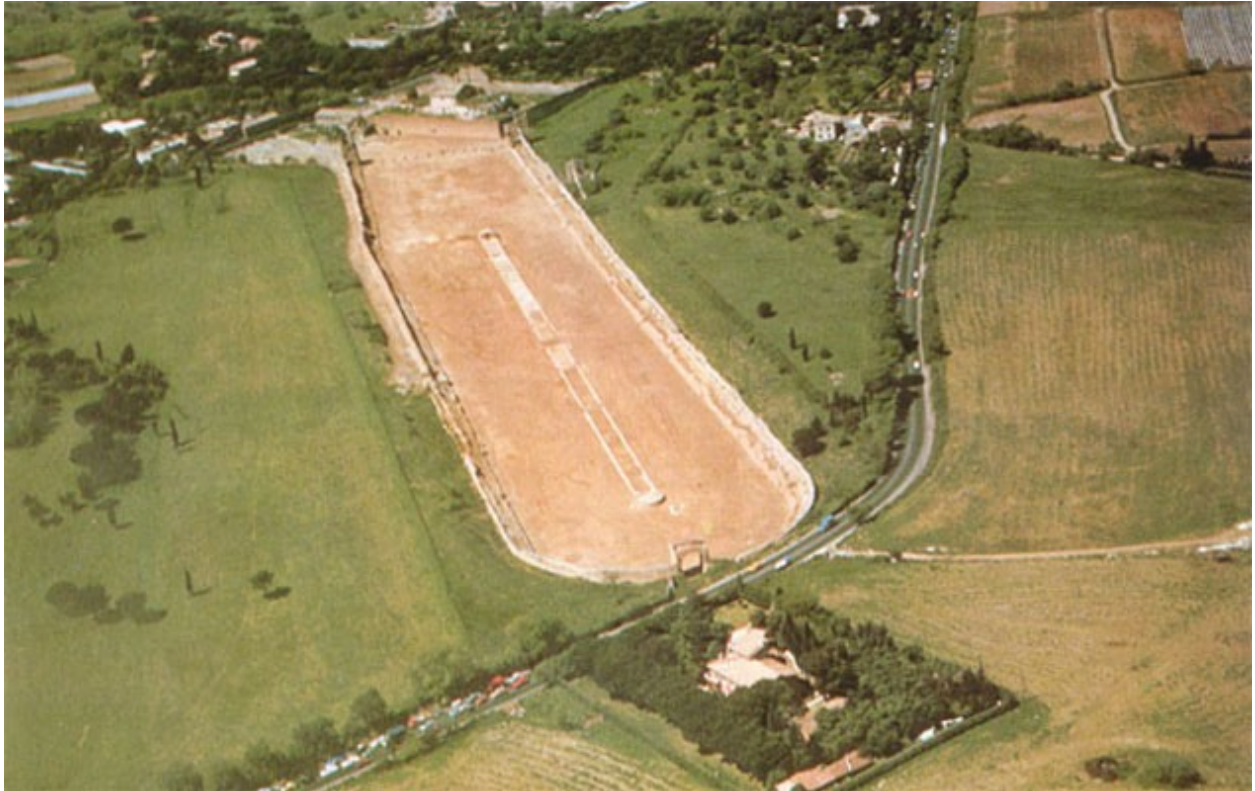


Abbildung 13: *Circus Maximus*: <http://www.messala.de/circusanlagen.htm>

Der letzte Großbau im Römischen Reich war die Rennbahn in Konstantinopel, das sogenannte *HIPPODROM*. Es wurde unter Septimius Severus begonnen, welcher es im Jahre 195/96 der damals noch Byzantion genannten Stadt stiftete. Erst im Zusammenhang mit der Neugründung der Stadt als Konstantinopel wurde das *Hippodrom* unter Konstantin nach dem Vorbild des *Circus Maximus* erweitert und fertiggestellt. Das *Hippodrom* besaß ein *Velum* und konnte angeblich 30000 Zuschauer fassen, eine Zahl, die wahrscheinlich weiter nach oben korrigiert werden muß. Seine *Cavea* hatte eine Tiefe von 22,5 Metern. Der heutige *Roßplatz (At Meydani)*, der 5 m über dem ursprünglichen Niveau des Circus liegt, läßt seine Größe noch gut erkennen.

3. Beantwortet folgende Fragen zum gelesenen Text über den antiken Circus!

- Welche war die größte Sportanlage der antiken Welt?
- Wo liegt der Circus Maximus?
- Aus welchem Ritus entstand der Circus Maximus?
- Wie sieht der Grundriss des Circus Maximus aus?
- Wie sah die Spina aus? Geht dabei vor allem auf beiden Obelisksen ein! Sucht in Google- Maps die beiden Plätze, auf denen die Obelisksen heute stehen!
- Wofür dienten die Eier und die Delphine auf der Spina?
- Was war Pulvinar?
- Wie war die Sitzordnung im Circus Maximus?

- Wie viele Personen konnte der Circus Maximus fassen?
 - Welcher Circus ist am besten erhalten?
 - Wie sah der Circus des Maxentius aus? Sucht in Google- Maps den Platz, auf dem der Obelisk aus diesem Circus steht!
 - Was war der letzte Großbau im Römischen Reich?
 - Von wem und nach welchem Vorbild wurde das Hippodrom fertiggestellt?
 - Wie heißt der Platz heute, an dem sich die Pferderennbahn befand?
4. Welche Sportarten finden heute noch auf einer Circus- ähnlichen Rennstrecke statt?
 5. Welche modernen Rennstrecken kennt ihr? Sucht im Internet nach Bildern von diesen!
 6. Lest den folgenden Text über das römische Wagenrennen, das im Circus ausgetragen wurde!

Ein typisches Fest, an dem ein Wagenrennen stattfand, begann, wie bei Gladiatorenkämpfen mit der pompa, einem Festzug mit Götterbildern, dem sich Priester, Magistratsbeamte (als Veranstalter der Spiele), Wagenlenker mit ihren Gespannen, Musikanten, Tänzer und viel Volk anschlossen. Die pompa führte vom Kapitol zum Circus (Maximus), wo sich bereits die Zuschauer versammelt hatten. Die Wagenrennen unterschied man nach ihren Gespannen, die nach der Anzahl der nebeneinander gespannten Pferde benannt wurden: es gab Zweigespanne (*bigae*), Dreigespanne (*trigae*), Viergespanne (*quadrigae*), manchmal auch Gespanne mit mehr Pferden. Tier wie Mensch waren zur Feier des Tages besonders edel aufgemacht.

Die Pferde hatten einen Zweig auf dem Kopf, den Schweif in einem festen Knoten aufgebunden, die Mähne mit Perlen besät und die Brust mit blinkenden Plaketten geschmückt; um den Hals trugen sie ein Halsband und ein Netz in den Farben ihres Stalles. Die Lenker hatten eine helmartige Kappe auf dem Kopf, Knie und Oberschenkel mit ledernen Binden umwickelt und trugen ein kurzes Gewand in der Farbe ihrer jeweiligen *factio* während sie um den Leib die Zügel umwickelt hatten, die sie im Falle eines Unglücks mit dem an der Seite hängenden Messer durchschnitten.

Die Plätze, die die Gespanne zum Beginn des Rennens einnahmen, wurden durch Los bestimmt. Das Zeichen zum Start wurde unter dem Klang eines Trompetenstoßes von dem den Vorsitz führenden Beamten (Konsul, Praetor, Ädil) oder Kaiser gegeben, indem er von der Tribüne aus ein weißes Tuch (*mappa*) in die Arena warf. Nach dem Startzeichen begann das Rennen, das gegen den Uhrzeigersinn gewöhnlich über sieben Runden ging. Die größte Gefahr lag dabei in der Umfahrung der beiden Wendemarken (*metae*) die sich jeweils an den beiden gegenüber liegenden Enden der spina befanden; hier geschahen die meisten Unfälle ('Schiffbruch'), die oft tödlich endeten.

Um die linksliegende meta möglichst eng zu umfahren war es wichtig, daß das stärkste Pferd sich innen befand und dabei (*equus funalis*) nicht wie die anderen Pferde an das Joch geschlossen, sondern nur durch ein Seil an die anderen Pferde gespannt war. Die sieben hölzernen Eier (*septem ova*) bzw. die sieben bronzenen Delphine zeigten an, wie viele Runden noch zu absolvieren waren: dabei wurde nach jeder Runde ein Exemplar weggenommen. Wer nach der vorgegebenen Anzahl von Runden (meistens 7) als erster die Ziellinie überquerte, gewann das Rennen und den Siegespreis (*brabeum*), der aus einem Palmenzweig oder einem grünen Kranz bestand.

Die Zuschauer durften zudem Wetten (*sponsiones*) auf den künftigen Sieger abschließen. Die Reichen setzten auf die *factio* ihrer Wahl ein Vermögen, die Armen die ganze Spende ihres Patrons. Um einen Aufruhr unter denen zu verhindern, die ihr Geld verloren hatten, vereinte man das Volk nach dem Rennen zu einem gemeinsamen Festessen.

7. Beantwortet folgende Fragen zum eben gelesenen Text über das römische Wagenrennen in einem Circus!
 - Mit welchem Vorgang begann traditionell ein Wagenrennen?
 - Wie lief der Start eines solchen Rennens ab?
 - Worin lag die besondere Gefahr beim Wagenrennen?
 - Warum bildeten sich Wagenrennen- Gesellschaften?
 - Welche *Factiones* gab es?
 - Was erhielten die Wagenlenker für die Inkaufnahme der großen Gefahr?
8. Der österreichische Formel1- Rennfahrer Niki Lauda sagte einmal „In der Formel 1 hast du nur gewonnen, wenn du sie überlebst.“ Geht in Bezug auf dieses Zitat darauf ein, warum Rennfahrer seit der Antike willentlich bereit sein könnten, ihr Leben für den Rennsport zu gefährden.
9. Bereitet euch nun vor, eure Erkenntnisse der restlichen Klasse vorzustellen!
Gestaltet dazu ein Plakat mit Bildern, Zeichnungen und den wichtigsten Inhalten!

Gruppe 3: Stadion

1. Besprecht in der Gruppe eure persönlichen Vorstellungen von einem heutigen Stadion!
Verschriftlicht eure Ergebnisse!
2. Lest den folgenden Text über das antike Stadion!

Das griechische Wort „Stadion“ bezeichnet eine Strecke von 600 Fuß und wurde auf einen Lauf über diese Länge und denjenigen Bau übertragen, in dem die gymnastischen Agone des Festprogramms stattgefunden haben. Das Fußmaß hatte in Griechenland allerdings unterschiedliche Größen, womit sich die verschiedenen Laufstrecken in Olympia (192,3 m), in Epidauros (181,3 m) und in Delphi (177,3 m) erklären lassen. Die zwei wichtigsten Elemente eines Stadions waren der Platz für die Wettkämpfe und der Raum für die Zuschauer.

Die Errichtung eines Stadions war mit einem großen Aufwand verbunden. Deshalb versuchte man günstige Geländebedingungen, wie beispielsweise eine Hanglage oder flache Täler mit Böschungen auszunutzen, die als „Tribünen“ gedient haben. In Olympia war die Laufbahn z.B. vom 8. bis ins 6. Jahrhundert vor Christus nicht architektonisch ausgestaltet. Start- und Zielpunkte wurden vermutlich mit Holzpfeilen markiert.

Erst im zweiten Viertel des 6. Jahrhunderts vor Christus wurde das Stadion ausgebaut. Start- und Ziellinien wurden mit einer Schwelle aus Kalkstein gekennzeichnet, die den Sportlern beim Starten Halt geben sollten. Die untere Zuschauerbegrenzung weist eine „Kurvatur“ auf, das bedeutet, dass die Bahn zur Mitte hin breiter wurde, so dass die Zuschauer eine bessere Sicht hatten. Das Stadion in Olympia fasste circa 10.000 Personen. An der Südseite befanden sich die Plätze für die Kampfrichter. Besonders großen Wert wurde auf den festlichen Einzug der Athleten in das Stadion gelegt. Zu diesem Zweck verwendete man architektonische Tricks und legte tunnelartige Bogengänge, verborgene Eingänge, an. Später ging man auch dazu über, an den Längsseiten und später ebenso im Kurvenbereich steinerne Sitzreihen zu errichten. Die Bedeutung der Entwicklung des Stadions als Sportstätte war so groß, dass noch heute eine der wichtigsten Sportanlagen ihren Namen trägt.

3. Beantworte folgende Fragen zum eben gelesenen Text über das antike Stadion!

- Wie bekam das griechische Stadion seinen Namen?
- Warum variiert die Laufläche in ganz Griechenland um ein paar Meter?
- Wo befanden sich die 3 Stadien?
- Wie sah ein griechisches Stadion aus?
- Welche Vor- und Nachteile könnte dieses Design haben?

4. In Athen befindet sich an einer Stelle, an der schon in der Antike ein Stadion stand, das Panathenäische Stadion. Für die ersten olympischen Spiele der Neuzeit im Jahre 1896, die in diesem Stadion stattgefunden haben, rekonstruierte und restaurierte man das alte antike Stadion.

Vergleiche das folgende Bild vom Panathenäischen Stadion in Athen mit der Beschreibung eines antiken Stadions!



Abbildung 14: Panathenäisches Stadion: <http://www.athen.citysam.de/panathenaeisches-stadion.htm>

5. In Rom erfreuten sich die griechischen Sportarten nicht allzu großer Beliebtheit, weshalb es in Rom und in Italien nur wenige Stadien gab. Ein gutes Beispiel für ein römisches Stadion ist aber das Stadion des Domitian.

Folgt diesem Link: http://roma-antiqua.de/antikes_rom/marsfeld/domitianstadion, lest den Text und beantwortet diese Fragen:

- Welcher Platz befindet sich jetzt an Stelle des Domitian Stadions?
 - Woran erkennt man, dass dieser Platz früher ein Stadion war?
 - Wann und warum wurde das Stadion erbaut?
 - Worin unterschied er sich zum Circus Maximus?
 - Wie sahen das Stadion und sein Umfeld aus?
6. Vergleicht nun das antike Stadion mit euren eigenen Vorstellungen eines modernen Stadions aus Punkt 1! Welche modernen Stadien kennt ihr? Sucht im Internet nach Bildern von diesen!
7. Lest nun den folgenden Text über die Sportarten, die in einem griechischen Stadion betrieben wurden!

Laufen ist die älteste Disziplin, die es gibt. Sämtliche Läufe wurden barfuß durchgeführt und im Hochstart begonnen, da der Tiefstart noch nicht bekannt war. Die Bahnen führten über die gesamte Länge des Stadions geradeaus. Rundbahnen um ein zentrales Feld existierten in der Antike noch nicht. Zum Langstreckenlauf wurde wahrscheinlich jeweils eine Stange an den

Anfang und das Ende der Laufbahn gesteckt, um die alle Teilnehmer wenden mussten. Des Weiteren gab es noch einen Waffenlauf.

Der Fünfkampf bestand aus 5 Disziplinen: dem Diskuswurf, Weitsprung, Speerwurf, dem Lauf und dem Ringen. Lauf und Ringen gab es auch als Einzeldisziplin, die anderen drei Bewerbe wurden nur innerhalb des Pentathlon ausgetragen. Es wurden schwere Disziplinen (Diskuswurf, Ringen) von den leichten Disziplinen (Weitsprung, Speerwurf, Lauf) unterschieden. Die Reihenfolge, in der sie ausgetragen wurden, ist heute umstritten. Hatten alle Athleten eine Disziplin absolviert, ging man zur nächsten. Auch das Wertungssystem bietet der Forschung immer wieder Gegenstand für Diskussionen. Aus antiken Quellen ist bekannt, dass es gewisse Umstände gab, unter denen nicht alle Disziplinen ausgetragen werden mussten.

Als verhältnismäßig risikolose Kampfsportart kam es beim Ringen vor allem auf Geschicklichkeit, Reaktionsschnelligkeit und das Beherrschen zahlreicher Griffe und Würfe an, deren korrekte Anwendung von Kampfrichtern genauestens überprüft wurde. Eine ähnliche Disziplin zum Ringen ist in der Antike Faustkampf, der dem heutigen Thai-Boxen ähnelt. Das Pankration war beim Publikum sehr beliebt, da es durch seine unterschiedlichen Techniken für abwechslungsreiche Kämpfe sorgte und verschiedene Athleten mit individuellen Stärken und Fähigkeiten erfolgreich sein konnten.

8. Beantwortet folgende Fragen zum eben gelesenen Text über die im Stadion betriebenen Sportarten!

- Welche Disziplin ist die älteste?
- Was unterscheidet die antiken Rennbahnen von den heutigen?
- Aus welchen 5 Disziplinen bestand der Fünfkampf?
- Welche 2 Disziplinen des Fünfkampfes galten auch als eigenständige Disziplin?
- Welche waren die schweren und welche die leichten Disziplinen beim Fünfkampf?
- Warum war das Pankration beim Publikum so beliebt?
- An welche moderne Sportarten erinnert euch die Beschreibung des Pankration?

9. Bereitet euch nun vor, eure Erkenntnisse den anderen Schülerinnen und Schülern vorzustellen. Gestaltet dazu ein Plakat mit Bildern, Zeichnungen und den wichtigsten Inhalten!

Quellen:

- Szemethy, H. (2006). *Stadien Siege, Skandale, Sport im Wandel der Zeiten. Ausstellung der archäologischen Sammlung der Universität Wien vom 17.09.2006- 28.02.2007*. Wien: 2006
- http://roma-antiqua.de/antikes_rom/marsfeld/domitianstadion (Zugriff am 9.3.2017)
- <http://www.netzknoten.at/index.asp?pageid=35> (Zugriff am 9.3.2017)
- <http://www.messala.de/circusanlagen.htm> (Zugriff am 9.3.2017)
- www.edhui.at/gegenstand/latein/data/Technik_und_Thermen_fin.ppt (Zugriff am 10.3.2017)
- <http://www.pohlig.de/rom/thermen.htm> (Zugriff am 10.3.2017)
- Weeber (2011). *Alltag im alten Rom. Das Leben in der Stadt*. Ein Lexikon, Mannheim 2011
- http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Sport_in_der_Antike_Tanzenberg.pdf (Zugriff am 8.3.2017)
- <http://www.der-sportprophet.at/artikel/aufgedeckt-austria-hooligans-sorgten-fuer-rapid-wiens-pyro-eklat/3c30bd5ceede28c1804e1d8a17dee348/> (Zugriff am 9.3.2017)
- https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Sport_in_der_Antike_Tanzenberg.pdf (Zugriff am 10.3.2017)
- Oswald, R. & Schuller, M. (2014). *Latein in unserer Zeit: Alltag im antiken Rom BREVIS-Von Arbeitsteilung bis Zirkusspiel*. „Latein alles im Griff! Der Mensch in seinem Alltag/ Gestalten von Persönlichkeiten- Übungstexte“
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016b). Der neue semestrierte und kompetenzorientierte Lehrplan Latein in der Sekundarstufe II. Zugriff am 5. März 2017 unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_03_11855.pdf?5te97a

8.1.4 Unterrichtsplanung für das fächerübergreifende Projekt im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“

FIT DURCH DIE ANTIKE	
1.-2. Stunde	Erklärung und Ablauf des Projekts Einstieg in das Thema - Handout- Die Olympischen Spiele - Schwerpunkt: Wurfdisziplinen: Medizinballweitwurf, Schlagball,
3.-4. Stunde	Schwerpunkt: - Laufdisziplinen: Sprint, Ausdauerlauf - Sprungdisziplin: Weitsprung,
5.-6. Stunde	Durchführung eines leichtathletischen Wettkampfes in Stationen- „Fünfkampf“: Medizinballweitwurf, Schlagballweitwurf, 60-Meter Sprint, Weitsprung, Staffellauf (jeweils eine Runde um den Fußballplatz)

***Tabelle 4:** Fit durch die Antike“- Stundenplanungen für Bewegung und Sport (Quelle: eigene Tabelle)*

Ablauf des Projektmoduls

Nun wird der Ablauf der einzelnen Stunden genauer erläutert.

1.-2.Stunde:

Zu Beginn gibt es von der Lehrperson einen Verweis auf die unverbindliche Übung im Fach „Latein“. Da in dieser 7.Klasse 10 Schülerinnen diese Übung besuchen, ist die Durchführung dieses fächerübergreifenden Unterrichtsprojekts sehr gut möglich. Insgesamt sind in dieser Klasse 13 Schülerinnen und aus diesem Grund erhalten alle ein Handout mit den wichtigsten Informationen zu den Olympischen Spielen. Des Weiteren wird von der Lehrperson kurz der Ablauf der darauffolgenden Stunden geschildert, die mit einem leichtathletischen Wettkampf abschließen. Dabei ist die dann die Kooperation in der Gruppe und die eigene Funktion im Team wichtig, damit die Schülerinnen diese Aspekte dann bei Evaluierung am Ende des Projekts einbringen können.

Der Schwerpunkt dieser beiden Unterrichtsstunden liegt bei den Wurfdisziplinen- Schlagball und Medizinballweitwurf. Dazu werden verschiedene Stationen mit Aufgaben durchgeführt.

3.-4.Stunde

In diesen beiden Einheiten wird der Schwerpunkt auf Laufdisziplinen und Sprungdisziplinen gelegt. Zu Beginn wird eine lockere Runde, dann eine schnellere Runde und dann wieder eine lockere Runde um den Fußballplatz gelaufen. Die Lehrperson läuft mit und gibt den Schülerinnen Tipps zur Atmung und zum Tempo. Danach gibt es ein paar kurze Spiele und Übungen für den Sprint. Auch hier wird von der Lehrperson darauf hingewiesen, worauf die Schülerinnen beim Sprint besonders zu achten haben.

Dann geht es zu den Sprungdisziplinen. Begonnen wird mit ein paar Lauschulübungen und danach geht es zur Weitsprunggrube. Hier wird ihnen von der Lehrperson die richtige Technik verdeutlicht, erklärt und vorgezeigt und sie werden darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig, ein schneller Anlauf für einen weiten Sprung ist. Alle Schülerinnen probieren mehrere Sprünge aus, wobei sie mit einem Standweitsprung in die Grube beginnen.

5.-6.Stunde

Die letzten beiden Einheiten des fächerübergreifenden Projekts dienen einem leichtathletischen Wettkampf, der so durchgeführt wird, wie er auch damals in der Antike durchgeführt wurde. Es gibt verschiedenen Stationen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die alle absolviert werden müssen. Die Schülerinnen werden in 4 Gruppen eingeteilt, wobei bei jeder Station zwei Gruppenmitglieder antreten müssen. Es gibt fünf Stationen, so wie es auch in der Antike üblich war (Fünfkampf). Dabei muss erläutert werden, dass der Fünfkampf nicht so ausgeführt wird, wie er früher ausgeführt wurde, sondern einige Disziplinen mit anderen getauscht werden. Weitsprung und Lauf werden ähnlich wie damals ausgeführt, Diskuswurf wird durch Schlagballwurf ersetzt, Speerwurf durch Medizinballweitwurf und Ringen durch den Staffellauf. Wichtig ist bei diesem Wettkampf, dass jede Schülerin bei mindestens zwei Stationen aktiv teilnimmt und ihre Leistung erbringt. Darauf gilt es als Lehrperson zu achten. Mithilfe der Mannschaftswettkämpfe sollen die Schülerinnen erleben, wie es sich anfühlt, ein Bestandteil eines Teams zu sein.

Am Ende des Wettkampfes wird die „Siegermannschaft“ bekannt gegeben.

Mit den 10 Schülerinnen, die an dem fächerübergreifenden Projekt teilgenommen haben, wird dann ein Termin für eine Gruppendiskussion vereinbart, in der eine Reflexion und eine Evaluierung des Projekts stattfindet.

8.1.5 Planung der ersten Unterrichtseinheit- Wurfdisziplinen

Zu Beginn der Stunde bekommen die Schülerinnen eine kurze Einführung in Thematik der Olympischen Spiele mittels eines Handouts, das kurz gemeinsam gelesen wird.

Die Olympischen Spiele

Die Olympischen Spiele sind das bedeutendste Sportfest, an dem Sportlerinnen und Sportler der ganzen Welt teilnehmen. Unter dem Begriff Olympiade versteht man den Zeitraum, der vier Jahre andauert und zwischen der Austragung von zwei Spielen liegt.

Der Ursprung der Olympischen Spiele der Antike liegt in Griechenland. Sie dienten damals als kultische Riten zu Verehrung der griechischen Götter. Der Fünfkampf bestand damals aus 5 Disziplinen: dem Diskuswurf, Weitsprung, Speerwurf, dem Lauf und dem Ringen. Lauf und Ringen gab es auch als Einzeldisziplinen, die anderen drei Bewerbe wurden nur innerhalb des Pentathlons ausgetragen. Es wurden schwere Disziplinen (Diskuswurf, Ringen) von den leichten Disziplinen (Weitsprung, Speerwurf, Lauf) unterschieden. Die Reihenfolge, in der sie ausgetragen wurden, ist heute umstritten. Hatten alle Athleten eine Disziplin absolviert, ging man zur nächsten.

Aufgrund von Manipulationen seitens der Sportler und der Abnahme des Glaubens an die griechischen Götter, verbot schließlich im Jahr 394 n.Chr. Kaiser Theodosius die Austragung der Olympischen Spiele.

Als Begründer der Olympischen Spiele der Neuzeit gilt der Franzose Pierre de Coubertin, der nach dem Vorbild der Spiele in der Antike die Olympischen Spiele der Neuzeit ins Leben rufen wollte. Im Jahr 1894, mehr als 1500 Jahre nach den letzten Spielen, wurde in Paris das Internationale Olympische Komitee (IOC) gegründet. Ihr Ziel war es, die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit zu veranstalten. Schlussendlich fanden dann die ersten Olympischen Sommerspiele 1896 in Athen statt. Die ersten Olympischen Winterspiele wurden erst Jahre später eingeführt. Sie fanden 1924 in Chamonix- in Frankreich statt. Bis zum Jahr 1992 wurden die Sommer- und Winterspiele im gleichen Jahr durchgeführt. Danach wurden die Winterspiele gegenüber den Sommerspielen um zwei Jahre versetzt. Bei den Olympischen Sommerspielen treten die Athletinnen und Athleten in 28 verschiedenen Sportarten an und bei den Winterspielen in 7.

Coubertin entwarf 1913 das Symbol der Olympischen Spiele, nämlich die fünf Ringe, welche die fünf Kontinente symbolisieren.

Planung der sportlichen Sequenz:

Einleitung + Aufwärmen: (ca.15- 20 min)

Zuerst wird im Plenum das Handout gelesen, um eine Einführung in die Thematik zu bekommen.

Aufwärmen zur Musik: Feuer- Wasser- Sturm- Blitz

Die Schülerinnen machen gewisse Übungen zur Musik und bewegen sich durch die Halle. Wenn dann die Lehrperson die Musik abdreht, schreit sie einen der vier Begriffe: Feuer- auf den Bauch legen; Wasser- auf eine Sprossenwand klettern; Sturm- die orangene Handball- Torlinie mit beiden Armen berühren; Blitz- wie versteinert stehen bleiben.

1. Durchgang: Laufen und dabei die Arme Kreisen
2. Durchgang: Hopselauf und dabei die Arme gegengleich kreisen
3. Durchgang: auf einem Bein springen
4. Durchgang: Froschhüpfer
5. Durchgang: Fortbewegung im Krebsgang
6. Durchgang: beidbeinig springen

Hauptteil:

Stationsbetrieb: Wurf (ca. 35 Minuten) Auf und Abbau der Stationen

- 1. Station:
Mehrere Medizinbälle werden auf einer Turnbank aufgelegt. Die Schülerinnen müssen versuchen, diese auf einer festgelegten Entfernung mittels Schlagbällen herunterzuschießen. (Variationen: Wurf aus Anlauf, Wurf aus dem Sitzen, zwei Schülerinnen gleichzeitig auf denselben Ball)
- 2. Station:
Zwei Schülerinnen stehen sich jeweils gegenüber und werfen sich einen Schlagball möglichst oft in richtiger Position zu. Sie sollen dabei lernen, welches Bein beim Werfen mit rechts oder links vorne sein muss und die Gewichtsverlagerung vom hinteren Bein (Ausholbein) aufs vordere Bein (Werfen) zu beherrschen.
- 3. Station:
Die Schülerinnen haben die Aufgabe mit verschiedenen Bällen (Softbälle, Tennisbälle, Medizinbälle, Handbälle) in einen offenstehenden Kasten hinzutreffen. Der Abwurfort ist vorgegeben. (Variationen: Wurf mit ungeübter Hand, beidarmig)
- 4. Station:
Die Schülerinnen stehen zwei bis drei Meter von der Wand entfernt und werfen einen Handball mit so viel Schwung an die Wand (über eine 2m- Markierung), dass eine andere den Ball dahinterstehend fangen kann. (Variationen: Wurf mit ungeübter Hand, beidarmig)

- 5. Station:

An den Ringen wird mittels Seilen je ein Reifen angebunden, durch den die Schülerinnen verschiedenen Bälle zu ihrer gegenüberstehenden Partnerin werfen sollen. (Variationen: ungeübte Hand, beidarmig)

Diese Stationen werden der Reihe nach in Gruppen absolviert (in einer Gruppe sind 3-4 Schülerinnen). Der Wechsel erfolgt nach ca. 5-7 Minuten im Uhrzeigersinn.

Schlagballwurf: (ca. 20 Minuten)

Erlernen des 3er- Rhythmus:

- Wenn Rechtshändler: links- rechts- links- Wurf
- Wenn Linkshändler: rechts- links- Wurf

Um den Bewegungsablauf zu erleichtern, bleibt der Wurfarm von Anfang an zurück.

Die Bewegung wird in mehreren Lernschritten eingeübt:

- 3er- Rhythmus aus dem Gehen
- 3er- Rhythmus aus dem Gehen (links- rechts- links mit Aufdrehbewegung)
- 3er- Rhythmus aus dem Gehen mit Abwurf (die Geschwindigkeit soll auf den Wurf übertragen werden)

Die Schülerinnen probieren nach und nach die verschiedenen Übungen aus und die Lehrkraft gibt dazu Anweisungen und Tipps. Danach wird als Anreiz die Weite jeder Schülerin mit einem Maßband gemessen.

Medizinballweitwurf: (ca. 15 Minuten)

Beim Medizinballweitwurf ist die Schnellkraft der Schülerinnen von großer Bedeutung. Der Medizinball wird aus dem Stand mit beiden Armen über den Kopf so weit wie möglich geworfen. Die Schülerinnen versuchen jeweils nebeneinander auf Kommando der Lehrperson, den Medizinball so weit wie möglich zu werfen. Nach einigen Versuchen, wird zur Information der Schülerinnen die Weite gemessen, weil dies ja auch eine Station beim Endwettkampf sein wird.

Abschlusspiel:

Zehnerball: (ca. 5-10 min)

Die Schülerinnen werden in zwei Mannschaften eingeteilt und haben die Aufgabe, in einem abgegrenzten Feld einen Handball zehn Mal innerhalb eines Teams hin- und her zu passen. Wenn der Ball runterfällt, wird mit der Zählung von Neuem begonnen.

Der Ball darf von der anderen Mannschaft abgefangen, aber nicht aus der Hand geschlagen werden. Rückpässe sind nicht erlaubt.

8.1.6 Planung der zweiten Unterrichtseinheit- Laufdisziplinen, Sprungdisziplinen

In der folgenden Unterrichtssequenz liegt der Schwerpunkt auf den Laufdisziplinen- Ausdauerlauf und Sprint, und auf der Sprungdisziplin Weitsprung.

Planung der sportlichen Sequenz:

Aufwärmen: (ca. 20 min)

Ausdauerlauf:

Es werden drei Runden um den Fußballplatz gelaufen, wobei die erste locker- die zweite mit mehr Tempo- und die dritte wieder locker gelaufen wird. Zwischen den Runden werden immer 2-minütige Pausen gemacht. Die Lehrperson läuft bei allen drei Runden mit, versucht motiviert auf die Schülerinnen einzuwirken und ihnen mit Tipps zur richtigen Atmung und richtigem Laufstil zu helfen.

Hauptteil:

Sprintübungen und Spiele: (ca. 30 Minuten)

Schwarz- weiß- Spiel:

Die Lehrperson erzählt eine Geschichte, in der fünf Mal das Wort „schwarz“ und fünf Mal das Wort „weiß“ vorkommt. Die Schülerinnen stehen sich zu zweit in der Mitte der Halle gegenüber. Eine Seite der Schülerinnen ist die weiße und die andere die schwarze Seite. Wenn das Wort „weiß“ fällt, dann müssen die Schülerinnen der weißen Seite die von der schwarzen Seite fangen und umgekehrt. Die Linie, bis wohin sie sprinten sollen, ist vorgegeben, damit keine Schülerin gegen die Wand läuft und sich eventuell verletzt.

Verschiedene Startpositionen:

- aus dem Stand- Blick zueinander
- aus dem Stand- Blick weg voneinander
- aus dem Langsitz- Blick zueinander
- aus dem Langsitz- Blick weg voneinander
- auf dem Bauch- Beine zueinander
- auf dem Bauch- Arme zueinander
- auf dem Rücken- Arme zueinander
- auf dem Rücken- Beine zueinander
- Liegestützposition- Köpfe zueinander
- Liegestützposition- Köpfe weg voneinander

Staffelspiele:

Die Schülerinnen werden in drei Gruppen á 3-4 Schülerinnen eingeteilt. Sie stehen auf der einen Seite der Halle- auf der anderen Seite liegen jeweils drei Reifen als Markierung auf dem Boden. Auf das Kommando „auf die Plätze fertig los“ startet die erste Schülerin jeder Mannschaft. Durch Abklatschen darf die zweite Schülerin starten. Die Gruppe, die als erstes hintereinander sitzt, hat den jeweiligen Durchgang gewonnen.

1. Durchgang: Sprint bis zum Reifen- um den Reifen rumlaufen und wieder zurück.
2. Durchgang: Sprint bis zum Reifen- in den Reifen hineinsetzen- wieder auf und zurücklaufen
3. Durchgang: Sprint bis zum Reifen- einen Stecksprung im Reifen- wieder zurücklaufen
4. Durchgang: Sprint bis zum Reifen- mit der Stirn das Innere des Reifens kurz berühren- wieder zurücklaufen

60 Meter- Sprint: (ca. 20 Minuten)

Gelaufen wird ohne Startmaschine- sie können wählen, ob sie lieber aus dem Tiefstart oder aus dem Hochstart laufen. Dazu erklärt ihnen die Lehrperson beide Formen des Startes und zeigt sie bei der Laufbahn vor. Es gilt hier wieder das Kommando „auf die Plätze fertig los“.

Die Zeiten der Schülerinnen werden zwei Mal gemessen, damit sie eine Orientierung für den Wettkampf haben.

Laufschulübungen für den Weitsprung: (ca. 20 Minuten)

Die Übungen werden immer ca. 20- 25 Meter ausgeführt. Beim Rückweg gehen die Schülerinnen und lockern sich durch Armkreisen oder Schüttelbewegungen aus.

- lockeres Laufen
- Hopselauf- Arme dabei mitschwingen
- Anfersen- Arme dabei abgewinkelt auf der Seite mitführen
- Kniehebelauf- Arme dabei abgewinkelt auf der Seite mitführen
- Seitliche Sprünge- Arme seitlich locker mitbewegen
- Seitliches Überkreuzen der Beine- Hüfte mitdrehen- Arme seitlicher locker mitschwingen

Jede Schülerin holt sich danach eine Springschnur und läuft damit durch die Halle. Danach sucht sich jede einen Ort, wo sie viel Platz hat und niemanden behindert bzw. von niemand anderen behindert wird.

- einbeiniges Springen durch die Springschnur
- beidbeiniges Springen durch die Springschnur mit Zwischensprung
- beidbeiniges Springen durch die Springschnur ohne Zwischensprung

Wettkampf: Wer schafft es am längsten ohne Fehler zu springen? (Springtechnik ist frei wählbar)

Weitsprung: (30 Minuten)

Einführung in die Technik seitens der Lehrperson. Es werden Hinweise auf die Wichtigkeit des Anlaufs gegeben. Der Absprung beim Weitsprung erfolgt mit einem Bein- vor oder auf der Markierungslinie.

Begonnen wird mit einem Standweitsprung in die Weitsprunggrube. Danach sollen die Schülerinnen ausprobieren, wie viel Anlauf sie ihrer Meinung nach benötigen und ein Gefühl dafür bekommen, wo sie am besten abspringen sollen, damit ihr Versuch auch gültig ist und sie aber dennoch möglichst weit kommen. Die Lehrperson steht dabei immer direkt bei der Grube und gibt den Schülerinnen Anweisungen und Tipps zur Verbesserung.

Am Ende werden zwei Versuche jede Schülerin gemessen, damit sie wiederum eine Orientierung für den Wettkampf in der nächsten Unterrichtssequenz haben.

Alle Werte, die an diesem Tag gemessen wurden, waren nur für die Schülerinnen und wurden von der Lehrperson nicht vermerkt.

Abschluss: Verabschiedung der Schülerinnen

8.1.7 Planung der dritten Unterrichtseinheit- Durchführung eines leichtathletischen Wettkampfes- „Fünfkampf“

In dieser Einheit findet der Wettkampf statt, für den die Schülerinnen in den letzten beiden Einheiten trainiert haben. Zu Beginn gibt es eine kurze Einführung über den organisatorischen Ablauf dieser Doppelstunde.

Die Schülerinnen werden von der Lehrperson in drei Gruppen á 3-4 Mädchen eingeteilt.

Aufwärmen: (ca. 10 Minuten)

Aufwärmen zur Musik:

Die Lehrperson hat schon vor Beginn der Stunde in der ganzen Halle Gymnastikmatten und Medizinbälle verteilt. Die Schülerinnen sollen nun durch die Halle laufen und gewisse Übungen machen:

- Matte mit dem rechten Fuß berühren, über Medizinbälle hinüberlaufen
- Matte mit dem linken Fuß berühren, Medizinbälle mit dem rechten Bein überspringen

- Matte mit dem rechten Arm berühren, Medizinbälle mit dem linken Bein überspringen
- Matte mit dem linken Arm berühren, Medizinbälle mit Beiden Händen hochheben und wieder auf den Boden legen
- Matte mit der Stirn berühren, Medizinbälle beidbeinig überspringen
- Laufen und Arme dabei kreisen, über die Matten hinüberspringen, über Medizinbälle beidbeinig hinüberspringen
- Laufen und Arme gegenseitig kreisen, Matte mit dem Knie berühren
- Kniehebelauf- Arme seitlich mitführen
- Anfersen- Arme seitlich mitführen

Hauptteil:

Fünfkampf: (ca. 70 Minuten)

Aufbau der einzelnen Stationen mit anschließender Erklärung. Der Wettkampf findet sowohl in der Halle als auch draußen statt. Von jeder Gruppe müssen bei den Stationen Sprint, Weitsprung, Medizinballweitwurf, Schlagballweitwurf zwei Schülerinnen antreten. Beim Staffellauf müssen drei Schülerinnen jeder Gruppe antreten. Die Teams können eigenständig auswählen, welche Schülerinnen welche Stationen absolvieren, jedoch muss jede Schülerin an mindestens zwei Bewerben aktiv teilnehmen.

Stationen:

1. 60 Meter- Sprint:

Es muss eine Sprintstrecke von 60 Metern so schnell wie möglich zurückgelegt werden. Die zwei Zeiten jedes Teams werden zusammengezählt und jene Mannschaft, die die geringste Gesamtzeit erzielt hat, erhält einen Punkt. Jene Gruppe, die die zeitbeste Zeit erzielt hat, bekommt zwei Punkte und die beste Gruppe bekommt drei Punkte. Die Punkte werden jeweils von der Lehrperson in einer Tabelle vermerkt.

2. Medizinballweitwurf:

Von jeder Gruppe treten zwei Schülerinnen beim Medizinballweitwurf an. Jede Schülerin hat drei Versuche den Medizinball mit beiden Armen aus dem Stand so weit wie möglich zu werfen. Der weiteste Wurf jeder Schülerin wird gewertet. Danach kommt es wieder zum Zusammenzählen zwei Weiten jedes Teams, damit die Punktevergabe erfolgen kann. Die Gruppe mit größten Gesamtweite, bekommt wieder drei Punkte.

3. Staffellauf:

Da in dieser Klasse 13 Schülerinnen sind und es 3 Gruppen gibt, müssen hier drei Schülerinnen laufen. Die Laufstrecke beträgt knapp einen Kilometer mit einer Laufzeit von ca. 5-6 Minuten. Wenn die erste Läuferin die Strecke hinter sich gebracht hat, übergibt sie das Staffelholz an das nächste Teammitglied. Der Lauf ist zu Ende, wenn drei Schülerinnen jeder Gruppe einmal die Runde gelaufen sind. Jene Gruppe, die am schnellsten war, erhält wieder drei Punkte. Jene, die als zweite das Ziel erreicht haben, zwei Punkte und jene, die als drittes wieder an der Schule angekommen sind, einen Punkt.

4. Schlagballwurf:

Von jeder Gruppe treten zwei Schülerinnen beim Schlagballweitwurf an. Jede Schülerin hat drei Versuche den Schlagball aus dem erlernten 3er- Rhythmus zu werfen. Der weiteste Wurf jeder Schülerin wird gewertet. Danach kommt es wieder zum Zusammenzählen zwei Weiten jedes Teams, damit die Punktevergabe erfolgen kann. Die Gruppe mit größten Gesamtweite, bekommt wieder drei Punkte.

5. Weitsprung:

Zwei Mitglieder jeder Gruppe haben drei Versuche so weit wie möglich in die Weitsprunggrube zu springen. Der beste Versuch jeder Schülerin wird gewertet und anschließend werden die zwei Weiten jeder Mannschaft zusammengezählt und jenes Team, welches die größte Gesamtweite erzielt hat, erhält drei Punkte. Die Punktevergabe erfolgt wie bei den anderen Bewerben.

Tabelle für Punkte:

60 Meter- Sprint				Punkte
Gruppe 1	Zeit:	Zeit	Gesamt:	
Gruppe 2	Zeit:	Zeit:	Gesamt:	
Gruppe 3	Zeit:	Zeit:	Gesamt:	

Medizinballweitwurf				Punkte
Gruppe 1	1. Versuch	1. Versuch	Gesamt:	
	2. Versuch	2. Versuch		
	3. Versuch	3. Versuch		
Gruppe 2	1. Versuch	1. Versuch	Gesamt:	
	2. Versuch	2. Versuch		
	3. Versuch	3. Versuch		

Gruppe 3	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	Gesamt:	
----------	--	--	---------	--

Staffellauf		Punkte
Gruppe 1		
Gruppe 2		
Gruppe 3		

Schlagballwurf				Punkte
Gruppe 1	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	Gesamt:	
Gruppe 2	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	Gesamt:	
Gruppe 3	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	Gesamt:	

Weitsprung				Punkte
Gruppe 1	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	Gesamt:	
Gruppe 2	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	Gesamt:	
Gruppe 3	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	1. Versuch 2. Versuch 3. Versuch	Gesamt:	

Tabelle 5: Punktetabelle für den Wettkampf (Quelle: eigene Tabelle)

Abschluss: (ca. 10 Minuten)

Die Lehrperson rechnet die Punkte der einzelnen Stationen zusammen und schreibt diese zur Visualisierung auf ein Flipchart. Anschließend daran verkündet die Lehrkraft das Siegerteam und

die weiteren Plätze. Jenes Team, das die meisten Punkte hat, hat gewonnen und darf sich für die darauffolgende Stunde ein Spiel ihrer Wahl aussuchen. Dazu findet eine Siegehrung statt.

Mit den 10 Schülerinnen, die auch die unverbindliche Übung im Unterrichtsfach „Latein“ besuchen, wird ein Termin für eine Gruppendiskussion in der darauffolgenden Woche vereinbart, um das Projekt „Fit durch die Antike“ zu reflektieren und zu evaluieren.

Wenn man die Inhalte und Schwerpunkte der jeweiligen Stunden in beiden Fächern betrachtet, lässt sich erkennen, dass auch eine Verbindung mit Fächern wie z.B. Geschichte und Griechisch möglich ist. Für ein interdisziplinäres Projekt ist es natürlich besser, wenn mehrere Fächer daran beteiligt sind. Dennoch war das fächerübergreifende Projekt zwischen der unverbindlichen Übung im Fach „Latein“ und dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ eine tolle Erfahrung. Auf der Grundlage dieser geplanten Stunden, können vielleicht auch Spezialisten anderer Fächer dafür begeistert werden und dann würde das Projekt nicht zwei, sondern eventuell vier oder fünf Fächer miteinander verbinden.

Quellen:

- <http://www.sportpaedagogik-online.de/leicht/werfenindex.html> (Zugriff am 10.3.2017)
- https://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2013/07/L_A7_12.SJ-BS_ABC_T1.pdf (Zugriff am 10.3.2017)
- http://www.sportunterricht.ch/Theorie/LA_Handbuch.pdf (Zugriff am 11.3.2017)
- Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag
<http://www.sportunterricht.ch/lektion/LSW/lsw7.php> (Zugriff am 10.3.2017)
- http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/geschichte_der_olympischen_spiele/ (Zugriff am 11.3.2017)
- <https://www.mobilesport.ch/kindersport/js-kids-leichtathletik-lektion-4-springen-in-die-weite/> (Zugriff am 10.3.2017)
- Dornbusch, R., Liedtke, C. (2015): *Sportarten: Leichtathletik Springen kompetenzorientiert*. Berlin: Cornelsen Verlag
- Belz, M., Frey, G. (2013).: *Doppelstunde Leichtathletik* (Band 2). Hofmann GmbH & Co. KG
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016a). Der neue semestrierte und kompetenzorientierte Lehrplan für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II. Zugriff am 4. März 2017 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/user_upload/COO_2026_100_2_1263913_LP_BESP.pdf

9 Reise durchs Amphitheater“

9.1 Grundlegende Informationen

Schulstufe: 5. Klasse (9. Schulstufe- sechsjähriges Latein)

Anzahl der Unterrichtsstunden im Fach Latein: 8 Unterrichtsstunden zu je 50 Minuten

Anzahl der Unterrichtsstunden im Fach „Bewegung und Sport“: 3 Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten

Thema der Einheiten: „Reise durchs Amphitheater

Lehrplanbezug „Bewegung und Sport“: (BMBF, 2016a S. 10-11)

- **Bereich Fachkompetenz- motorische Fähigkeiten:**

Die Schülerinnen und Schüler können:

- ihre individuellen konditionellen Fähigkeiten zielorientiert entwickeln;
- die Notwendigkeit und Bedeutung der Rumpfkraft für die Leistungsfähigkeit und Prävention erklären sowie die Rumpfkraft selbstständig entwickeln;
- die (Bein-) Schnelligkeit über koordinative Trainingsformen entwickeln

- **Bereich Sozialkompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler können:

- zielgerichtet Wahrnehmungen und Beobachtungen in Bewegung und Sport beschreiben und Feedback geben;
- Bedürfnisse, Interessen und Ziele in einer Sportgruppe wahrnehmen.

- **Bereich Selbstkompetenz:**

Die Schülerinnen und Schüler können:

- eigene Stärken und Schwächen reflektieren;
- eigene Bewegungsbedürfnisse wahrnehmen.

Lehrplanbezug „Latein“: (BMBF, 2016b S.

Die Schülerinnen sollen folgende Ziele erreichen:

- *der Mensch in seinem Alltag*

- anhand von Texten aus verschiedenen Epochen Bereiche des Alltagslebens wie Familie und Erziehung, Wohnen und Architektur, Massenunterhaltung, Sklaverei, Ernährung und Gesundheit usw. kennen lernen und durch Vergleich mit der eigenen Lebenssituation ein erweitertes Kulturverständnis entwickeln.

Vermittelte Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- einen kritischen Einblick in das Phänomen der römischen Gladiatorenkämpfe erhalten
- selbstständig und kreativ zu einem Thema des Lateinunterrichts arbeiten
- für den weiteren Lateinunterricht motiviert werden
- im Team arbeiten und den anderen Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen geben können
- komplexe Sprachstrukturen und Textsequenzen erfassen können
- sich kritisch mit den jeweiligen Texten auseinandersetzen
- ihr Gleichgewicht, ihre Körperspannung und ihre Kraft fördern
- Gefühle beherrschen lernen (Selbstdisziplin und Aggressionskontrolle)
- auf Körperkontakt eingehen und zulassen können
- Vertrauen zu anderen aufbauen können und mit ihnen kooperieren
- den Ausdruck innerer Spannungen und Konflikte suchen
- Siege und Niederlagen verarbeiten können

Die Quellen zu den Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblättern werden am Ende des jeweiligen Unterrichtsvorhabens angegeben.

9.1.1 Unterrichtsplanung für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein

REISE DURCHS AMPHITHEATER	
1.-3. Stunde	Erklärung und Ablauf des fächerübergreifenden Unterrichts zwischen den Fächern „Latein“ und „Bewegung und Sport“ - Einteilung in 3 Gruppen - Ausgabe der Stationspläne - Offenes Lernen
4. Stunde	Zuschauer im Amphitheater; Film: „Gladiator“
5.-6. Stunde	Textarbeit im Plenum
7.-8. Stunde	„Carnuntum“- Recherche/Referate

Tabelle 6: „Reise durchs Amphitheater“- Stundenplanungen für Latein (Quelle: eigene Quelle)

Ablauf des Unterrichts

Nun wird der Ablauf der einzelnen Stunden genauer erläutert.

1.-3.Stunde

In der ersten Stunde wird das Thema des fächerübergreifenden Unterrichts und dessen Verlauf kurz vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler werden in drei Gruppen eingeteilt und jede Gruppe bekommt einen Orientierungsplan. Für den folgenden Verlauf sind drei Stationen geplant, wobei jede Gruppe jede Station absolvieren muss. Der Orientierungsplan dient dazu, dass jede Gruppe weiß, bei welcher Station sie zu beginnen hat und welche danach folgt, um einen „Stau“ bei den jeweiligen Stationen zu vermeiden.

Da die Schülerinnen und Schüler alle drei Stationen bewältigen müssen, sind dafür drei Unterrichtsstunden vorgesehen und geplant. Die Übersetzungen und Arbeitsaufträge, die die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Offenen Lernens erarbeitet haben, sind nach der 3. Stunde der Lehrperson abzugeben, die sie dann korrigiert und den Schülerinnen und Schülern zurückgibt. Die Schülerinnen und Schüler ordnen sie dann in ihre Portfolio-Mappe ein, damit alle Informationen dieser Unterrichtseinheiten gesammelt in einer Mappe sind.

Die Stationen sind so unterschiedlich und kreativ wie möglich gestaltet, damit sie das Amphitheater in all seinen Facetten kennenlernen. Die Schülerinnen und Schüler sind durch diverse Filme geprägt, die das Amphitheater, Gladiatorenspiele und Gladiatoren oft in einem brutalen Licht dastehen lassen. Um dieser einseitigen Perspektive entgegenzusteuern, beleuchten die 3 Stationen die möglichen psychologischen, gesellschaftlichen und politischen Funktionen des Amphitheaters.

4.Stunde

Der Schwerpunkt der vierten Stunde liegt bei den Zuschauern im Amphitheater. Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Informationstext mit drei deutschen Übersetzungen von Statius, Sueton und Ovid, die die Rolle des Publikums im Amphitheater unterschiedlich beschreiben. Sie sollen dann Informationen zu den Aspekten „Stimmung, Platzangebot und Platzregelung und Beteiligungsmöglichkeiten und Pflichten der Zuschauer bzw. Reglement“ sammeln und durch Markieren deutlich machen.

Im Anschluss daran ist eine kurze Filmarbeit mit fünf verschiedenen Sequenzen aus dem Film „Gladiator“ von Ridley Scott geplant. Dafür bekommen sie ein Arbeitsblatt mit einer Tabelle, in die unterschiedliche Kategorien einzutragen sind.

5.-6.Stunde

Die fünfte und sechste Stunde sind der Textarbeit im Plenum gewidmet. Grundlage dafür ist das Schulbuch „Medias in res- Latein für Anfängerunterricht“ und die Autoren Isidor und Tacitus.

Es werden zwei Texte übersetzt und beide Texte sind eine gute literarische Einführung in die Thematik. Besonders Isidor hat eine andere Meinung zum Amphitheater. Für ihn steht die Etymologie der Wörter im Vordergrund. Des Weiteren schreibt er sein Werk nur auf Grund von Beschreibungen anderer, da, als er selbst gelebt hat, das Gladiatorenspiel schon lange verboten war.

Wegen der immensen Aussagekraft, der Länge und des Schwierigkeitsgrades der Texte, werden diese von der Lehrperson gemeinsam mit der Klasse übersetzt. Vorausblickend für die Reifeprüfung wurde diese Textauswahl getroffen.

7.-8.Stunde

Als Abschluss des fächerübergreifenden Unterrichts im Fach „Latein“ dient die siebente und achte Stunde. In diesen beiden Stunden steht die geplante Exkursion nach Carnuntum im Vordergrund. Um sich für diese vorzubereiten, bekommen die Schülerinnen und Schüler gewisse Aufgaben. Sie werden in vier Gruppen eingeteilt und jeder Gruppe wird ein Thema zugeordnet. Die siebente Stunde dient zu Recherchezwecken im Computerraum und zur Erstellung der Präsentationen und die achte Stunde ist dann den Präsentationen der Ergebnisse gewidmet (pro Gruppe ca. 10 Minuten).

9.1.2 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“- Offenes Lernen

1-3 Unterrichtsstunde: Offenes Lernen

Die Übersetzungen stehen jeweils unter dem Text, den die Schülerinnen und Schüler nicht auf ihrem Handout haben.

Gruppe 1: Orientierungsplan:

Start: 1. Station- 2. Station- 3. Station

Gruppe 2: Orientierungsplan:

Start: 2. Station- 3. Station- 1. Station

Gruppe 3: Orientierungsplan:

Start: 3. Station- 1. Station- 2. Station

1. Station: Das Bauwerk als Abbild der Gesellschaft

Ziel: Der Vergleich zwischen der Allianzarena und dem Kolosseum stellt den inhaltlichen Kernpunkt der Aufgabe dar, denn die Schülerinnen und Schüler sollen die Gemeinsamkeiten der beiden Arenen auf Basis der Sachtexte herausfiltern und dann in einer Form eines kreativen

Schreibauftrags als Hausübung aufbereiten. Durch den aktuellen Gegenwartsbezug werden hier Kontinuität und Wandel von der Antike zu Gegenwart veranschaulicht. Ziel für uns als Lehrperson ist es, dass sie den gesellschaftlichen Hintergrund, den Sinn und Zweck der jeweiligen Spiele und die Intention des Sponsors/Bauherrn erkennen und kritisch beleuchten können.

Durchführung: Den Schülerinnen und Schülern werden zwei Bilder zur Verfügung gestellt: eine Rekonstruktionszeichnung des Kolosseums und eine Zeichnung der Allianzarena in München. Zu diesen beiden Gebäuden bekommen sie zwei Sachtexte, die jeweils vergleichbare Informationen zu den beiden Gebäuden enthalten, z.B. Größe, Lage, Einweihungsfeier....

Es wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie die Texte lesen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede farblich markieren. Ebenso sollen sie sich dazu die beiden Bilder ansehen und auch hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutieren.

Arbeitsblatt: Sachtexte

Das Bauwerk als Abbild der Gesellschaft

Arbeitsauftrag:

1. Lest die folgenden Informationstexte über das Kolosseum des antiken Roms und die moderne Allianz-Arena bei München! Markiere farbige vergleichbare Informationen der beiden Gebäude wie beispielsweise Größe, Lage, Einweihungsfeier, Finanzierung, etc. und stelle diese gegenüber.

Das Kolosseum

Das Amphitheater Flavium, besser bekannt unter dem Namen Kolosseum, wurde nach einer Bauzeit von zehn Jahren 80 n. Chr. unter Kaiser Titus eingeweiht. Es wurde neben dem Forum auf dem ehemaligen Privatbesitz des Kaisers Nero erbaut. Die äußeren Maße betragen 188m x 156m, bei einer Höhe von ca. 50m. Zum Schutz der Zuschauer besaß das Kolosseum ein Sonnendach aus Segeltuch, das von hunderten Sklaven ausgezogen wurde. Finanziert wurde der Bau des damals größten Amphitheaters unter anderem durch die von Vespasian eingeführte Steuer auf Latrinen. Im Kolosseum fanden etwa 45000 Menschen sitzend und 5000 im Stehen Platz. Der Eintritt war kostenlos. Auf der Tribüne war die Sitzordnung nach Klassen unterteilt, wobei es eine separierte Kaiserloge gab und die dem Schauplatz am nächsten gelegenen, niedrigen Sitzplätze den Senatoren, Magistraten und anderen wichtigen Persönlichkeiten vorbehalten waren.

In der Arena wurden sowohl Gladiatoren- als auch Tierkämpfe abgehalten. Vor dem Bau des labyrinthartigen Kellergeschosses, in welchem Tiere und Gladiatoren untergebracht waren, wurden sogar Seeschlachten ausgetragen, wobei die Arena geflutet wurde. Später fanden auf

dem teilweise aus Holz bestehenden, mit Sand bedeckten Boden nur noch Landschlachten statt. Zur Eröffnung des Kolosseums gab es eine 100-tägige Feier, bei welcher an einem Tag bis zu 5000 Tiere getötet worden sein sollen.

Allianz-Arena München

Die Allianz-Arena in München ist das derzeit modernste Stadion der Welt. Es liegt außerhalb der Stadt und wurde nach nur 30 Monaten Bauzeit vollendet. Die Kosten betrugen 285 Millionen Euro. Das Stadion ist 258 Meter lang, 227 Meter breit und 50 Meter hoch. Der Rasen ist ein spezielles Nachtschattengewächs und gedeiht auch bei nur wenig Sonnenstrahlung. Trotzdem sind das Stadion und insbesondere das Dach so konzipiert, dass genügend Luft und Sonne an die Rasenfläche kommt. Die Außenhaut und das Dach, die ineinander übergehen, sind mit zweilagigen Luftkissen aus einer speziellen feuerfesten Plastikfolie bespannt. Diese Konstruktion kann trotz ihrer Leichtigkeit hohen Belastungen standhalten.

Das Stadion bietet insgesamt 66000 Zuschauern Platz, darunter sind auf der Westgeraden 3400 Businessplätze für Ehrengäste und VIPs. Auch mehrere VIP-Logen von jeweils 40m² sind vorhanden, die für einen sehr hohen Betrag für ein Jahr gemietet werden können. Die Allianz-Arena ist ein reines Fußballstadion und wird von den Vereinen FC Bayern München und TSV 1860 München als Heimstadion genutzt. Die Eröffnungsfeier wurde am 31. Mai 2005 im Rahmen eines Derbys zwischen den beiden Vereinen abgehalten.

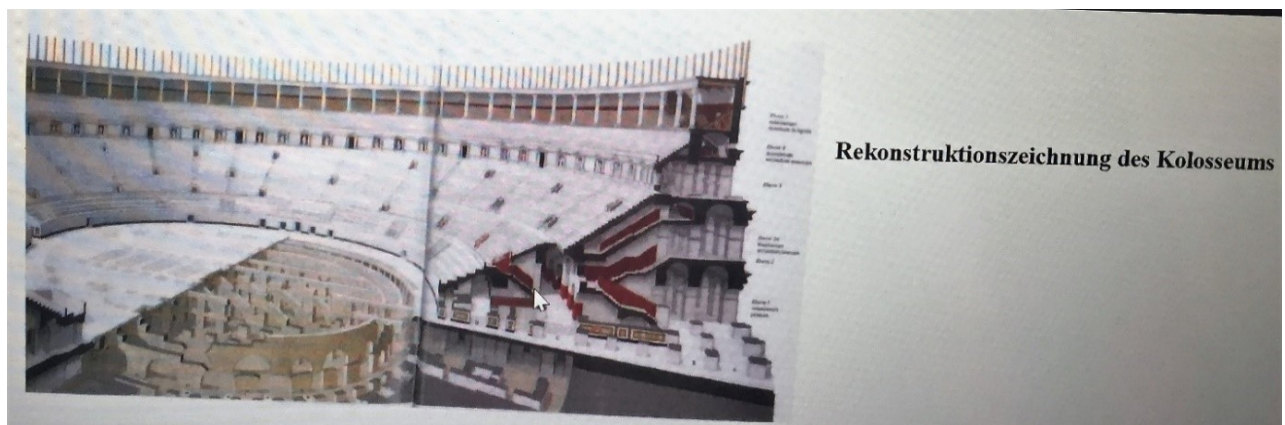


Abbildung 15: Rekonstruktion des Kolloseums (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.31)

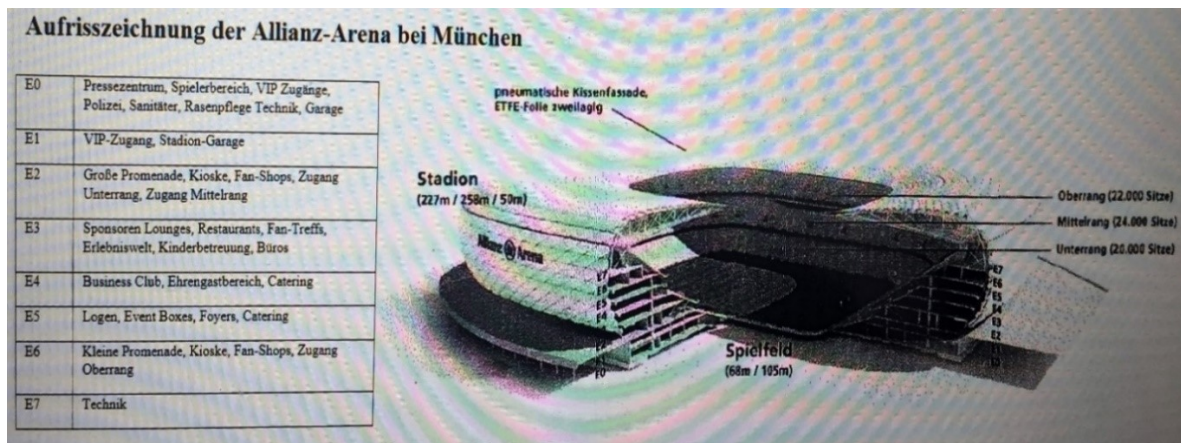


Abbildung 16: Aufrisszeichnung der Allianz-Arena bei München (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.40)

Übersetzungsarbeit:

Der Text handelt vom Amphitheater als Weltwunder. Aus diesem Grund haben wir diesen Text für diese Station gewählt. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text gemeinsam in der Gruppe übersetzen.

Martial liber spectaculorum 1, 1-8: Das Kolosseum als Weltwunder

Bereits in der Antike war das Kolosseum nicht das einzige imposante Gebäude. Martial vergleicht es mit anderen berühmten Bauten seiner Zeit.

1 Barbara ¹ pyramidum ² sileat miracula Memphis,	1 beziehe: Barbara...Memphis;
2 Assyrius iacet ³ nec Babylona ⁴ labor;	2 pyramis,- idis f.: Pyramide
3 nec Triviae ⁵ templo molles laudentur Iones ⁶ ,	3 iactare: rühmen; 4 Babylon,- onis f. (griechischer Akk.): Babylon
4 dissimulet ⁷ Delon ⁸ cornibus ara frequens ⁹	5 Trivia= Diana (=Artemis von Ephesos);
5 aere nec vacuo pendentia Mausolae ¹⁰	6 Iones,- um (Pl.): Ionier
6 laudibus inmodicis Cares ¹¹ in astra ferant.	7 dissimulare: verleugnen, ignorieren; 8 Delos,- i (hier Akk.): Kykladeninsel mit Apollonheiligtum
7 Omnis caesareo ¹² cedit labor Amphitheatro,	9 cornibus ara frequens: der berühmte Hörneralter
8 unum pro cunctis fama loquetur opus.	10 aere vacuo pendentia Mausolea: das sich in die luftigen Höhen erhebende Mausolum
	11 Cares (Pl.): die Karer, Volk in Kleinasien
	12 caesarus,- a,- um: kaiserlich

Tabelle 7: *Martial liber spectaculorum 1, 1-8: Das Kolosseum als Weltwunder* (Quelle: Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T., 2006)

Übersetzung:

Das barbarische Memphis verschweigt die Wunder der Pyramiden, und auch die assyrische Arbeit rühmt sich nicht mit Babylon; auch werden die femininen Ioner nicht für den Tempel der Artemis gelobt, der mit Hörnern dicht besetzte Altar verbirgt Delos, und auch nicht die Grabmäler, die mit Geld nicht abzuschätzen sind, tragen die Karer mit übermäßig langen Lobeshymnen zu den Sternen. Jedes Werk steht dem kaiserlichen Amphitheater nach; der Ruhm wird ein einziges Werk anstelle von allen besingen.

Nachhaltigkeit:

Hausübung- hierzu erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, als römischer Reiseleiter „Marcello“ eine Münchner- Reisegruppe durch das Kolosseum zu führen und die Touristen durch einen stetigen Direktvergleich mit der heimischen Arena für die Einzigartigkeit des Kolosseums zu begeistern. „Stellt euch vor, ihr seid als italienische Reiseführer in Rom unterwegs mit einer Reisegruppe aus München und besucht das Kolosseum. Ihr versucht in sehr emotionaler Weise den müden Reisenden das Kolosseum näher zu bringen. Begeistert erzählt ihr vom Kolosseum und vergleicht dieses mit der Allianzarena bei München. Außerdem schwärmt ihr als Fußballfan von der Größe und der Einzigartigkeit bei der Arena. Auch die Architektur des Kolosseums beschreibt ihr als sehr modern. Was erzählt ihr der Reisegruppe? (ca. 80 Wörter)

2. Station: Tiere im Amphitheater

Ziel: Ziel dieser Station ist es, dass die Schülerinnen und Schülern mit den vielfältigen Funktionen und der kaiserlichen Komponente der Tierdarbietung im Amphitheater vertraut werden.

Durchführung: Sie erhalten ein Arbeitsblatt mit den Aufgaben und drei Gedichten von Martial in deutscher Übersetzung, sowie zwei Abbildungen- ein Mosaik mit der Darstellung verschiedener Darstellungen und eine Karte, die das Einzugsgebiet, der für das Amphitheater importierten Tiere, illustriert. Die erste Aufgabe dient dem Ziel die drei Haupttypen von Tierspielen kennenzulernen. Durch das Finden eines Werbeslogans sollen sie trainieren, einen Text möglichst prägnant zusammenzufassen. Demnach wird von ihnen erwartet, die Hauptaussagen der Epigramme erfassen zu können.

Bei der letzten Aufgabe wird die kaiserliche Macht veranschaulicht, indem das Einzugsgebiet der exotischen Tiere dargestellt wird.

Arbeitsblatt:

Tiere im Amphitheater

Arbeitsauftrag: Martial beschreibt in den folgenden Kurzgedichten seine Eindrücke von den Eröffnungsspielen des Kolosseums.

1. Lest die Gedichte und finde für jede Schaunummer einen passenden Werbeslogan, unter dem Kaiser Titus an öffentlichen Plakatwänden die Attraktionen ankündigen lassen könnte!

De spectaculis 22: Während die ängstlichen Trainer das Nashorn aufwiegelten und sich der Zorn des großen wilden Tieres lange Zeit sammelte, gab man die Hoffnung nach Kämpfen der versprochenen Schlacht auf; aber schließlich kehrte der von früher bekannte Zorn zurück. Denn mit seinem doppelten Horn hob es einen schweren Bären auf eine Weise empor, wie ein Stier aufgestellte Strohpuppen zu den Sternen wirft.

De spectaculis 15: Was der höchste Ruhm deiner Bekanntheit war, Meleager, ist ein geringer Anteil an dem des Carbophorus, niedergeworfener Eber! Jener stieß seine Jagdspieße tief in den anstürmenden Bären hinein, welcher der Erste in der Höhe des Nordpols gewesen ist, und er erlegte einen aufgrund seiner fremden Masse sehenswerten Löwen, der es vermochte, den Händen des Herkules angemessen zu sein, und er streckte einen schnellen Leoparden mit einer langen Wunde zu Boden.

De spectaculis 7: Wie Prometheus an einen skythischen Felsen gefesselt war und einen beharrlichen Vogel mit seiner üppigen Brust nährte, so reichte Lauroleus, der an einem nicht unbegründeten Kreuz hing, einem Bären aus Kaledonien sein nacktes Fleisch dar. Seine zerfleischten Glieder lebten, während sein Blut herabtropfte, und in seinem gesamten Körper war nirgends ein Körper. Schließlich erhielt er die verdiente Bestrafung: Jener Schuldige hatte die Kehle des Vaters oder des Herrn mit einem Schwert durchbohrt, oder er hatte von Sinnen die Tempel um ihr heiliges Gold beraubt, oder er hatte dich, Rom, wilden Fackeln ausgesetzt. Der Verbrecher hatte die Vergehen der alten Sage übertroffen; für ihn wurde zur Strafe, was eine Sage gewesen war.

2. Betrachtet das Mosaik aus Nordafrika. Welche Teile des Bildes lassen sich den einzelnen Kurzgedichten zuordnen? Welche Arten von Tiernummern“ lassen sich erkennen?

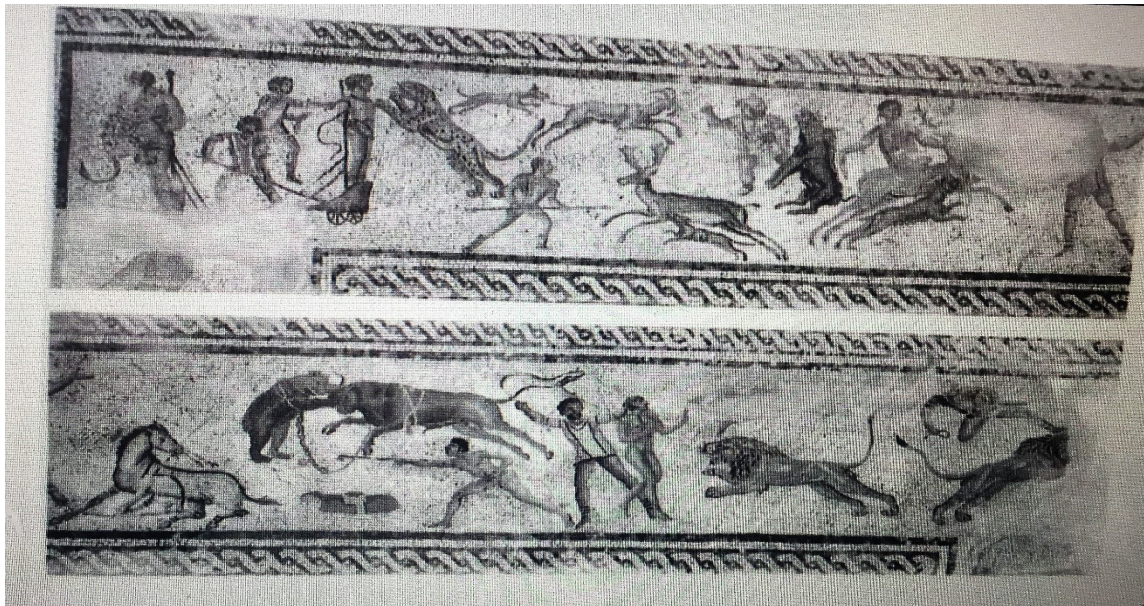


Abbildung 17: Mosaik aus Nordafrika (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.45)

- Listet alle Tiere auf, die in den drei Gedichten genannt und auf dem Mosaik zu sehen sind! Notiere dabei auch jeweils die Regionen, aus denen diese Tiere stammen!
- Gleiche eure Liste mit der Landkarte ab, und stellt fest, welche Gebiete mit „eurer Sammlung“ am besten abgedeckt sind, welche fehlen!

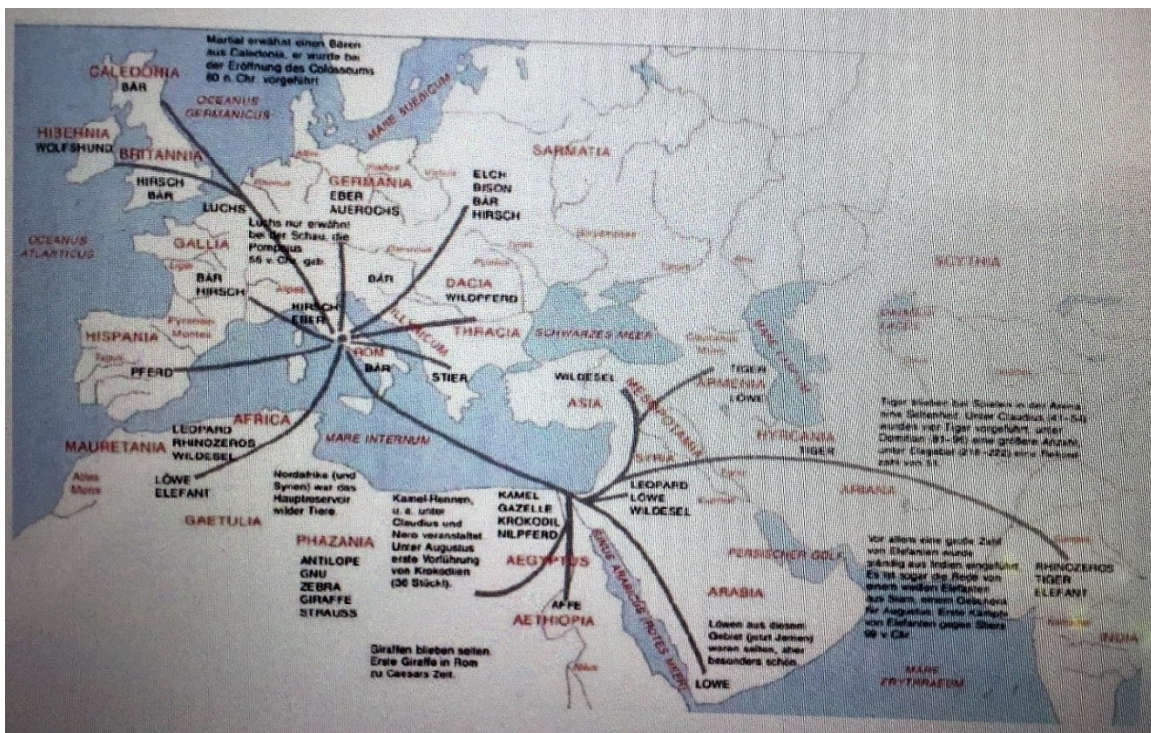


Abbildung 18: Landkarte (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.53)

Übersetzungstext:

Übersetzungsarbeit: Der Text handelt von Neros Amphitheater als Weltwunder- die exotische Tierdarbietung. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text gemeinsam in der Gruppe übersetzen.

Calpurnius Siculus- eclogae 7, 57- 59; 64- 68: Neros Amphitheater als Welt der Wunder

Im folgenden Textbeispiel beschreibt Calpurnius Siculus verschiedene Tiere....

1 Ordine ¹ quid referam? Vidi genus omne ferarum	1 ordine (Adverb)- der Reihe nach
2 hic niveos lepores et non sine cornibus apros ² .	2 aper,- pri m.- Eber
3 hic raram silvis etiam, quibus editur, alcen ³ .	3 alces,- is f.-Elch
<i>Stiere auch habe ich gesehen; den einen, mit aufrechtem Hals, ragt ein entstellender Höcker zwischen den Schultern, die anderen schütteln borstige Mähnen am Nacken, noch andere haben einen struppigen Kinnbart, von zitternden Borsten starrt ihre Kehle.</i>	
4 nec solum nobis silvestria ⁴ cernere monstra	4 silvestris,-e- im Wald lebend
5 contigit: aequoreos ego cum certantibus ursis ⁵	5 ursus,-i m.- Bär
6 spectavi vitulos ⁶ et equorum nomine dictum,	6 aequorus vitulus- Seehund
7 sed deforma pecus, quod in illo nascitur amne,	
8 qui sata ⁷ riparum vernantibus ⁹ irrigat undis.	8 sata,- orum n. (Pl.)- Saatfelder 9 venerare- frühlingsgrün hervorbringen

Tabelle 8: *Calpurnius Siculus- eclogae 7, 57- 59; 64- 68: Neros Amphitheater als Welt der Wunder (Quelle: Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006)*

Übersetzung:

Was könnte/werde ich der Reihe nach erzählen? Ich sah das gesamte Geschlecht der wilden Tiere, hier schneeweiße Hasen und Eber nicht ohne ihre Hörner, dort sah ich sogar einen vereinzelt Elch in den Wäldern, in denen er hervorgebracht wird. Und es gelingt uns allein nicht im Wald lebende Monster wahrzunehmen: Ich betrachtete Seehunde, auch dem Namen nach Pferde, mit kämpfenden Bären, aber das Vieh ist hässlich, weil es in jener Strömung geboren wird, die die Saatfelder der Ufer mit Frühlingsgrün hervorbringenden Wellen bewässert.

3. Station: Gladiatoren

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen grundlegende Informationen über Gladiatoren erhalten und verschiedene Aspekte der Ausbildung und des Kampfeinsatzes kennenlernen. Des Weiteren sollen sie mit Hilfe der dargestellten Figuren eine optische Vorstellung von den Ausrüstungsgegenständen der Gladiatoren ins Besondere von ihrer unterschiedlichen Form und Größe sowie ihrer Schlagkraft und Reichweite erhalten.

Durchführung: Sie bekommen einen Informationstext, der die verschiedenen Aspekte der Ausbildung und des Kampfeinsatzes von Gladiatoren thematisiert. Durch die Lektüre soll ihnen klar werden, dass es sich bei der Gladiatur um ein deutlich komplexeres Phänomen handelt, als um einen Kampf auf Leben und Tod. Anschließend erhalten die Schüler und Schülerinnen ein Arbeitsblatt mit der Aufgabe, die Gladiatorentypen zu definieren und ihre spezifischen Waffen zu beschreiben.

Informationstext:

Die Gladiatoren

Arbeitsauftrag:

1. Lest den folgenden Informationstext! Was erfährst du über die Ausbildung und Kampfbedingungen, die Sieges- und Überlebenschancen und das gesellschaftliche Ansehen der Gladiatoren? 2.
2. Markiert wichtige Schlüsselwörter farbig im Text!

Die Gladiatoren („Schwertkämpfer“, zu gladius = Schwert) waren sorgfältig ausgebildete Kämpfer, die gegeneinander oder gegen wilde Tiere kämpften; sie rekrutierten sich aus Kriegsgefangenen und Sklaven, Schwerverbrechern, Freigelassenen, aber auch Freiwilligen (auctorati). Die auctorati mussten einen strengen Diensteid ablegen und erhielten bei einem Sieg nicht nur den obligatorischen Palmzweig, sondern auch Geld und Geschenke. Die Aussicht auf

Reichtum und die Bewunderung der Menge für die erfolgreichen „Starkämpfer“ waren somit – neben der existentiellen Geldnot – durchaus Gründe, sich als Gladiator ausbilden zu lassen. Selbst angesehene Bürger und Kaiser (Caligula, Commodus, der meist als Secutor, allerdings nur in Schaufegechten mit einem Holzschwert, kämpfte) ließen sich in der Gladiatorenfechtkunst ausbilden, traten freilich nicht als „Berufskämpfer“ in der Öffentlichkeit auf.

Die Gladiatorenkämpfe folgten feststehenden Regeln, die heute allerdings nicht mehr genau bekannt sind. Das Publikum war fachkundig und ließ sich durch den Nervenkitzel ebenso wie durch die professionelle Kampftechnik begeistern. Bevorzugt stellte man gegensätzliche Gladiatorentypen (z.B. den Schwer- und Leichtbewaffneten oder den „Groß“- und „Kleinschildner“) zu Kampfpaaren zusammen, wobei man auf Chancengleichheit achtete und besonders verletzungsgefährdete Körperteile sorgfältig schützte. Die Kämpfer hatten Gehilfen, die leichte Wunden an Ort und Stelle behandelten. Kämpfe wurden entweder dadurch beendet, dass ein Gegner kampfunfähig wurde, oder durch Aufgabe (Heben des ausgestreckten Zeigefingers).

Im 1. Jhdt. n. Chr. gab es für einen Gladiator eine beachtlich hohe Überlebenschance: Wissenschaftler errechneten eine Quote von 9 Überlebenden: 1 Toten. Durch die Kampfeserfahrung und die gesteigerte Popularität siegreicher Gladiatoren stieg auch deren Lebenserwartung, da sie nun auch im Fall einer Niederlage mit der Unterstützung ihrer „Fans“ rechnen konnten. Gladiatorenkämpfe fanden aufgrund ihrer Kostspieligkeit von allen Massenunterhaltungen am seltensten statt; ein Gladiator hatte durchschnittlich drei Kampfeinsätze pro Jahr.

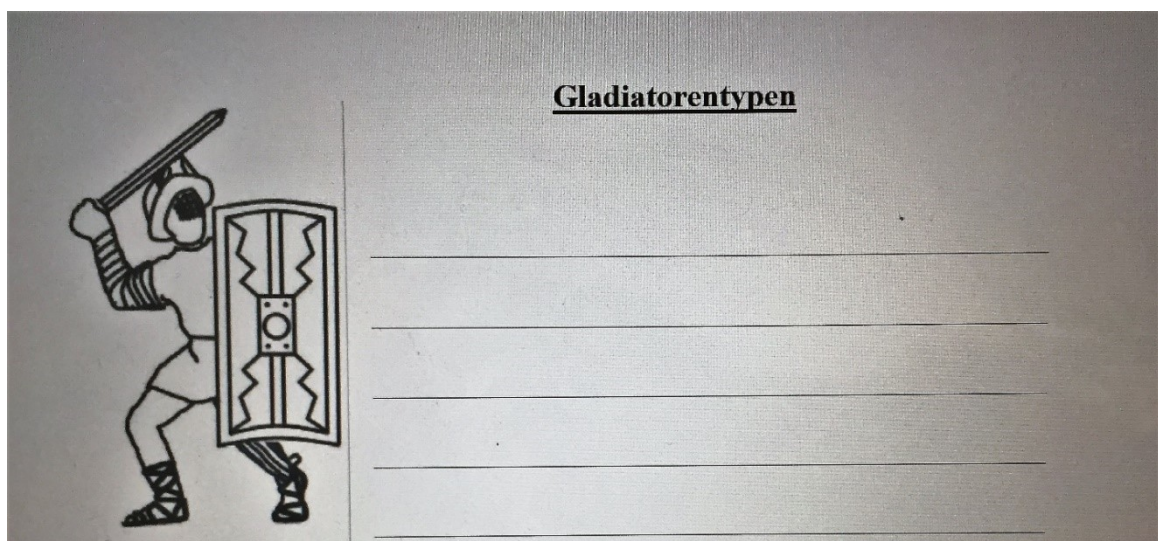


Abbildung 19: Gladiatoren: (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.59)

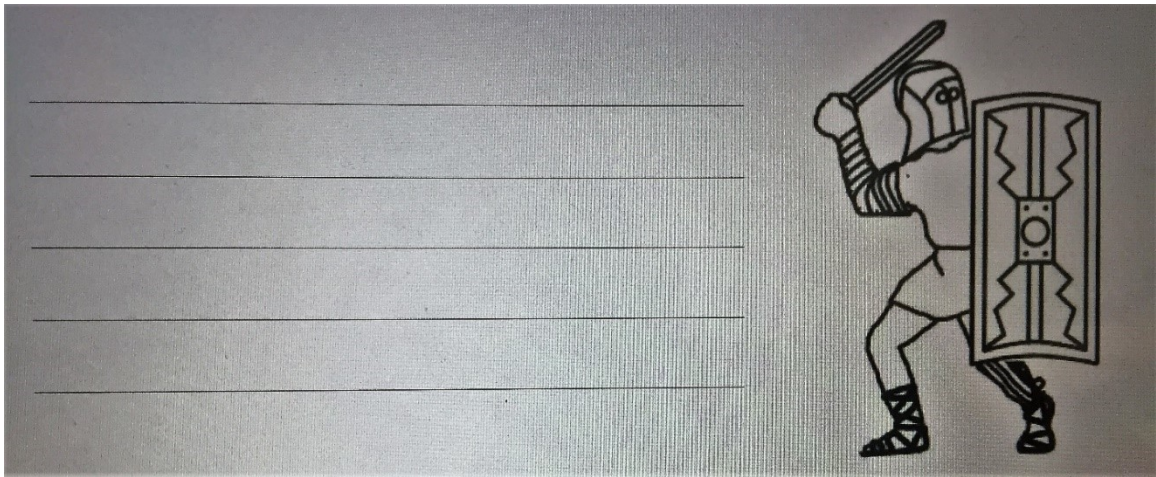


Abbildung 20: Gladiatoren: (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.59)

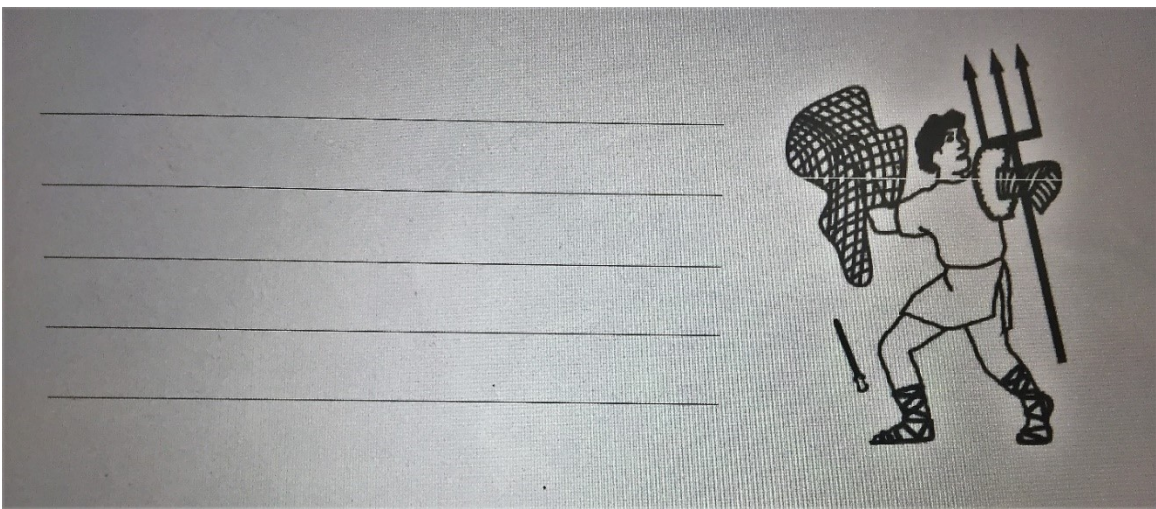


Abbildung 21: Gladiatoren: (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.59)

Arbeitsblatt:

Gladiatorenmosaik von der Via Appia, 4. Jhdt. n. Chr.

Arbeitsaufträge:

1. Markiert und benennt alle Waffen und Ausrüstungsteile der Kämpfer auf dem Mosaik. Stelle anschließend im Bildvergleich fest, welche Gladiatorentypen an dem auf dem Mosaik geschilderten Kampf beteiligt sind.
2. Legt die Reihenfolge der Szenen fest und bestimmt den Sieger. Versucht außerdem aus dem Mosaik abzuleiten, in welcher Kampfphase welche Waffen zum Einsatz kommen und wie gefährlich sie waren.
3. Welche Funktion haben die weiß gekleideten Randfiguren?
4. Diskutiert mit der Gruppe die Vor- und Nachteile beider Gladiatorentypen und ihrer Kampftechniken im Blick auf das Prinzip der Chancengleichheit.



Abbildung 22: Gladiatorenmosaik von der Via Appia, 4 Jhd. n.Chr. (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.60)

Übersetzungsarbeit: Der Text handelt von Trajans Gladiatorenspele als moralische Schulung. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Text gemeinsam in der Gruppe übersetzen.

Plinius Panegyricus 33, 1-2: Trajans Gladiatorenspele als moralische Schulung

Reaktionen der Menschen auf die dargebotenen Schauspiele und deren Auswirkungen...

1 Visum est spectaculum inde non enerve¹, nec fluxum², 2 nec quod animos molliret et frangeret, 3 sed quod ad pulchra vulnera contemptumque mortis accenderet 4 cum in servorum etiam noxiorumque³ corporibus amor laudis 5 et cupido victoriae ceneretur. Quam deinde in enendo⁴ libertatem, 6 quam iustitiam exhibuit⁵, omni affectione aut intactus, aut maior! 7 Impetratum est, quod postulabatur, oblatum, quod non postulabatur.	1 enervis,-e- kraftlos 2 fluxus,-a, um- schlaff 3 noxius,-i m.- Verbrecher 4 edere- ausrichten 5 exhibere- zeigen (Subjekt-Trajan)
---	---

Tabelle 9: Plinius Panegyricus 33, 1-2: Trajans Gladiatorenspiele als moralische Schulung
(Quelle: Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006)

Übersetzung:

Hierauf schien das Schauspiel nicht kraftlos, noch schlaff zu sein, noch verweichlichte und zerbrach dieses die Sinne der Menschen, aber dieses entflammte schöne Wunden und die Verachtung des Todes, weil die Liebe des Ruhms und die Begierde auf einen Sieg wurde in Körpern der Sklaven und sogar Verbrechern wahrgenommen/ sichtbar. Wie sehr er beim Ausrichten Freiheit, wie sehr Trajan Gerechtigkeit zeigte, er war weder durch die ganze Sympathie berührt noch größer. Es wurde bewirkt, was gefordert wurde, es wurde angeboten, was nicht gefordert wurde.

Nachhaltigkeit:

Hausübung: Die Schülerinnen und Schüler werden dazu aufgefordert anhand eines Mosaikbildes die Vor- und Nachteile der beiden Gladiorentypen und ihrer Kampftechniken im Blick auf das Prinzip der Chancengleichheit zu beschreiben und darzustellen.

9.1.3 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“- Zuschauer im Amphitheater; Film: „Gladiator“

Organisation: Jeder bzw. jede für sich alleine und im Plenum

Arbeitsauftrag:

1. Lest den folgenden Informationstext sowie die anschließenden Quellentexte der Autoren Statius, Sueton und Ovid. Markiere mit verschiedenen Farben Schlüsselworte und Textstellen zu folgenden Rubriken: Stimmung (rot), Platzangebot und Platzregelung (gelb), Beteiligungsmöglichkeiten und Pflichten der Zuschauer sowie Vorschriften und Leistungen des Kaisers (grün).

Kampf auf Leben und Tod oder: Geschickter Machtverzicht

Atemlos, mit leidenschaftlicher Anteilnahme verfolgten die Zuschauer das Geschehen in der Arena, feuerten ihren Favoriten an oder forderten die Aufseher stimmungsgewaltig auf, allzu träge Akteure mit Peitschenhieben oder glühenden Eisen an ihre Aufgaben zu erinnern. Erzielte ein Kämpfer eine Wunde, so erscholl von den Rängen der begeisterte Ruf „*Habet!*“ oder „*Hoc habet!*“ („Er hat's!“ oder „Jetzt hat er's!“)

Ein besiegter Gladiator hatte nur eine Chance, sich dem tödlichen Streich zu entziehen: Er bat um Gnade, indem er den linken Arm hob und Daumen oder Zeigefinger in die Höhe streckte. In diesem Moment musste der Sieger innehalten; nicht ihm, sondern dem Ausrichter stand die Entscheidung über die Begnadigung (*missio*) zu.

Zum System der Unterhaltungspolitik gehörte es jedoch, dem Publikum möglichst weit entgegenzukommen, seine Wünsche und Forderungen zu berücksichtigen; die Zuschauer sollten schließlich das Gefühl haben, sie seien die eigentlichen Herren der Arena. Da konnte sich der kleine Mann, wenigstens für Augenblicke, schmeicheln, dass ihm das Urteil über Leben und Tod eines Menschen – des unterlegenen Gladiators – überlassen wurde. Denn der Kaiser gab das eigentlich ihm als Spielegeber zustehende Recht, über das Schicksal des Besiegten zu entscheiden, in der Regel an das Publikum weiter. Dass nicht der Herrscher, sondern das Publikum darüber entschied, war so selbstverständlich, dass man geradezu von einem Appell des Unterlegenen an das Volk sprechen konnte.

Die vielen tausend Zuschauer waren recht selten einer Meinung. Plädierte der eine für Begnadigung („*Missos, missos!*“), so forderten die anderen die Tötung des Gladiators („*Iugula, iugula!*“ – „Erdrossle, töte ihn!“). Die einen schwenkten heftig Tücher; die anderen senkten den Daumen (*pollice verso*) und verlangten so nach dem tödlichen „Gnaden“-Stoß. Fiel die Entscheidung negativ aus, so senkte der Kaiser die Daumen: *pollice verso* wurde so zum Fachausdruck für die befohlene Tötung eines unterlegenen Gladiators.

Quellentexte:

Statius, Silvae 1,6,65-84 (gek.): Über die Geschenke des Kaisers „Welchen Aufruhr erzeugte das reichliche Ausstreuen von Geschenken [...] Unterdessen fallen plötzlich aus dem Flug unermessliche Wolken von (gebratenen) Vögeln durch die Sterne herab [...], keiner nimmt dem anderen etwas weg, man freut sich über den vollen Gewandbausch und den neuen Gewinn. Zum Himmel erheben sich unzählige Stimmen und preisen die Saturnalien des *Prinzeps* und mit freudiger Zuneigung rufen sie ihren Herrn. Das allein hat sich der Kaiser verboten.“

Sueton, Augustus 44 (gek.): Sitzordnung und Stand „Da die Zuschauer bei den Schauspielen über die Strenge schlugen und sich ganz und gar zügellos verhielten, griff er auch mit Verfügungen ordnend ein. [...] Die Soldaten erhielten Sitze getrennt vom Volk. Den Ehemännern aus dem Volk wies er eigene Sitzreihen zu, den jungen Leuten, die noch die Toga *praetexta* trugen, wies er ein Segment zu, in dem sie unter sich waren, dicht daneben erhielten die Erzieher ihre Plätze. Auch ordnete er an, dass niemand aus dem gemeinen Volke mitten im Zuschauerraum sitzen dürfe.

War es früher einmal üblich gewesen, dass Frauen neben ihren Männern saßen und sich die Kämpfe der Gladiatoren ansahen, so erlaubte er ihnen nicht einmal das, es sei denn, sie schauten von den oberen Sitzreihen zu. Allein den Vestalischen Jungfrauen räumte er im Theater einen Platz ein, der lag aber abgegrenzt und gegenüber dem Platz des Praetors.“

Ovid, Ars Armatoria 1,163-170: Amor im Amphitheater „Dies sind die Annäherungsmöglichkeiten, die der Zirkus und die tränenbringende Arena auf dem unruhigen Forum der neuen Liebe gewähren werden. In jener Arena hat oft der Sohn der Venus gekämpft, und wer bei Verwundungen zuschaute, hat nun selbst eine Wunde. Während er noch sprach und die Hand berührte, das Programm verlangte und unter Einsatz eines Pfandes wettete, wer von beiden den Sieg davon tragen werde, seufzte er verwundert auf, fühlte das gefiederte Geschoss und war damit selbst in das Spiel einbezogen, das er anschaute.“

Im Anschluss ist eine kurze Filmarbeit mit fünf verschiedenen Sequenzen aus dem Film „Gladiator“ von Ridley Scott geplant. Dafür bekommen die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt mit einer Tabelle, in der unterschiedliche Kategorien auszufüllen sind.

Arbeitsblatt:

Arbeitsblatt: Filmkritik zu Ridley Scotts „Gladiator“

Filmsequenz	Inhalt/ Bezugstext	Schlagworte	Kritik/Kommentar
1. Szene	Gladiatoren als Schaubjekte; Info- Text Ovid		
2. Szene	Das Kolloseum als kaiserlicher Prestigebau Wettleidenschaft Ovid		
3. Szene	Brotspende Statius		
4. Szene	Publikumsentscheid Info-Text		
5. Szene	Sitzordnung Sueton, Ovid		

Lösung:

Filmsequenz	Inhalt/ Bezugstext	Schlagworte	Kritik/Kommentar
Szene	Gladiatoren als Schaubjekte; Info- Text Ovid		
Szene	Das Kolloseum als kaiserlicher Prestigebau Wettleidenschaft Ovid		
Szene	Brotspende Statius		
Szene	Publikumsentscheid Info- Text		
Szene	Sitzordnung Sueton, Ovid		

Tabelle 10: Filmkritik zu Ridley Scotts „Gladiator“ (Quelle: Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006)

9.1.4 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“- Textarbeit in Plenum

5.Stunde: Isidor, Etymologiae 18, 52- 58 (gekürzt)

Spectacula:

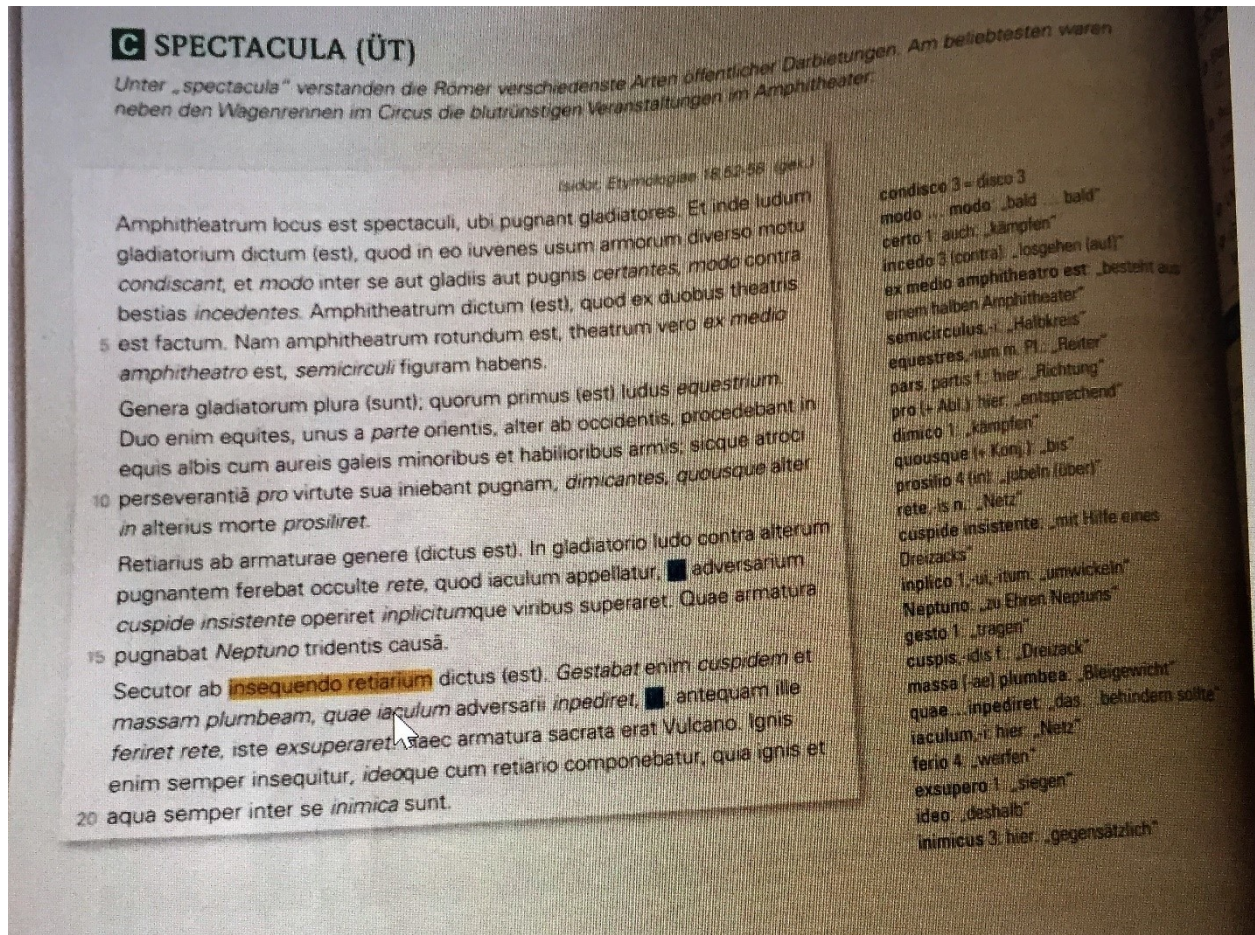


Abbildung 23: Isidor, Etymologiae 18, 52- 58 (Hissek, O.; Kautzky W., 2013)

6.Stunde: Tacitus, Annales, 14, 17 (Gekürzt)

Frankenkrawalle mit Folgen:

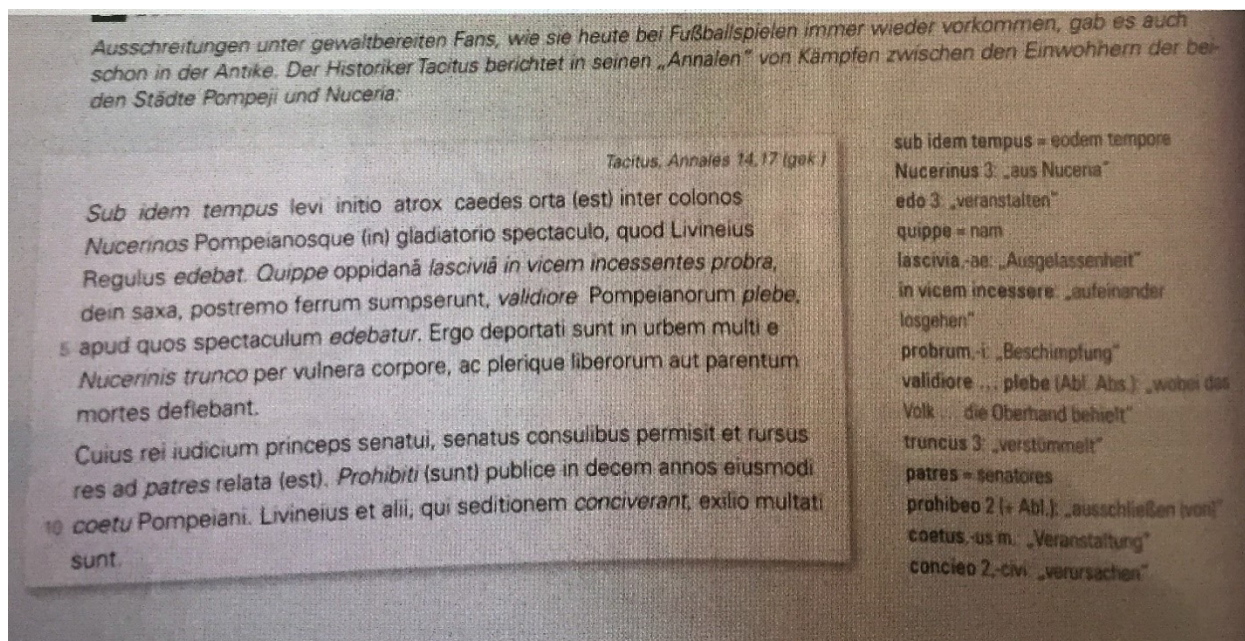


Abbildung 24: Tacitus, Annales, 14, 17 (Hissek, O.; Kautzky W., 2013)

Die Übersetzungsarbeit findet in Form eines L-S- Gespräch statt. Wir sind der Meinung, dass es wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schülern die Übersetzung verschriftlichen, da das eigene Schriftbild sich besser im Gedächtnis einprägt. Es übersetzt jeweils ein Schüler oder eine Schülerin und bei Übersetzungsproblemen helfen zuerst andere Schülerinnen und Schüler, bevor die Lehrperson eingreift.

Ziel: Vorbereitung auf die Reifeprüfung, Verbesserung der Übersetzungsqualität mit einem eher unbekannten Autor (Isidor) und einem etwas schwierigeren Autor (Tacitus). Hausübung im Bezug zu Tacitus, Annales 14, 17 (gek):

Arbeitsblatt: Tacitus- Annales 14, 17 Finde und beschreibe Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Bildimpuls und dem übersetzten Text! (ca. 50 Wörter)

Nachhaltigkeit: Alle übersetzten Texte sowie Hausübung sind in die Portfolio- Mappe einzuordnen.



Abbildung 25: Bildimpuls Gladiatorenkämpfe (Egelhaaf- Gaiser, U., Fuchs, T. 2006, S.60)

9.1.5 Materialien mit Arbeitsaufgaben für den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Latein“- Referate/Recherche- Carnuntum

Als Abschluss des Projekts dient die siebente und achte Stunde mit einer geplanten Exkursion nach Carnuntum. Um sich für die Exkursion vorzubereiten, bekommen die Schülerinnen und Schüler gewisse Aufgaben. Sie werden in vier Gruppen eingeteilt und jeder Gruppe wird ein Thema zugeordnet. Die siebente Stunde dient zu Recherchezwecken im Computerraum und die achte Stunde der Präsentationen der erarbeiteten Ergebnisse.

4 Gruppen:

4 Attraktionen in Carnuntum:

- Heidentor
- Zivilstadt (Ausgrabungen im Spaziergarten)
- Amphitheater
- Auf der Suche nach den Gladiatoren (Errichtung einer Gladiatorenschule)

Die Präsentation sollte kreativ gestaltet sein und jedem Gruppenmitglied kommt eine Aufgabe zu. Abschluss des Projekts ist ein Feedback am Ende dieser Stunde, sowie die Abgabe der Projektmappe (Portfolio-Mappe).

Die Exkursion findet im nahen Zeitraum nach Abschluss der fächerübergreifenden Unterrichtsstunden statt.

Quellen:

- Hissek, O. & Kautzky W. (2013): *Medias in Res- Latein für Anfängerunterricht*. VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.mBH & Co. Braumüller: Wien
- Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. (2006): *Spektakuläre Spiele im Amphitheater*, Universitätsverlag Göttingen
- http://familypedia.wikia.com/wiki/Roman_Empire (Zugriff am 13.3.2017)
- Nielsen, I. (2015): „Amphitheatrum.“ Der Neue Pauly. Cancik, H. (Hrsg); Schneider, H. (Antike); Landfester, M. (Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte) in <http://referenceworks.brillonline.com/entries/der-neue-pauly/amphitheatrum-e118920> (Zugriff am 14.3.2017)
- Oswald, R. & Schepelmann W. & Pietsch W.J.(Hrsg.) (2012): *Der Mensch in seinem Alltag. Gestalten und Persönlichkeiten* (2. Auflage). Braumüller: Wien
- <http://www.carnuntum.at/de/carnuntum-1> (Zugriff am 13.3.2017)
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016b). Der neue semestrierte und kompetenzorientierte Lehrplan Latein in der Sekundarstufe II. Zugriff am 5. März 2017 unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_03_11855.pdf?5te97a

9.1.6 Unterrichtsplanung den fächerübergreifenden Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“

REISE DURCHS AMPHITHEATER	
1.-2.Stunde	Einführung in das Thema Schilderung des Verlaufs der folgenden Stunden Stationsbetrieb: - Körperkontakt anbahnen, Kooperationsbereitschaft und Vertrauen entwickeln - Wie kämpfen wir mit leichtem Körperkontakt? - Wie falle ich richtig
3.-4.Stunde	Stationsbetrieb: - Wie kämpfen wir am Boden? - Wie kämpfen wir im Stand?
5.-6. Stunde	Abschlussturnier

Tabelle 11: „Reise durchs Amphitheater“- Stundenplanungen für Bewegung und Sport“ (Quelle: eigene Tabelle)

Die Unterrichtsstunden sind für die Mädchen aus dem Lateinunterricht geplant. Dort werden gleichzeitig zum Sportunterricht fächerübergreifende Stunden unter dem Motto „Reise durchs Amphitheater“ abgehalten.

Die Unterrichtsstunden stehen unter dem Schwerpunkt „Ringens und Raufens“. Natürlich wird nicht so gekämpft, wie es bei den Gladiatorenspielen in damaligen Zeiten üblich war, aber die Schülerinnen sollen in die Thematik des „Ringens und Raufens“ eingeführt werden.

1.-2.Stunde:

In diesen ersten beiden Unterrichtssequenzen sollen die Schülerinnen durch spielerische Aufgabenstellungen Körperkontakt miteinander aufnehmen, diesen zulassen lernen, partnerschaftlich und auch in der Gruppe zusammenarbeiten und Vertrauen zueinander entwickeln. Erst dann soll mit dem mit- bzw. gegeneinander Kämpfen begonnen werden.

3.-4.Stunde:

Zu Beginn werden Spiel- und Übungsformen angeboten, die die unmittelbare körperliche Auseinandersetzung noch ausschließen oder bei denen zunächst nur mit wenig Körperkontakt gekämpft wird. Dabei werden Geräte (Medizinbälle, Seile, Ringe) eingesetzt, um die oder mit

denen gekämpft werden soll – oder es darf nur mit Körperteilen wie etwa den Armen, Füßen oder dem Rücken angegriffen bzw. gekämpft werden.

Beim Kämpfen auf dem Boden handelt es sich um Spielformen, die auf dem Boden bzw. auf der Matte ausgeführt werden. Die Beschränkung des Angriffs auf bestimmte Körperteile wird aufgehoben. Die Bewegungsvielfalt ist durch das ausschließliche Fortbewegen auf Händen und Knien noch immer eingeschränkt.

5.-6.Stunde:

In diesen Stunden werden Übungen und Spielformen um „Kämpfen im Stehen“ und ein Abschlussturnier in Form eines Ringturniers stattfinden.

Beim Kämpfen im Stehen ist der Bewegungsspielraum am größten und der Körperkontakt am intensivsten. Gemeint sind (Spiel-)Formen, bei denen jemand über eine bestimmte Markierung gedrückt oder gezogen wird sowie auch Kämpfe auf einer Turn- oder Weichbodenmatte.

Höhepunkt und Abschluss dieser Einheiten wird ein gemeinsam erarbeitetes Ringerturnier sein, bei dem die Schülerinnen ihre Erfahrungen und Fähigkeiten anwenden und zeigen sollen, dass sie sich an vereinbarte Regeln halten und in einer komplexen Situation ringen und kämpfen können.

9.1.7 Planung der ersten Unterrichtseinheit

Vor der ersten Stunde wird an alle Schülerinnen folgender Informationszettel ausgeteilt:

Regeln beim Ringen und Raufen

Goldene Regel:

**„Was du nicht willst, dass man dir tut,
das füg` auch keinem andren zu!“**

- Angrüßen (in Kreisform)
- Abgrüßen (in Kriesform)
- Individuelle Begrüßung des Partners (Respekt, gegenseitige Achtung)
- Stopp- Regel: Abbruch aller Aktionen durch den Lehrer oder die Lehrerin oder Abbruch des Kampfes durch das Signal STOPP oder durch zweimaliges Abschlagen des Partners oder auf die Matte!
- Schutzversprechen: Verantwortung für die Unversehrtheit des Partners/der Partnerin bzw. Gegners/ der Gegnerin übernehmen
- Bei unfairer Kampfführung verliert man den Kampf

➤ **Nicht erlaubt:**

kratzen
beißen
schlagen
spucken
würgen
boxen
treten
fummeln
an den Haaren ziehen

➤ **Erlaubt:**

ziehen
schieben
drücken
täuschen
und vieles mehr

***Tabelle 12:** Regeln beim Ringen und Raufen (Quelle: Lambrecht, C.& Woznik, T. 2007)*

Aufwärmen: (ca. 15 Minuten)

Mc Donald's:

Alle Schülerinnen laufen durcheinander in der Halle. Die Lehrperson ruft Begriffe wie Hamburger- zu zweit nebeneinander auf den Boden legen, Cheesburger- zu zweit aufeinander auf den Boden legen, Pommes- zu viert nebeneinander auf den Boden legen, Chicken Mc nuggets- zu sechst auf den Boden legen, Big Mac- zu dritt aufeinander auf den Boden legen. Die Schülerin, die eventuell überbleibt, macht drei Strecksprünge.

Musikalische Bälle:

Die Schülerinnen laufen zur Musik durcheinander in der Halle. Es gibt halb so viele Medizinbälle wie Schülerinnen. Diese Bälle liegen in der Halle herum auf dem Boden. Wenn die Lehrperson die Musik abdreht, müssen die Schülerinnen sich einen Medizinball sichern bzw. zu erkämpfen. Die Schülerinnen, die keinen Ball ergattern können, machen drei Hampelmann- Sprünge.

Hauptteil:

Stationsbetrieb: (ca. 40 Minuten)

Es bietet sich an, die Schülerinnen das Bewegungsfeld „Zweikampf“ innerhalb eines freien Stationsbetriebs entdecken zu lassen. Die Schülerinnen erhalten in jeder Stunde verschiedene Lernangebote zu derselben übergeordneten Thematik, die sie im Rahmen der Übungsphasen

durchlaufen sollen. Die Aufgaben an den einzelnen Stationen werden weitgehend vorgegeben. Sie entscheiden eigenverantwortlich über freie Partner- und Stationswahl und die Dauer des Übens. Bei Problemen (z. B. Blockade einer Station) kann die Zweikampfdauer zeitlich begrenzt werden, indem wartende Kinder Kampfbeginn und Kampfbefehl ansagen. Voraussetzung ist, dass den Mädchen klar ist, was sie an den einzelnen Stationen machen sollen. Die Schülerinnen sollen sich nach der Aufwärmphase schnell in Kleingruppen zusammenschließen, ohne dass (Bewegungs-)Zeit verloren geht.

1. Station:

Pendel:

Zwei Schülerinnen stehen sich in Schrittstellung gegenüber. Eine dritte Schülerin stellt sich zwischen beide und macht sich „steif“. Hierbei spielt die Körperspannung eine wesentliche Rolle. Die Schülerin wird dann vorsichtig von den beiden anderen Schülerinnen hin und her bewegt und soll dabei ihre Körperspannung behalten. Die Schülerinnen bewegen das „Pendel“ durch Druck an den Schultern/ Schulterblättern. Eine Schülerin schiebt das „Pendel“ mit gestreckten Armen weg und die andere Schülerin empfängt sie ebenso mit gestreckten Armen und winkelt diese daraufhin leicht an, um das Pendel abzufedern.

2. Station:

Fallschule:

- Fallen rückwärts:
Wie eine Marionette zusammensacken und so liegen bleiben
Rückenschaukel; hin- und herrollen
Fallen aus dem Langsitz; Fallen aus dem Hocksitz
Fallen über Hindernisse (Partner in Bankposition)
- Fallen seitwärts:
aus Sitz/ Grätschstand seitwärts/ an der Partnerin festhaltend umfallen
- Fallen vorwärts:
Rollen aus dem Kniestand, Rutschen, Wälzen
Rollen über die Partnerin, Rollen über einen Pezziball

3. Station:

Blindenführung:

Bei dieser Station sind zwei Bänke, zwei Kästen und zwei Reifen aufgestellt bzw. aufgelegt. Die Schülerinnen haben nun die Aufgabe, ihre Partnerin, die ihre Augen

geschlossen hat und nichts sieht, über die verschiedenen Hindernisse zu führen. Dann wechseln die beiden anderen Schülerinnen und die andere schließt die Augen.

4. Station:

Dreier- Dream- Team:

Drei Schülerinnen bilden einen Kreis, indem sie sich die Arme gegenseitig auf die Schultern legen. Ein am Boden liegender Ball muss ohne Hände gemeinsam nach oben über die Köpfe der Mannschaft gestupst werden.

5. Station:

Händedruck:

Zwei Schülerinnen stehen sich auf einem Bein gegenüber. Auf ein Startzeichen hin, das von einer dritten Schülerin gegeben wird, drücken sie ihre Handflächen aneinander und versuchen die Gegnerin aus dem Gleichgewicht zu bringen. Siegerin ist diejenige, die sich am längsten auf einem Bein halten kann.

6. Station:

Rückenschieben:

Zwei Schülerinnen sitzen Rücken an Rücken auf dem Boden. Beide versuchen, die andere über dessen Auslinie zu schieben. Das Spielfeld ist eine 4-6 Meter breite Gasse, die von zwei Auslinien begrenzt wird.

Nachdem alle Schülerinnen in ihren Gruppen die verschiedenen Stationen absolviert haben, findet eine 5- minütige Reflexion mit Erfahrungen und Beobachtungen der Schülerinnen statt. Im weiteren Verlauf dieser Doppelstunde gibt es noch drei Gruppenwettkämpfe.

Tauziehen: (ca. 10 Minuten)

Es werden zwei gleichstarke Mannschaften gebildet, die sich gegenüberstehen und ein in der Mitte gekennzeichnetes Tau halten, so dass ein etwa 2 Meter langer Abstand zwischen den beiden Mannschaften besteht. Die Spielerinnen jeder Gruppe stehen abwechselnd links und rechts vom Tau. Auf ein Signal hin beginnt das Ziehen. Gewonnen hat die Mannschaft, der es gelingt, die Taumitte über die Spielfeldgrenze zu ziehen, die im Vorhinein markiert wurden. Bei diesem Spiel gibt es drei Durchgänge.

Mattenrutschen: (ca. 10 Minuten)

Die Mannschaften, die zum vorherigen Spiel gebildet wurden, bleiben auch für dieses Spiel bestehen. Die beiden Teams müssen versuchen eine Weichbodenmatte (mit der glatten Seite

nach unten) möglichst schnell auf die andere Hallenseite zu befördern, indem sie gleichzeitig oder versetzt anlaufen und auf die Matte springen und diese dadurch nach vorne schieben. Wer zuerst am anderen Ende der Halle ist, hat gewonnen. Es finden auch hier wieder drei Durchgänge statt.

Mattendrehen: (ca. 10 Minuten)

Auch bei diesem letzten Spiel dieser Einheit bleiben die Gruppen so, wie sie bei den vorherigen Spielen waren. Alle Schülerinnen einer Mannschaft stehen nun auf einer Weichbodenmatte. Diese muss umgedreht werden, ohne dass die Schülerinnen die Matte dabei verlassen und den Boden berühren. Ebenso finden bei diesem Spiel drei Durchgänge statt.

Abschluss: Verabschiedung der Schülerinnen

9.1.8 Planung der zweiten Unterrichtseinheit

Schwerpunkte dieser Unterrichtseinheit:

- Wie kämpfen wir am Boden?
- Wie kämpfen wir im Stand?

Aufwärmen: (ca. 15 Minuten)

Atomspiel: (ca. 5 Minuten)

In der Turnhalle sind mehrere Matten aufgelegt. Die Schülerinnen laufen zur Musik umher und wenn diese ausgeht, erhalten sie von der Lehrperson bestimmte Aufgaben, z.B. 4er Gruppen finden, eine Matte suchen und Atome bauen („7 Ellbogen“ -> nur 7 Ellbogen und keine anderen Körperteile berühren die Matte)

Aneinanderkleben: (ca. 5 Minuten)

Die Lehrperson nennt eine Körperstelle. An dieser Körperstelle müssen zwei Schülerinnen „zusammenkleben“ und sich so weiter fortbewegen. Die Lehrkraft nennt eine weitere Körperstelle. Jetzt müssen sich die 2er-Teams zu 4er-Teams zusammenfinden und zu viert an der genannten Körperstelle „zusammenkleben“ und sich so weiterbewegen. Dann wird aus zwei 4er-Teams ein 8er-Team usw.

Zu den Schwerpunkten, die im Hauptteil dieser Doppelstunde behandelt werden, findet wieder ein Stationsbetrieb statt. Die Schülerinnen teilen sich in Gruppen ein. Es wird bei diesem Stationsbetrieb 7 Stationen geben. (ca. 45 Minuten)

1. Station:

Schatzwächter:

Eine Schülerin sitzt auf einer Matte und hat einen Medizinball, den sie so fest wie möglich festhält. Die andere Schülerin muss versuchen ihrer Gegnerin den Ball wegzunehmen, ihn in Besitz zu bringen und zu halten.

2. Station:

Schildenkrötenumdrehen:

Zwei Schülerinnen sitzen sich gegenüber. Nun muss die eine von beiden eine möglichst stabile Körperposition einer Schildkröte finden, die es ihrer Gegnerin möglichst schwer macht, sie auf den Rücken zu drehen.

3. Station:

Bodenrandori:

Zwei Schülerinnen befinden sich voreinander im Kniestand und versuchen sich gegenseitig auf den Rücken zu ziehen/ schieben und dort zu fixieren.

4. Station:

Tritt in die Pfütze:

Zwei Schülerinnen stehen einander gegenüber und zwischen ihnen liegt ein Gymnastikreifen. Sie fassen sich an den Händen und versuchen die andere in die Reifen (die „Pfütze“) zu ziehen. Jeder Fußkontakt innerhalb des Reifens zählt als Fehler.

5. Station:

Schiebekampf:

Bei dieser Station stehen sich zwei Schülerinnen gegenüber und zwischen ihnen befindet sich eine Hallenlinie. Parallel zu dieser Linie sind in einem Abstand von circa zwei Metern zu beiden Seiten zwei weitere Linien auf dem Boden markiert. Beide Schülerinnen legen ihre nach vorne zeigenden Handflächen gegeneinander und versuchen, ihre Mitspielerin über die hinter ihr liegende Linie zu schieben/drücken. Die Hände dürfen nur zum Schieben benutzt werden.

6. Station:

Rausschmiss:

Die Schülerinnen müssen sich hierbei gegenseitig von einer Weichbodenmatte drängen. Da nicht vorgeschrieben ist, wie sie sich festzuhalten haben, kommt hier der gesamte Körper (Beine, Arme, Rumpf) zum Einsatz.

7. Station:

Ringkampf:

Bei dieser Station soll versucht werden, die Partnerin in Rückenlage zu bringen und sie eine Zeit lang mit den Schultern auf der Matte zu fixieren. Die Anforderungen an die Gleichgewichtsfähigkeit sind hier besonders hoch, weil lediglich die Füße Kontakt zum Boden haben.

Nachdem alle Schülerinnen alle Stationen absolviert haben, findet eine Reflexion zu den verschiedenen Stationen statt. (ca. 5 Minuten)

Nach dem Stationsbetrieb gibt es auch in dieser Doppelstunde wieder drei Spiele.

Verletzte bergen: (ca. 5 Minuten)

Es werden zwei Schülerinnen als Fängerinnen eingeteilt. Wer gefangen wurde, muss sich auf den Rücken oder auf den Bauch legen und kann erst wieder mitspielen, wenn er von drei oder vier anderen Schülerinnen ins „Krankenhaus“ (markierte Zone), gebracht wird.

Wildwechsel: (ca. 10 Minuten)

Eine größere, längliche Mattenfläche wird in drei Felder geteilt, wobei das mittlere Feld etwas schmaler sein darf, als die beiden äußeren. Im mittleren Feld befinden sich mehrere Jäger im Vierfüßler bzw. im Kniestand. Aufgabe des Wildes ist es nun von der einen Seite auf die andere krabbelnd zu wechseln. Aufgabe der Jägerinnen ist es, das Wild zu fangen, in dem es auf den Rücken gedreht wird. Wenn das Wild auf den Rücken gedreht und somit gefangen wurde, wird es automatisch auch zu einer Jägerin.

Dreiländerkampf: (ca. 5 Minuten)

Eine größere, längliche Mattenfläche ist in drei gleichgroße Felder eingeteilt. Alle Schülerinnen starten in Feld 1 und versuchen durch Schieben Mitschülerinnen in Feld 2 zu drängen. Wer dort ist, versucht Mitschülerinnen in Feld 2 hineinzuziehen und gleichzeitig weitere in Feld 3 zu schieben, ohne selbst geschoben zu werden. Siegerin 1 ist diejenige, die zuletzt noch in Feld 1 ist, Siegerin 2, diejenige die zuletzt noch in Feld 2 ist.

In den letzten 15 Minuten findet eine Aussicht auf die nächste Unterrichtssequenz, in der das Abschlussturnier abgehalten wird, statt.

Dazu bekommen die Schülerinnen folgenden Fragebogen, den sie lesen und bis zum Ende der Stunde ausfüllen sollen. Anhand dieses Zettels sollen die Schülerinnen mitteilen, wie ihrer Meinung nach das Turnier aussehen sollte. Die Ergebnisse des Fragebogens bestimmen dann den Turnierablauf.

Wie soll unser abschließendes Ringturnier gestaltet sein?

Name: _____

1. Wie soll der Zweikampf aussehen? Wie ist die Ausgangsposition (Stand, Bankstellung, Kniestand, o.a.)? Welches Ziel verfolgt der Kampf - den Partner in Rückenlage zu bringen, von der Matte zu schieben o.a.?
2. Wann ist ein Kampf gewonnen?
3. Wie lange soll ein Zweikampf dauern?
4. Gibt es Punkte zu gewinnen? Wenn ja, wann gibt es sie und wie viele?
5. Sollen unter bestimmten Umständen Strafen verhängt werden? Wenn ja, wie sehen diese aus in welchen Fällen werden sie ausgesprochen?
6. Wie viele Kampfstationen soll es geben? Nur eine oder mehrere parallel?
7. Soll es eine Schieds- bzw. Mattenrichterin geben? Wenn ja, wer übernimmt diese Aufgabe?
8. Wer soll gegen wen kämpfen? Wie werden die Kampfpaare ermittelt (gelost, nach Geschlecht, nach Größe, nach Gewicht o.a. eingeteilt)?
9. Wie viele Zweikämpfe soll jede Schülerin während des Turniers absolvieren?
10. Habt ihr weitere Vorschläge für das Abschlussturnier?

Tabelle 13: Abschlussringturnier (Quelle: Lambrecht, C.& Woznik, T. 2007)

9.1.9 Planung der dritten Unterrichtseinheit

In den letzten beiden Unterrichtsstunden findet das Abschlussturnier statt. Dazu haben die Schülerinnen in der vorherigen Unterrichtssequenz einen Fragebogen ausgefüllt. Anhand dieses Ergebnisses wird das Abschlussturnier gestaltet.

Ein Turnierzettel könnte wie folgt aussehen:

Turnierzettel von:			
Name der Kampfpartnerinnen	Eigenes Ergebnis in Punkten (Sieg= 2 Punkte, Niederlage= 0 Punkte, unentschieden= 1 Punkt)	Hast du fair gekämpft und dich an die vereinbarten Regeln gehalten? Ja= 1 Zusatzpunkt, Nein= 2 Minuspunkte	Unterschrift des Schiedsrichters
1.			
2.			
3.			
Gesamtergebnis- Punkte:			
Die wichtigsten Regeln im Überblick: 1. Ziel des Zweikampfes ist es, die Gegnerin aus dem Stand in Rückenlage zu bringen und sie 5 Minuten lang mit den Schultern auf der Matte zu fixieren. 2. Ein Kampf ist gewonnen, wenn - es einer gelingt, die Gegnerin in Rückenlage zu bringen und 5 Sekunden lang mit den Schultern auf der Matte zu fixieren, - die Gegnerin während des Kampfes aufgibt oder - die Gegnerin unfair kämpft. 3. Ein Kampf dauert so lange, bis eine der Kampfpartnerinnen gewonnen hat, maximal jedoch 3 Minuten. Ist innerhalb dieser Zeit keine Entscheidung gefallen, endet der Kampf unentschieden. 4. Für jeden gewonnenen Kampf, gibt es zwei Punkte, für jeden verlorenen null Punkte und für einen unentschiedenen ausgegangenen Kampf einen Punkt. Es gibt grundsätzlich einen Zusatzpunkt für diejenige, die fair gekämpft hat und zwei Minuspunkte für diejenige, die sich nicht an die vereinbarten Regeln gehalten hat. 5. An jeder Kampfstation gibt es eine Schiedsrichterin. Sie hat folgende Aufgaben: - Sie signalisiert Beginn und Ende eines Zweikampfes (mit Hilfe einer Stoppuhr)			

- Sie achtet auf die Einhaltung der Regeln
 - Sie allein entscheidet, wie viele Punkte die jeweilige Kämpferin für ihren Kampf erhält und trägt diese in die Punktekarten der Kämpferinnen ein.
 - Mit ihrer Unterschrift auf der Punktekarte signalisiert sie die Richtigkeit der eingetragenen Punkte.
 - Sie bestimmt eine Schülerin, die für den nächsten Zweikampf die Schiedsrichterfunktion an dieser Station übernimmt.
6. Jede Schülerin absolviert während des Turniers insgesamt 3 Zweikämpfe. Die jeweiligen Gegnerinnen werden zu Beginn des Turniers innerhalb festgelegter Gruppen ausgewählt.

Tabelle 14: Turnierzettel (Quelle: Lambrecht, C. & Woznik, T. 2007)

Mit den Unterrichtssequenzen zum Thema Ringen und Raufen soll den Schülerinnen gezeigt werden, wie man mit fairen Mitteln gegeneinander kämpfen kann. In der Zeit der Gladiatorenkämpfe hat dieser Aspekt noch keine Rolle gespielt, da ein Kampf oft mit dem Tod geendet hat und zur „Belustigung“ der Zuschauer durchgeführt wurde. In der heutigen Zeit gibt es verschiedene Arten zu kämpfen, doch alles ist mit Regeln unterlegt, an die man sich halten muss, wenn man gewinnen möchte.

Den Schülerinnen soll damit verdeutlicht werden, wie sich der „Kampf“ der damaligen Zeit in Bezug zu heute verändert hat.

Generell können für dieses Thema des fächerübergreifenden Unterrichts auch Fächer wie Französisch, Geschichte oder Deutsch mit einbezogen werden.

Quellen:

- Anders, W.& Beudels, W. (2003). Ringen und Raufen. *Sportpädagogik* 27 (3).
- Busch, F. (2002). *Ringen und Kämpfen: Ideen, Hintergründe und Praxisbeispiele für den Sportunterricht in der Grundschule*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Gissel, N.& Flemming, S. (2004). Erziehender Sportunterricht: Vorschlag für ein Schema zur Planung von Unterrichtseinheiten. *Sportunterricht*, 53 (12).
- Lambrecht, C.& Woznik, T. (2007). Lernhilfen für den Sportunterricht. *Kämpfen- ein Weg zum Miteinander?* Schorndorf, 56 (3).
- Miethling, W. (2002). Gewalt im Sportunterricht: Schulsport zwischen gewaltförmigen und gewaltfreien Aggressionen. *Sportpädagogik*, 26 (2.)
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016a). Der neue semestrierte und kompetenzorientierte Lehrplan für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II. Zugriff am 4. März 2017 unter [http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/user_upload/COO_2026_100_2_1263913_LP_BES P.pdf](http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/user_upload/COO_2026_100_2_1263913_LP_BES_P.pdf)

Empirischer Teil

In diesem Kapitel wird das inter- und transdisziplinäre Projekt „Fit durch die Antike“, welches im Kapitel 8 erläutert und beschrieben worden ist, anhand einer Gruppendiskussion mit einer siebenten Klasse (10 Mädchen) am BORG Neulengbach evaluiert. Dieses Projekt wurde für diese Klasse geplant und die Schülerinnen wussten zuvor, dass es mittels einer Diskussion reflektiert und für meine Diplomarbeit verwendet werden wird. Durch diese Gruppendiskussion galt es herauszufinden, ob es interne Spannungen zwischen den Schülerinnen während des Projekts gegeben hat, ob sie Verbesserungsvorschläge hätten, was sie anders machen würden, ob sie sich weitere Projekte dieser Art wünschen würden, ob sie in den jeweiligen Fächern überfordert waren und ob sie nach Beendigung einen Transfer zwischen den beiden Fächern herstellen können.

10 Empirische Untersuchung

10.1 Methodologie

Das interdisziplinäre Projekt „Fit durch die Antike“ zwischen der unverbindlichen Übung im Fach „Latein und dem „Bewegungs- und Sportunterricht“ hat insgesamt 10 Schülerinnen umfasst, die am Ende dieses Projekts mittels einer Gruppendiskussion die Unterrichtseinheiten reflektieren und evaluieren.

Die Gruppendiskussion zählt zu den Erhebungsmethoden der Qualitativen Sozialforschung.

10.2 Qualitative Erhebungsmethoden

Nach Gläser & Laudel (2009, S. 25) sollen Qualitative Methoden in der Sozialforschung einen möglichst realistischen Einblick in eine soziale Realität, in einen bestimmten, für gewöhnlich neuen Sachverhalt gewinnen. Ein wesentlicher Vorteil gegenüber zu beispielsweise quantitativen Methoden ist die bessere Untersuchbarkeit von Einzelfällen. Diese können dann in weiterer Folge die Grundlage für quantifizierende Verfahren bilden. Aus diesem Grund sind die zwei genannten Methoden auch nicht strikt voneinander zu trennen. Auf der einen Seite gibt es nicht die rein quantitative Untersuchung, die ohne jegliche Interpretation arbeitet. Denn hinter jeder Forschung steht ein Subjekt mit einem bestimmten Interesse. Auf der anderen Seite stellen auch bei qualitativen Methoden Zahlen- und Mengenangaben ein wesentliches Kriterium für die Untersuchung dar.

Im weiteren Verlauf werden Methoden dargestellt, die in der Quantitativen Sozialforschung zur Erhebung von Daten verwendet werden.

Gläser & Laudel (2009, S. 39) führen die visuellen Verfahren an, zu denen die Beobachtung und die Filmanalyse zählen. Bei der Beobachtung werden die Untersuchungssubjekte in ihrer natürlichen Umgebung belassen und Daten darüber festgehalten. Der Forscher oder die Forscherin interagiert mit den Menschen und nimmt aktiv an dem zu erforschenden Ausschnitt

der sozialen Realität teil. Anschließend daran protokolliert er die wahrgenommenen Geschehnisse.

Des Weiteren beschreiben Gläser & Laudel (2009, S. 40f.) dann die kommunikativen Verfahren, zu denen die Interviewform und die Gruppendiskussion gehören. Bei der Interviewform werden geeignete Personen für einen zu untersuchenden Gegenstand befragt. Sie werden anhand der unterschiedlichen Grade ihrer Standardisierung unterschieden. Flick (1995, S. 158) erklärt, dass das narrative Interview als offenste Form gilt. Hier wird versucht (Stehgreif-) Erzählungen zu erzeugen und nur das Thema gibt dabei die Richtung vor. Das Leitfadeninterview ist als halb- oder teilstandardisierte Befragung zu sehen, da ein Leitfaden die Abfolge und die Impulse für die jeweilige Fragestellung vorgibt. Die erstellte Reihenfolge muss aber nicht zwingend eingehalten werden. Laut Mayring (2002, S. 67ff) gibt es dann noch das problemzentrierte Interview, das ebenso als halbstrukturierte Form gilt. Bei dieser Form geht es um eine spezifische Problemstellung. Ebenso führt er noch das Experteninterview an, bei dem erforschte Subjekte befragt werden, welches professionelles oder spezielles Wissen sie in dem untersuchten Feld besitzen.

Da für diese Arbeit die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode der Daten gewählt wurde, wird diese im Folgenden genauer beschrieben.

10.3 Die Gruppendiskussion

Flick (2005, S. 171) erläutert, dass die Gruppendiskussion als kollektive Befragung mehrerer Personen zu einem Thema beschrieben wird. Wesentliche Kennzeichen dieses Verfahrens sind die Interaktion und der Meinungsautausch zwischen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Viele Informationen lassen sich besser in Diskussionen als in Interviews eruieren, da sie an soziale Zusammenhänge gebunden sind.

Lamnek (2005a, S.442; 2005b, S. 357) schreibt, dass als Erkenntnisquelle vorwiegend die Gespräche der beteiligten Personen untereinander dienen und der Diskussionsleiter bzw. die Diskussionsleiterin die Diskussion durch eine provokante Fragestellung oder Aussage anstößt und anschließend die Auseinandersetzung beobachtet. Ziel dieses Verfahrens ist es, Individual-, Gruppen- oder darüber hinaus auch öffentliche Meinungen zu erfahren. Laut Mruck & Mey (2005, S. 8) sind damit einhergehend auch soziales Handeln, soziale Milieus und handlungsgenerierende Strukturen ein wichtiger Aspekt, der bei einer Gruppendiskussion beachtet werden sollte.

Bei der Gruppendiskussion, die ich mit meinen Schülerinnen geführt habe, werden schon immer wieder Frage von meiner Seite gestellt, die die Schülerinnen dann untereinander diskutieren sollen.

Nach Mayring (2002, S. 77) sind viele Meinungen und Einstellungen stark an soziale Zusammenhänge gebunden, sodass sie am besten in sozialen Situationen- also in einer Gruppe-

erhoben werden können. Aufgrund dieser Annahme wurde das fächerübergreifende Projekt „Fit durch die Antike“ anhand einer Gruppendiskussion mit den involvierten Schülerinnen evaluiert. Ziel dieser empirischen Untersuchung ist die Einstellung und Meinung der Schülerinnen zum oben genannten Projekt zu erfassen, da „die Erfahrungen zeigen, dass in gut geführten Gruppendiskussionen Rationalisierungen, psychische Sperren durchbrochen werden können und die Beteiligten dann die Einstellungen offenlegen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen.“ (Mayring, 2002, S. 77)

10.4 Ziele der Methodologie

Mayring (2002, S. 54f.) erläutert, dass soziale Zusammenhänge ausschlaggebend für Meinungen und Einstellungen sind. Aus diesem Grund werden diese vorwiegend in Gruppendiskussionen erhoben. Die Methode einer Gruppendiskussion ist ein Mittel, um die öffentliche Meinung und kollektive Einstellungen sowie auch Ideologien einer Gruppe zu analysieren.

Die Feldforschung bietet im Rahmen der qualitativen Sozialforschung die Möglichkeit, die jeweilige Untersuchung in einer natürlichen Umgebung durchzuführen. Ein Forschungsprojekt, wie in diesem Fall das Projekt „Fit durch die Antike“, kann so in einem natürlichen Kontext durchgeführt werden. So werden eine wirklichkeitsfremde Außenperspektive und damit verbundene Verzerrungen weitgehend vermieden.

Lamnek (2005a, S. 419) erläutert weitere Implikationen, die für die Anwendung der Gruppendiskussion zum Zweck der individuellen Einstellungserhebung sprechen:

- Der Prozess der Meinungsbildung und Meinungsäußerung:

Einige Vertreter von Gruppendiskussionen gehen davon aus, dass ein Individuum seine Meinung erst in Auseinandersetzung mit Argumenten von anderen Personen wiedergeben und ausdrücken kann. Daraus lässt sich schließen, dass die Gruppensituation die „Kommunikabilität“ von individuellen Meinungen unterstützt. Der Austausch zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern regt die Gedanken von einzelnen Personen an. Aus diesem Grund wird im Vergleich zu einem Einzelinterview die Bandbreite an Ideen entwickelt. Ebenso können detaillierte und differenzierte Äußerungen seitens der Gruppenteilnehmer bzw. Gruppenteilnehmerinnen gefördert werden.

- Die athentische Kommunikationssituation:

Durch die Nähe zu alltäglichen Kommunikationssituationen bewirkt die Gruppendiskussion das Öfteren authentischere Äußerungen als das Einzelinterview.

Diese Untersuchungsmethode der Feldforschung basiert nach Mayring (2002, S. 57) auf folgenden definierten Handlungsschritten:

10.4.1 1. Handlungsschritt: Festlegung der Fragestellung und des Leitfadens

Das vorrangige Ziel dieser Gruppendiskussion ist die Erfassung der Gruppenmeinung und des Meinungsbildungsprozesses zum Thema „Fit durch Antike“- ein fächerübergreifendes Projekt zwischen der unverbindlichen Übung „Latein und dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. Die Forschungsfragen „Hat dieses Projekt den Wissenserwerb in den beiden Fächern für euch erleichtert“, „War ein Transfer von Wissen zwischen den beiden Fächern für euch aufgrund dieses Projekts möglich und sinnvoll“, „Würdet ihr euch öfters solche Projekte wünschen“ und „Was hättet ihr für Verbesserungsvorschläge für weitere fächerübergreifende Projekte“ sind das zentrale Thema dieser Diskussion.

Im Leitfaden werden nur die wichtigsten Themenblöcke und Themenbereiche, die in der Diskussion vorkommen sollen, festgehalten.

Themenblöcke und Themenbereiche der Gruppendiskussion:

- Unverbindliche Übung Latein:
 - Überforderung seitens der Schülerinnen
 - Gefühle, Probleme und Kommunikation in der Gruppe
 - Kompetenzzuwachs
 - Wissenserwerb

- Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“:
 - Überforderung seitens der Schülerinnen
 - Gefühle, Probleme und Kommunikation in der Gruppe
 - Kompetenzzuwachs
 - Wissenserwerb

- Allgemeines:
 - Transfer von Wissen zwischen der unverbindlichen Übung „Latein“ und dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“
 - Interesse durch den Titel „Fit durch die Antike“
 - Transfer der Thematik zur heutigen Zeit
 - Wunsch nach mehr Projekten dieser Art
 - Verbesserungsvorschläge

10.4.2 2. Handlungsschritt: Herstellung des Feldkontaktes

Nach Mayring (2002, S. 57) sollte im Rahmen der teilnehmenden Forschung das Feld dem Forscher ohne größere Störungen zugänglich sein. Die Diskussionsteilnehmerinnen dieser Gruppendiskussion sind 10 Schülerinnen des BORG Neulengbach. Sie sind alle zwischen 17-19

Jahre alt und besuchen die 7. Klasse an dieser Schule. Sie bilden somit eine homogene Gruppe. Alle Teilnehmerinnen dieser Diskussion haben in diesem Schuljahr an der unverbindlichen Übung im Fach „Latein“ und am Regelunterricht „Bewegung und Sport“ teilgenommen.

10.4.3 3. Handlungsschritt: Materialsammlung

Die Materialsammlung findet in Form von einer Gruppendiskussion am BORG Neulengbach statt, die aufgenommen und digitalisiert wird.

Der Zeitaufwand der Gruppendiskussion wird mit ungefähr 60 Minuten bemessen.

10.4.4 4. Handlungsschritt: Voraussetzungen an den Moderator bzw. an die Moderatorin

Laut Loos (2005, S. 141- 145) muss klar festgelegt werden, wie stark sich der Moderator oder die Moderatorin in die Diskussion einmischen darf bzw. sollte. Die Rolle des Moderators oder der Moderatorin ist mit zahlreichen Herausforderungen verbunden. Wenn man in dieser Rolle agiert, sollte man Gruppenprobleme vorhersehen und verstehen können. Des Weiteren sollten kommunikative Fähigkeiten vorhanden sein, das heißt, der Moderator oder die Moderatorin sollte klar und präzise formulieren und paraphrasieren können. Man sollte in dieser Rolle offen für alle möglichen Äußerungen, Verhaltensweisen und Einstellungen sein, sowie Humor und Freundlichkeit besitzen. Geduldiges Zuhören, gerade bei eventuell unsinnigen Kommentaren, ist eine unabdingbare Voraussetzung. Eine weitere wichtige Eigenschaft ist, dass man die Fähigkeit hat, ein Chaos in der Diskussion zu vermeiden, diese aber gleichzeitig nicht zu regulieren. Die bedeutendste Aufgabe von einem Moderator bzw. einer Moderatorin besteht darin, eine sanktionsfreie und offene Atmosphäre zu schaffen, in der sich jede Person ungezwungen äußern kann und will.

Bei der Gruppendiskussion, die zum Projekt „Fit durch die Antike“ geführt wird, werde ich als Lehrperson die Rolle der Moderatorin besetzen und dabei versuchen, mich an die eben genannten Punkte zu halten.

10.4.5 4. Handlungsschritt: Durchführung der Gruppendiskussion

Das fächerübergreifende Projekt zwischen der unverbindlichen Übung „Latein“ und dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ startet am 6. März 2017 zuerst in einer Doppelstunde der unverbindlichen Übung „Latein“ und danach in einer Doppelstunde im Fach „Bewegung und Sport“. Das Ende des Projekts bildet die Doppelstunde in der unverbindlichen Übung „Latein“ am 3. April. Die Gruppendiskussion mit den 10 Schülerinnen der 7. Klasse findet am 5. April statt.

10.4.6 5. Handlungsschritt: Auswertung

Lamnek (2005a, S. 414) schreibt, dass sich für die Auswertung zwei Richtungen von Zielsetzungen unterscheiden lassen. Man kann sich als Forscherin für inhaltlich- thematische

Befunde interessieren. Dann ist die Gruppendiskussion ein Instrument zur Erhebung von Informationen. Oder man ist als Forscherin an der Untersuchung von gruppendynamischen Prozessen interessiert.

Wenn man den Bereich der inhaltlich- thematischen Erkenntnisabsichten, die im deutschsprachigen Raum gegenüber den gruppenprozessualen Analysen dominieren, betrachtet, wurde im Lauf der Geschichte des Verfahrens mehrere theoretische Modelle entwickelt, die sich auf verschiedene Untersuchungsgegenstände stützten. Hierbei erwähnen Dreher & Dreher (1994, S. 145), dass diese Konzeptionen in zwei „Lager“ aufgeteilt werden können. Einerseits versteht man die Gruppendiskussion als Mittel, durch das individuelle Meinungen besser erhoben werden können, andererseits dient sie zur Erforschung von spezifischen Gruppenmeinungen.

Zur Auswertung der durch die Gruppendiskussion gewonnen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach dem Vorbild von Mayring (2007) herangezogen. Lamnek (2005a, S. 483) schreibt, dass sich die Inhaltsanalyse, sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung, in erster Linie mit „schriftlichen Kommunikationsebenen“ beschäftigt und „Rückschlüsse von sprachlichem Material auf nichtsprachliche Phänomene ziehen möchte.

10.5 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gilt als eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung von Textmaterial, um Forschungsergebnisse zu erzielen. Dazu beschreibt Mayring (2002), dass jegliche Art von fixierter Kommunikation inhaltsanalytisch untersucht werden kann. Die Inhaltsanalyse ist wissenschaftshistorisch betrachtet eine Methode, die der Kommunikationswissenschaft zugeordnet wird.

Laut Mayring (2003, S. 13-15) lassen sich drei Grundtechniken bisheriger inhaltsanalytischer Verfahren unterscheiden:

- Häufigkeitsanalyse:

Häufigkeitsanalysen sind die am weitesten verbreiteten und werden nach ihren Auftrittshäufigkeiten ausgewertet. Die Analyse basiert auf dem einfachen Aufzählen und der Häufigkeit im Auftreten der jeweiligen Elemente. Categoriesysteme, welche die Aspekte von Texten erfassen, werden hier eingesetzt. Die Häufigkeiten werden hier statistisch analysiert.

- Valenz- und Intensitätsanalyse:

Bei dieser Analyse werden die Bestandteile des Textes nach einer zwei- oder mehrstufigen Einschätzskala skaliert. Die Kodierung und die Skalierung der Auswertungseinheiten erfolgt über ein Categoriesystem.

- Kontingenzanalyse:

Hierbei werden benachbarte Textstellen zu Grunde gelegt. Dabei kann die Distanz variieren und es können vorausgehende oder folgende Textstellen sein, die von Interesse sind. Das Ziel ist es festzustellen, ob bestimmte Textelemente besonders oft im selben Zusammenhang vorkommen.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass es in der Literatur mehrere verschiedene Definitionen der qualitativen Inhaltsanalyse gibt. Sie hat ihre Wurzeln in der quantitativen Forschung und aus diesem Grund sind die meisten Modelle qualitative Erweiterung von bestehenden quantitativen Methoden.

10.5.1 Techniken der Inhaltsanalyse nach Mayring

Mayring (2003, S. 58) beschreibt, dass die Analyse anhand von drei verschiedenen Techniken durchgeführt werden kann:

- Technik der Zusammenfassung:

Das Textmaterial wird so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte bestehen bleiben. Das Ziel dabei ist es eine Komprimierung, die das Grundmaterial immer noch gut abbildet.

- Technik der Explikation:

Hier wird zusätzlich Material in die Analyse miteinbezogen, damit die Verständlichkeit von Textstellen erläutert wird.

- Technik der Strukturierung:

Bei der Strukturierung werden aus dem Textmaterial bestimmte Aspekte herausgefiltert, um das Material einzuschätzen oder einen Querschnitt darüber zu legen.

10.6 Auswertung des fächerübergreifenden Projekts „Fit durch die Antike“

Wie schon erwähnt, orientieren sich die Auswertungsschritte in dieser Diplomarbeit an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2003). Hierbei wird die Technik der Zusammenfassung gewählt, weswegen diese noch einmal näher erläutert wird.

Bei der Technik der Zusammenfassung geht es darum, dass die Inhalte auf relevante Aspekte reduziert und auf ein allgemeines und einheitliches Sprachniveau gebracht und gleiche Textpassagen zusammengefasst werden. Das Ausgangsmaterial wird dabei paraphrasiert und anschließend in einem schrittweisen Prozess reduziert. Wichtig dabei ist es, dass diese Reduzierungen immer noch Abbild des Grundmaterials sind. Das reduzierte Material wird dann zusammengefasst und bildet das Categoriesystem.

Nachdem paraphrasierte und abstrahierte Textpassagen Kategorien zugeordnet wurden, können im Anschluss daran Ergebnisse präsentiert und in einem nächsten Schritt Interpretationen und Vergleiche aufgestellt werden.

Nach Mayring (2003, S. 83) läuft das Verfahren, in dem festgelegt wird, wann ein Materialbestandteil unter eine Kategorie fällt, in folgenden drei Schritten ab:

1. Definiton der Kategorien:

Dabei wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele:

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine gewisse Kategorie fallen und als Beispiele dieser Kategorie dienen sollen.

3. Kodierregeln:

Dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, werden Regeln formuliert, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen.

Im ersten Schritt wurde die Gruppendiskussion, die mit einem Aufnahmegerät aufgenommen wurde, wörtlich transkribiert.

Die Übertragung in normales Schriftdeutsch ist dabei die weitgehende Protokolltechnik. Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet. Dies kommt dann in Frage, wenn die inhaltlich- thematische Ebene im Vordergrund steht, wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, als Experte, als Informant auftreten soll“ (Mayring, 2002, S. 91).

Aufgrund der wörtlichen Transkription wird eine vollständige Textfassung des Materials ermöglicht. Dieses Material bildet die Basis für die interpretative Auswertung. Das Material liegt in normalem „Schriftdeutsch“ vor und Dialekte wurden bereinigt. Die Transkription der Gruppendiskussion befindet sich im Anhang im Kapitel 15.

10.7 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die gewonnen Daten dargestellt. Am Anfang der Darstellung werden die Kategorien erläutert. Den Abschluss bilden Zitate der jeweiligen Darstellung der Ergebnisse, um diese zu verdeutlichen.

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen. Die Ankerbeispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie. (Mayring, 2002, S. 118)

Kategorie 1: Überforderung

Die Kategorie Überforderung beschäftigt sich damit, ob die Schülerinnen während des fächerübergreifenden Unterrichts überfordert waren. Dazu wurde diese in zwei Unterkategorien geteilt und zwar in Überforderung während der Lektürearbeit und den darauffolgenden Präsentationen der unverbindlichen Übung „Latein“ und in Überforderung der verschiedenen Sportarten, die in sehr kurzer Zeit technisch erklärt und dann praktisch von den Schülerinnen durchgeführt werden mussten.

Die Unterkategorie enthält Aussagen, die die Schülerinnen während der Gruppendiskussion bezüglich der Überforderung während der Lektürearbeit und den darauffolgenden Präsentationen der unverbindlichen Übung „Latein“ getätigt haben.

Die Aussagen bezüglich des Schwierigkeitsgrades der Texte während der Lektürearbeit decken sich sehr, da die meisten der 10 Schülerinnen die Texte als zu schwer empfunden haben. Sie sagen, dass sie nicht in der Lage waren, die Texte alleine in der Gruppe zu übersetzen, sondern immer Hilfe von der Lehrerin in Anspruch nehmen mussten. Die Präsentationen, die in 3 verschiedenen Gruppen ausgeführt wurden, haben einige als positiv, andere als negativ betrachtet. Manche haben es als Übung für die Matura gesehen, andere denken noch gar nicht an die Matura und mögen es auch nicht, vor anderen zu sprechen.

„Also, Frau Professor, gleich die erste Aussage trifft voll zu. Ich habe den Text von meiner Gruppe als echt schwer empfunden.“ (Zeile 6- 7)

„Ja, aber ohne Ihre Hilfe, hätten meine Gruppe den Text nie übersetzen können. Das hat ja alles hinten und vorne keinen Sinn ergeben, was wir da zusammengedichtet haben.“ (Zeile 19- 20)

„Ich hasse es, vor anderen Leuten zu reden. Die Präsentation am Ende war für mich wirklich schlimm. (Zeile 31- 32)

„Ja, aber genau da hast du Chance, das zu üben. Bei der Matura musst du auch vor anderen reden.“ (Zeile 38- 39)

„Wer denkt denn jetzt an die Matura?“ (Zeile 40)

In der Unterkategorie Überforderung der verschiedenen Sportarten im „Bewegungs- und Sportunterricht“ haben die Schülerinnen Aussagen getroffen, die darauf schließen lassen, dass sie sich größtenteils von dem straffen Angebot nicht überfordert gefühlt haben.

„Da muss ich gleich was dazu sagen- ich habe es total super gefunden, dass wir so viele neue verschiedene Sportarten in so kurzer Zeit ausprobieren haben können.“ (Zeile 96 -97)

„Ich bin ja nicht so sportlich, aber ich habe mich trotzdem nicht überfordert gefühlt, weil ich ja, trotzdem ich es nicht so gut kann, gern Neues lern und die Dinge waren neu für mich, weil wir so etwas zuvor noch nicht im Sportunterricht gemacht haben.“ (Zeile 117- 119)

Kategorie 2: Interesse an den Themen des fächerübergreifenden Projekts

Bei dieser Kategorie geht es um das Interesse seitens der befragten Schülerinnen an gewissen Themenbereichen. Diese Kategorie wird in drei Unterkategorien unterteilt und zwar in die Unterkategorie Interesse an der Themenauswahl der Lektürearbeit, in die Unterkategorie Interesse an der Themenauswahl für die Präsentationen und in die Unterkategorie Interesse an den Olympischen Spielen und den dazugehörigen Sportarten, wie z.B den Fünfkampf.

Bezüglich der Unterkategorie Interesse an der Themenauswahl der Lektürearbeit decken sich die Aussagen der Schülerinnen, dass sie die Themen als sehr interessant und spannend empfunden haben.

„Außerdem habe ich es spannend gefunden, dass sich die damals auch schon so viele Gedanken über Training und Sport gemacht haben.“ (Zeile 28- 29)

„Ja, ich finde auch, dass die Themen der Texte echt cool waren.“ (Zeile 33)

Die nächste Unterkategorie beschäftigt sich mit dem Interesse an der Themenauswahl für die Präsentationen. Auch da waren sich die Schülerinnen einig, dass diese Themen für sie nicht sehr interessant waren.

„Außerdem fand ich die Themen für die Präsentationen, außer die, bei der es um das Stadion gegangen ist, eher langweilig.“ (Zeile 45- 47)

„Ich muss aber sagen, dass ich die Auswahl von den Themen für die Präsentationen auch nicht so spannend gefunden habe und ich war in der Gruppe mit den Themen.“ (Zeile 60- 63)

In dieser Unterkategorie wurden Aussagen seitens der Schülerinnen über das Interesse an den Olympischen Spielen, den verschiedenen Sportarten, wie z.B. den Fünfkampf getätigt. Der Großteil der Schülerinnen war sich einig, dass sie diese Thematik als sehr spannend empfunden haben.

„Bei der einen Präsentation ist es ja um den Fünfkampf gegangen und wie das früher war. Ich find es super, dass wir das dann selbst im Sportunterricht ausprobieren durften. Logisch, zwar nicht ganz so, wie die das früher gemacht haben, aber es waren schon Sportarten dabei, die sie früher auch im Stadion bei dem Fünfkampf gemacht haben.“ (Zeile 83- 86)

„Und Mädls, da wir ja vorher nicht wirklich eine Ahnung vom Medizinballweitwurf oder vom Weitsprung hatten, was die Technik angeht, haben wir ja schon einiges dazu gelernt.“ (Zeile 123- 124)

„Meiner Meinung nach waren diese Stunden ein super Sportunterricht, weil ich habe jedes Mal wirklich Sport gemacht, mich technisch in den verschiedenen Sportarten verbessert und viel Neues gelernt.“ (Zeile 135- 137)

Kategorie 3: Gruppenzusammengehörigkeit

Bei dieser Kategorie werden jene Aussagen besprochen, die die Schülerinnen bezüglich anderer Schülerinnen, ihrer Gruppe und ihrem Gefühl in ihrer jeweiligen Gruppe getroffen haben.

Generell ist hier festzuhalten, dass man anhand der Aussagen erkennen kann, dass zwischen diesen Mädchen eine gewisse Spannung herrscht. Sie lassen sich gegenseitig spüren, wenn sie etwas Falsches gesagt haben und es ist festzustellen, dass sie auch alle wissen, dass es eben diese Spannungen zwischen ihnen gibt. Auch diese Kategorie wird in zwei Kategorien unterteilt. Die eine Unterkategorie bildet die Gruppenzusammengehörigkeit in der unverbindlichen Übung „Latein“ und die andere Unterkategorie ist dann die Gruppenzusammengehörigkeit beim Wettkampf im „Bewegungs- und Sportunterricht“.

Bei der ersten Unterkategorie Gruppenzusammengehörigkeit in der unverbindlichen Übung „Latein“ lässt sich anhand der Aussagen feststellen, dass es ziemlich Probleme zwischen den Mädchen gegeben hat. Besonders bemerkbar hat sich das bei den Präsentationen gemacht. Einige Schülerinnen wissen, dass gewisse andere nichts dazu beitragen und die ganze Arbeit immer an denselben hängen bleibt. Das dies die Gewohnheit ist, lässt sich auch an den Aussagen erkennen. Die Schülerinnen sind sich teilweise auch einig, dass sie nicht sonderlich gut miteinander arbeiten können. Vereinzelt gab es Schülerinnen, die gesagt haben, die Arbeit in ihrer Gruppe hat gut funktioniert, aber generell waren heftige Spannungen innerhalb der verschiedenen Gruppen.

„Ich finde auch, dass die Präsentationen in den anderen Stunden dann echt cool waren. Aber es ist halt dabei immer so, dass nur einige was tun und die anderen nur rumsitzen und warten.“ (Zeile 43- 45)

Da hast du recht und es sind immer dieselben, die nichts tun und die anderen arbeiten lassen. Aber das sind wir in der Klasse eh schon gewöhnt, es ist eh immer Dasselbe und ich glaube, es fällt nicht einmal irgendeinem Lehrer auf. (Zeile 48- 50)

„Bei uns haben original zwei Leute gearbeitet, die anderen haben dann das übernommen, was die anderen gesagt haben. Und nicht einmal das haben sie dann gut präsentiert.“ (Zeile 53- 55)

Ich habe sowieso das Gefühl, dass, egal, was ich sage, es nicht ernst genommen wird. (Zeile 64)

Die nächste Unterkategorie ist die Gruppenzusammengehörigkeit beim Wettkampf im Bewegungs- und Sportunterricht. Auch hier waren sich die Schülerinnen laut ihren Aussagen einig, dass nicht sehr gut miteinander klar kommen und das den anderen auch spüren lassen. Einige haben sich in ihrer Gruppe nicht wohl gefühlt, dass ihnen entweder verbal oder mit einer gewissen Gestik gezeigt wurde, dass sie keine gute Leistung erbracht haben, was sie immer mehr unter Druck gesetzt hat. Andere der Schülerinnen sind sportlich und haben gute Leistungen erbracht und werden deswegen wieder von den anderen angefeindet. Also zusammenfassend, die Spannung zwischen den Schülerinnen waren auch im „Bewegungs- und Sportunterricht“ deutlich spürbar.

„Naja, Gott sei Dank war ich nicht mit ihr in einer Gruppe.“ (Zeile 89)

„Der Wettkampf in der Gruppe am Ende hat mich am meisten gestresst, weil ich ja die Leistung für meine Gruppe bringen habe müssen und ich bin im Sport eh so schlecht.“ (Zeile 104- 106)

„Deswegen hat dich deine Gruppe auch nicht oft ausgewählt.“ (Zeile 107)

„Einige können halt schneller laufen als die anderen oder weiter springen, aber das hat sich ja bei beim Wettkampf dann gezeigt und wenn du dann halt eine in der Gruppe dabei hast, die nicht so gut ist, zerstört das gleich die ganze Leistung.“ (Zeile 127- 129)

„Wenn ich die Gruppe anschau, mit der ich den Wettkampf gemacht habe, dann kann ich sagen, nein, ich habe mich nicht wohl gefühlt, weil jedes Mal, wenn jemand versagt hat, ist er

niedergemacht worden und das war nicht nur in meiner Gruppe so, sondern in den anderen auch.“ (Zeile 139- 142)

„Der Wettkampf generell war ein Supergedanke von der Frau Professor, aber ich glaube, dass sowas mit unserer Klasse einfach nicht möglich ist, da immer blöde Kommentare kommen und die kommen eigentlich von jedem. Ich meine, wer da vorne dabei ist, wissen wir eh, aber es ist doch so, dass es generell solche Spannungen gibt, dass jeder irgendwann etwas Blödes zum anderen sagt.“ (Zeile 146- 150)

„Ich sage dazu nur: Wenn Blicke töten könnten...“ (Zeile 164)

Kategorie 4: Kompetenzzuwachs

In dieser Kategorie geht es darum, ob die Schülerinnen gewisse Kompetenzen während des fächerübergreifenden Unterrichts steigern konnten. Dazu wurden von den Schülerinnen einige Aussagen gemacht, die nun wieder in zwei Unterkategorien aufgeteilt werden. Auf der einen Seite die Unterkategorie Kompetenzzuwachs in der unverbindlichen Übung „Latein und auf der anderen Seite Kompetenzzuwachs im „Bewegungs- und Sportunterricht“.

Bei der ersten Unterkategorie Kompetenzzuwachs in der unverbindlichen Übung „Latein“ haben die Schülerinnen einige Aussagen getätigt, die auf einen Kompetenzzuwachs beispielsweise im Bereich der Selbstkompetenz schließen lassen. Es wurde aber auch gesagt, dass sie beispielsweise in der Lektürearbeit keinen Kompetenzzuwachs wahrnehmen konnten, andere wiederum waren froh über die Herausforderung einer schwierigeren Übersetzungsarbeit.

„Ich glaube auch, dass ich durch den Text nicht wirklich Übersetzen geübt habe, weil es einfach zu schwer war. Ich mein, wir haben alle zwei Minuten um Hilfe gefragt, weil wir nicht weitergekommen sind. Ob das dann sinnvoll ist, weiß ich nicht.“ (Zeile 22- 24)

„Also, ich finde es gut, dass wir mal was Schwereres gemacht haben und nicht immer nur so einfache Texte. Ich meine, wir haben fast alle Latein in der Unterstufe gehabt und sind schon zwei Jahre in der unverbindlichen Übung- da sollten wir sowas schon können.“ (Zeile 25- 27)

Die zweite Unterkategorie bildet der Kompetenzzuwachs im „Bewegungs- und Sportunterricht“. Hier waren sich die Schülerinnen einig, denn sie haben alle etwas dazu gelernt. Des Weiteren haben sie viele neue Dinge erlebt und ausprobieren können und somit ist ein Kompetenzzuwachs durchaus ersichtlich.

„Das stimmt, waren echt geniale Stunden mit viele neuen Sachen.“ (Zeile 95)

„Also mir hat das echt Spaß gemacht und wenn ich mir die Aussage anschau, dann kann ich sagen: Ja, ich habe meine Kompetenzen in der Technik der verschiedenen Disziplinen verbessern können.“ (Zeile 137- 139)

Kategorie 5: Titelauswahl „Fit durch die Antike“

Die Aussagen bezüglich dieser Kategorie zeigen, dass die Schülerinnen hier einer Meinung waren und dass der Titel „Fit durch die Antike“ von Anfang an ihr Interesse geweckt hat. Sie waren neugierig, was auf sie zukommen wird und haben sich durch den Titel angesprochen gefühlt.

„Also, der Titel- ja, den find ich eigentlich total cool und ich muss sagen, dass ich eigentlich von Anfang an interessiert war, was da kommen wird. Wir haben ja bisher zu dem Thema noch garnichts gemacht, deswegen war ich am Anfang echt gespannt, was da kommen wird.“ (Zeile 71- 74)

„Ja, da muss ich ihr recht geben. Mich hat der Titel auch von Anfang an interessiert.“ (Zeile 76)

„Aber den Titel generell find ich super und ich finde es auch super, dass die Frau Professor das Projekt allein für zwei Fächer geplant hat.“ (Zeile 81- 82)

Kategorie 6: Zufriedenheit mit dem Projekt und Wunsch nach weiteren Projekten dieser Art

Auch bei dieser Kategorie haben sich die Aussagen der befragten Schülerinnen weitgehendst gedeckt. Sie waren alle sehr zufrieden mit dem Projekt und es hat ihnen sowohl in der unverbindlichen Übung als auch im „Bewegungs- und Sportunterricht“ großen Spaß gemacht. Ein Wunsch von ihnen wäre, dass an so einem fächerübergreifenden Projekt mehrere Fächer beteiligt sind, beispielsweise haben sie Geschichte genannt. Des Weiteren haben sie gesagt, dass sie sich das in so einer Art Projektwoche wünschen würden, damit sie mehr Zeit für das Ausprobieren und Üben gewisser Dinge haben. Sie waren sich auch einig darüber, dass sie gerne öfters solche Projekte im Unterricht hätten. Den einzigen Faktor, den sie bemängelt haben, war die Schwierigkeit der Übersetzungstexte in der unverbindlichen Übung.

„Ich finde auch, dass wir öfters solche Projekte machen sollen und zwar mit mehreren Fächern. Es gibt sicher mehrere Themen, die sich mit verschiedenen Fächern verbinden lassen.“ (Zeile 251- 253)

„Ja, das stimmt- Geschichte zum Beispiel deckt echt viel ab und das hätte ja eben auch in dieses Projekt super reingepasst. Also ich denke, wir sollten auf jeden Fall unserem Geschichteprofessor erzählen, wie cool das Projekt war.“ (Zeile 274- 276)

„Ich würde mir auch öfters solche coolen Projekte wünschen, wie dieses Jahr, weil ich finde, dass da alles gepasst hat, außer dass eben die Übersetzungstexte eben etwas zu schwer waren und wir da echt Probleme gehabt haben.“ (Zeile 280- 282)

Auch ich finde, dass das Projekt wirklich super war. Verändern würde ich eben nur die Sache, dass mehr Fächer dabei sind und vielleicht den Schwierigkeitsgrad der Texte ein bisschen runtersetzen, aber sonst war es echt super und hat Spaß gemacht, weil es auch so viele unterschiedliche Dinge waren, die wir gemacht haben. (Zeile 285- 288)

Kategorie 7: Wissenserweiterung aufgrund dieses fächerübergreifenden Projekts

Bei dieser Kategorie geht es um die Wissenserweiterung, die bei Schülerinnen durch dieses fächerübergreifende Projekt stattgefunden hat. Die befragten Schülerinnen waren alle der Meinung, dass sie zu gewissen Themen, die in dem Projekt behandelt wurden, mehr erfahren würden wollen. Das heißt, dass das Projekt sie dazu angeregt hat, ihr Wissen in bestimmten Gebieten zu erweitern bzw. dass eben der Wunsch danach besteht.

„Und ja, Frau Professor, wenn ich mir den nächsten Punkt anschau, würde ich es schon spannend finden, wenn wir noch mehr zu dem Thema machen würden. Vor allen Dingen die Olympischen Spiele und ihre Geschichte würde mich sehr interessieren.“ (Zeile 231- 233)

„Ja, das würde mich auch total interessieren. Ich würde auch gerne mal Sportarten ausprobieren, die die bei den Olympischen Winterspielen machen. Ich mein, Skifahren und Eislaufen kann ich, aber da gibt es ja so viele verschiedene Sportarten, die ich noch nie gemacht habe.“ (Zeile 240- 243)

„Ich persönlich, habe das mit den Stadien in der Antike voll interessant gefunden und würde darüber auch gern mehr erfahren.“ (Zeile 245- 246)

Kategorie 8: Transfermöglichkeit zwischen der unverbindlichen Übung „Latein“ und dem Fach „Bewegung und Sport“

In dieser Kategorie befinden sich alle Aussagen der Schülerinnen, die zum Transfer der beiden Fächer getroffen wurden. Sie waren sich auch hier einig, dass durch die verschiedenen Themen,

die in diesem Projekt durchgenommen wurden, eine Verbindung der beiden Fächer hergestellt werden kann.

„Da könnten wir dann auch gleich die Sache mit dem Transfer besprechen, weil ich find schon, dass ein Transfer der beiden Fächer durch die Themen möglich ist. Weil wir haben ja schon in Latein gemerkt, wie wichtig der Sport in der Antike schon war und das ist er ja heut auch noch.“ (Zeile 208- 211)

„Ich glaub auch, dass es zu dem Thema eine Verbindung der beiden Fächer gibt und dass wir nach den Stunden es schaffen, diese herzustellen, falls uns mal wer fragen sollte.“ (Zeile 217- 219)

„Nochmal mal kurz zum Transfer- das Projekt, das die Frau Professor für uns geplant hat, war so vielseitig, dass für mich auf jeden Fall ein Transfer zwischen den beiden Fächern möglich ist.“ (Zeile 224- 226)

10.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Generell lässt sich anhand der Aussage der befragten Schülerinnen feststellen, dass ihnen die Texte der Gruppen zu schwer waren. Ein Mädchen fand es super, dass sie durch den Text ihrer Gruppe gefordert wurde, aber der Großteil empfand die Texte einfach als zu schwierig. Bei den Präsentationen haben die Meinungen der Schülerinnen variiert, denn einige haben es als Chance gesehen, um vor anderen Personen sprechen zu üben, andere mögen das gar nicht und waren von dieser Übung nicht sehr begeistert. Bezüglich der verschiedenen Übungen und neu erlernten Techniken unterschiedlicher Sportarten, haben sich die befragten Schülerinnen nicht überfordert gefühlt. Sie waren eher davon angetan, so viel Neues in so einem kurzen Zeitraum erlernen zu können.

Hinsichtlich der Themenwahl der lateinischen Texte haben sich die Aussagen der Schülerinnen gedeckt und zwar haben sie sie alle als interessant empfunden. Dies trifft weniger auf die Themen der Präsentationen zu, da sie diese eher als langweilig eingestuft haben. Die Themen, die im Sportunterricht durchgenommen wurden, fanden großes Interesse bei den Schülerinnen. Der Fünfkampf im Vergleich zu heute wurde während der Gruppendiskussion des öfteren von den Schülerinnen erwähnt.

Bei der Gruppenzugehörigkeit waren sich im Prinzip auch alle einig. Es hat bei den meisten weder in der Gruppe in der unverbindlichen Übung „Latein“ funktioniert noch in der im Fach „Bewegung und Sport“. Anhand der Aussagen lässt sich erkennen, dass sie sich gegenseitig beleidigen und dass es große Spannungen zwischen den Schülerinnen gibt. Sie wissen auch, dass sie als Gruppe nicht zusammenarbeiten können und lassen es sich gegenseitig merken. Generell gibt es zwischen den Mädchen dieser Klasse keine

Gruppenzusammengehörigkeit, da die meisten gegeneinander und nicht miteinander arbeiten. Es gab zwar eine Ausnahme, denn eine Schülerin meinte, die Arbeit in der Gruppe hat bei ihr recht gut funktioniert, doch für diese Aussage hat sie von anderen Schülerinnen kritische Bemerkungen als Antwort bekommen.

Die Schülerinnen waren sich bezüglich des Kompetenzzuwachses in der unverbindlichen Übung „Latein“ nicht einig. Eine Schülerin hat aufgrund der Schwere des Textes nicht empfunden, dass sie ihre Technik in der Übersetzungsarbeit verbessern konnte. Eine andere war froh darüber, dass der Text schwer war, da sie so gefordert wurde. Hinsichtlich des „Bewegungs- und Sportunterrichts“ waren sich die befragten Mädchen einig, dass sie an Fachkompetenz im Bereich ihrer Technik einiges dazugewinnen konnten, da sie viele neue Dinge erlernt haben, die sie dann in einem Wettbewerb umsetzen mussten.

Der Titel „Fit durch die Antike“ hat die Schülerinnen von Beginn an angesprochen und ihr Interesse für die folgenden Stunden geweckt. Die Mädchen waren auch alle sehr zufrieden mit dem Projekt. Sie haben nur angemerkt, dass sie sich für die Zukunft wünschen würden, dass mehrere Fächer daran beteiligt wären. Ansonsten haben sie noch einmal die Schwierigkeit der lateinischen Texte angeführt. Es besteht laut ihren Aussagen aber auf jeden Fall der Wunsch nach weiteren Projekten dieser Art.

Laut den Aussagen der Schülerinnen besteht Interesse mehr über behandelte Themen, wie beispielsweise den Olympischen Spielen oder den antiken Stadien, zu erfahren.

Ebenso war es für sie durch die durchgenommenen Themengebiete möglich, eine Verbindung zwischen der unverbindlichen Übung „Latein“ und dem Fach „Bewegung und Sport“ herzustellen.

Generell kann ich sagen, dass dieses Projekt für mich sehr aufschlussreich war, da es das erste Mal war, dass ich ein derartig umfangreiches Projekt für meine Schülerinnen geplant und mit ihnen durchgeführt habe.

Das Verfahren der Gruppendiskussion habe ich gewählt, weil ich wollte, dass die Schülerinnen ihre ehrliche Meinung äußern können und ich denke, dass sie dies am besten in einer Gruppe unter sich tun. Für mich persönlich habe ich mitgenommen, dass sie sich eindeutig öfters so ein fächerübergreifendes Projekt wünschen würden, aber unter Einbindung mehrerer Fächer.

Da ich selbst eine Befürworterin von inter- und transdisziplinären Projekten bin, habe ich mich sehr gefreut, dass diese Stunden bei den Mädchen so gut angekommen sind. Ein Feedback seitens der Schülerinnen war für mich sehr wichtig, da man nur durch eine ehrlich gemeinte Rückmeldung lernen kann.

11 Conclusio und Ausblick

Zu Beginn dieser Arbeit ließ sich eine Anordnung und Beschreibung der unterschiedlichen fächerübergreifenden Unterrichtsformen finden und die Begriffe Inter- und Transdisziplinarität wurden näher erläutert. Dabei wurde der Versuch unternommen, eine Ordnung und Systematik in die breit vorhandene Vielfalt der vielen Begriffe zu bringen.

Im nächsten Kapitel wurden die Leserinnen und Leser mit verschiedenen Definitionen konfrontiert. Im folgenden Abschnitt standen die Argumente im Mittelpunkt, die für eine fächerübergreifende Unterrichtsform sprechen. Nach Labudde (2008, S. 11) zeigen diese Argumentationen, dass ein solcher Unterricht als sinnvolle und notwendige Ergänzung zum klassischen Fachunterricht dienen kann. Im weiteren Verlauf wurden Wege, die zu einem guten fächerübergreifenden Unterricht führen und Chancen, die ein inter- und transdisziplinärer Unterricht eröffnen kann, geschildert.

Im darauffolgenden Kapitel stand die Auseinandersetzung mit den Dimensionen und Facetten z.B. Ziele, Inhalte und Unterrichtsmethoden im Vordergrund. Ebenso wurden Probleme erläutert, die ein fächerübergreifender Unterricht mit sich bringen kann.

Im Anschluss daran fand eine Beschreibung möglicher didaktischer Konzepte für einen fächerübergreifenden Unterricht statt. Diesbezüglich gab es eine Auswahl von jeweils drei Konzepten sowohl aus der Lateindidaktik als auch aus der Sportdidaktik. Des Weiteren erfolgte eine Überprüfung, ob diese Konzepte für einen fächerübergreifenden Unterricht geeignet sind.

Das abschließende Kapitel des theoretischen Teils dieser Arbeit beschäftigte sich mit den österreichischen Lehrplänen, insbesondere mit den neuen Lehrplänen für die Oberstufe (Sekundarstufe 2). Durch konkrete Textstellen wurde den Leserinnen und Lesern verdeutlicht, dass die Durchführung fächerübergreifender Unterrichtseinheiten einige Male erwähnt wird. Dies geschieht nicht nur im allgemeinen Lehrplan, sondern auch in den fachbezogenen Lehrplänen.

Die erarbeiteten Ergebnisse des theoretischen Teils stellten eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der praktischen Beispiele dar. Es wurden zwei inter- und transdisziplinäre Projekte vorgestellt, wobei eines davon im empirischen Teil der Arbeit mittels einer Gruppendiskussion evaluiert wurde.

Diese beiden Beispiele sollen den Lehrerinnen und Lehrern als Inspiration für die Teilnahme und Umsetzung an einem derartigen fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben dienen. Des Weiteren soll verdeutlicht werden, dass es bei den Unterrichtsfächern „Latein“ und „Bewegung und Sport“ einige Bereiche gibt, die sich für eine solche Unterrichtsform eignen und auch noch andere Fächer mitbezogen werden können.

Da nur das erste Projekt in der Schule umgesetzt und mit den Schülerinnen evaluiert wurde, habe ich im Sinn in meiner weiteren beruflichen Laufbahn auch das zweite Projekt in einer Schule zu verwirklichen. Auch hier werde ich wieder eine Gruppendiskussion durchführen, da die Schülerinnen bei der Evaluation des Projekts „Fit durch die Antike“ eine angeregte und ehrliche

Diskussion geführt haben, aus der ich wirklich etwas mitnehmen konnte. Ich denke nicht, dass es sinnvoll ist, so ein Projekt ohne jegliche Evaluation zu machen, da die Schülerinnen und Schüler oft gute Ideen und Verbesserungsvorschläge haben und man als Lehrkraft dadurch erfährt, ob ihnen etwas gut gefallen hat und man das dann in das nächste Projekt wieder einbauen kann.

12 Literaturverzeichnis

Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Anders, W. & Beudels, W. (2003). Ringen und Raufen. *Sportpädagogik* 27 (3).

Asmuth, A. (2011). Transdisziplinarität und fächerübergreifender Unterricht. Grundlagen, Reflexionen und Ausblicke. *Translating Doping*. Zugriff am 5. Jänner 2017 unter http://www.translating-doping.de/sites/td/files/dokumente/CA_Vortrag_Transdisziplinarit%C3%A4t.pdf

Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 16 (2), 13-22.

Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25- 32.

Balz, E. (2013). Fachdidaktische Konzepte. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 34-42). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Balz, E. & Neumann, P. (2013). Mehrperspektivischer Sportunterricht. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 148-177). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Blasinger P.W. (2005). *Transdisziplinarität. Systematisch- vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis*. München: Wilhelm Fink- Verlag.

Belz, M., Frey, G. (2013).: *Doppelstunde Leichtathletik* (Band 2). Hofmann GmbH & Co. KG

Bonsen, E. & Hey, G. (2009). Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. Zugriff am 3. Februar 2017/ unter http://www.bebis.de/zielgruppen/auszubildende/rlp_berbil/kompetenz-orientierung.pdf

Bora, A. (2012). *Die disziplinären Grundlagen der Wissenschaft*. Institut für Wissenschafts- und Technikforschung (ITW). Universität Bielefeld.

- Bomhard, T. (2011). *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport*. Aachen: Shaker Verlag.
- Bräutigam, M. (2006). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Buhl, A. (2011). Sprechen über Sprache- ein Beispiel über eine kompetenzorientierte Unterrichtssequenz im Lateinunterricht der Jahrgangsstufe 7. *Pegasus- Zeitschrift XI 2011* (1), 1-30.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2004). Verordnung über die Lehrpläne der allgemein höheren Schulen. Zugriff am 12. März 2017 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016a). Der neue semestrierte und kompetenzorientierte Lehrplan für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II. Zugriff am 4. März 2017 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/user_upload/COO_2026_100_2_1263913_LP_BESP.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016b). Der neue semestrierte und kompetenzorientierte Lehrplan Latein in der Sekundarstufe II. Zugriff am 5. März 2017 unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_03_11855.pdf?5te97a
- Busch, F. (2002). *Ring und Kämpfen: Ideen, Hintergründe und Praxisbeispiele für den Sportunterricht in der Grundschule*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Caviola, H. (2012). Interdisziplinarität. *Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 2/12, 5-37.
- Caviola, H., Kyburz- Graber, R. & Locher, S. (2009). Was ist guter fächerübergreifender Unterricht? *Folio: Zeitschrift für Lehrkräfte in der Berufsbildung*, 135 (5), 22-26.
- Caviola, H., Kyburz- Graber, R. & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen*. Bern: hep Verlag.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn: Klotz.

Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Reinhardt.

Dornbusch, R., Liedtke, C. (2015): *Sportarten: Leichtathletik Springen kompetenzorientiert*. Berlin: Cornelsen Verlag

Dreher, M. & Dreher, E. (1994). „Gruppendiskussion“. In Huber, G. & Mandl, H. (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (141- 164). (2., bearbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz, Psychologie- Verlag Union.

Drumm, J. (2011). Materialgestützte offene Unterrichtsformen- Lernzirkel. Literaturunterricht. In Drumm, J. & Frölich, R. (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (63- 90). (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. (2006): *Spektakuläre Spiele im Amphitheater*, Universitätsverlag Göttingen

Elflein, P. (2009). Didaktische Konzepte im Sport und ihr Beitrag für ein wissenschafts- und praxisorientiertes Studium. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 54- 77). Balingen: Spitta.

Fahrner, M. (2013). Sportwissenschaft als Fachdisziplin. In V. Burk & M. Fahrner (Hrsg.), *Einführung in die Sportwissenschaft* (S. 15-47). Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.

Flick, U. (1995). *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*. In: Flick, U., Ernst v. Kardoff, Keupp H., Lutz von Rosenstiel und Wolff, S. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. (2. Auflage). Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (Vollständig überarbeitet und erweiterte Neuausgabe, 3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frölich, R. (2011). Projektunterricht und seine Abstufungen. Literaturunterricht. In Drumm, J. & Frölich, R. (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (165- 197). (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Frölich, R. (2011). Materialgestützte offene Unterrichtsformen- Gruppenpuzzle. Literaturunterricht. In Drumm, J. & Frölich, R. (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (131- 165). (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

- Funke, J. (1983). Einleitung. In J. Funke (Hrsg.), *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Fürbeth, F. (1999). Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung. In Busse, W. & Goetz, H. (Hrsg.), *Was heißt, wozu dient und wohin führt uns Interdisziplinarität?* (Zeitschrift des Mediävistenverband Bd. 4, S.7-16). Akademie Verlag.
- Gissel, N.& Flemming, S. (2004). Erziehender Sportunterricht: Vorschlag für ein Schema zur Planung von Unterrichtseinheiten. *Sportunterricht*, 53 (12).
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (3. Überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag
- Golecki, R. (1999). *Oberstufe Fächerübergreifender Unterricht auf der gymnasialen*. Bad Heilbrunn.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik* (9. überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Gudjons, H. (2006). *Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen* (2. aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haesing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie*. Kassel: Kassel university press GmbH.
- Hempel, C. (2016, September). Die Planung interdisziplinärer Unterrichtsprojekte als Herausforderung für Lehrpersonen. Vortrag auf dem Kongress der Disziplinarität und Transdisziplinarität an der pädagogischen Hochschule in Luzern.
- Hey, G. (2008). Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht. In Maier, F. & Westphalen, K. (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis* (97- 127). Bamberg.
- Hildebrandt-Stramann, Reiner (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *Sportunterricht*, 54 (6), 163-167.

Hildebrandt-Stramann, Reiner (2009). Sport. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. aktualisierte Auflage) (S. 381-385). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hissek, O. & Kautzky W. (2013): *Medias in Res- Latein für Anfängerunterricht*. VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.mBH & Co.

Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. *sportunterricht*, 49 (1), 9-13.

Ischen, S. (2001). Interdisziplinarität als transdisziplinäre Vermittlung von Fachinhalten- die Sprache logischer Bilder. In Käbisch, M., Maaß, H. & Schmidh S. (Hrsg), *Interdisziplinarität. Chancen, Grenzen, Konzepte* (S. 13- 33). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Auflage). Berlin: Cornelson Scriptor.

Käbisch, M. (2001). Sprachliche Einheitskonzeptionen der Wissenschaft und Sprachvielfalt der Disziplinen, Überlegungen zu theoretischen und praktischen Ansätzen von Interdisziplinarität. In Käbisch, M., Maaß, H. & Schmidh S. (Hrsg), *Interdisziplinarität. Chancen, Grenzen, Konzepte* (S. 13- 33). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.

Keip, M. (2011). Materialgestützte offene Unterrichtsformen- Wochenplan. Literaturunterricht. In Drumm, J. & Frölich, R. (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (103- 131). (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. neu ausgestattete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Kleiner, K. Wiesner, H. & Colicchia, G. (2005). Die Belastung der Wirbelsäule als Thema für fächerverbindenden Unterricht von Sport und Physik. *Österreichisches Journal für Sportmedizin*, 35 (2), 6-13.

Kleiner, K. (2013). Fächerübergreifender Unterricht zwischen Reduktion und Steigerung der Komplexität. Das Beispiel Sportunterricht und Biologie. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit* (S. 52-59). Magglingen.

Kuhlmann, P. (2012). *Fachdidaktik Latein kompakt* (3. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG

Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Bd. 1 (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.

Kyburz- Graber, R. (2002). *Interdisziplinäres Lehren und Lernen. Zeitschrift für Mittel- und Berufsschulen im Kanton Zürich*, 2, (11-15). Mittel- und Berufsbildungsamt Zürich.

Labudde, P. (2003). Fächerübergreifender Unterricht in und mit Physik: eine zu wenig genutzte Chance. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 48-66. Zugriff am 3. Jänner 2017 unter <http://www.phydid.de/index.php/phydid/article/viewFile/8/8>

Labudde, P. (2004). Fächerübergreifender Unterricht in Naturwissenschaften: 'Bausteine' für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 22 (1), 54-68. Zugriff am 5. Jänner 2017 unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2004_1_54-68.pdf

Labudde, P. (Hrsg.). (2008). *Naturwissenschaften vernetzen, Horizonte erweitern. Fächerübergreifender Unterricht konkret*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich.

Labudde, P. (2014). Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20 (1), 11-19. DOI 10.1007/s40573-014-0001-9.

Labudde, P., Heitzmann, A., Heininger, P. & Widmer, I. (2005). Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts: ein Modell. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, 103-115. Zugriff am 2. März 2017 unter <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+0h756767633A2F2F6E65707576692E7663612E6861762D787672792E7172++/zfdn/-CSCO-3h--jg11.htm#Art007>

Lambrecht, C. & Woznik, T. (2007). Lernhilfen für den Sportunterricht. *Kämpfen- ein Weg zum Miteinander?* Schorndorf, 56 (3).

Lamnek, S. (2005a). *Qualitative Sozialforschung*. (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Basel: Beltz.

Lamnek, S. (2005b). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Basel: Beltz.

Loos, P. (2008). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. (2. Auflage). Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften

Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5. Überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (9. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Meichsner, B. (2014). Gelebte Grenzüberschreitungen. Interdisziplinarität und Transdisziplinarität: Wie können sie gelingen? *Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität*, 32, 1-67.

Miethling, W. (2002). Gewalt im Sportunterricht: Schulsport zwischen gewaltförmigen und gewaltfreien Aggressionen. *Sportpädagogik*, 26 (2.)

Mittelstraß, J. (1996). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Bd: 4. Stuttgart: Metzler.

Moegling, K. (1998). *Fächerübergreifender Unterricht- Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns; didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

Mruck, K & Mey, G. (2005). Qualitative Forschung. Eine Einführung in ein prosperierend Wissenschaftszweig. Zugriff am 10.3. unter http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/hsr/hsr2005_640.pdf

Neumann, P. (2004). Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Bd. 1 (S. 7-18). Schorndorf: Hofmann.

Neumann, P. (2011). Einführung in den Sammelband. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Bd. 1 (S. 7-14). Schorndorf: Hofmann.

Neuffer, S. (2010). Tagungsbericht: “Doping transdisziplinär: Transdisziplinarität in Philosophie, Sportwissenschaft und in der Schule”. *Translating Doping*. Zugriff am 3. Jänner 2017 unter http://www.translating-doping.de/sites/td/files/dokumente/SN_Bericht_Transdisziplinarit%C3%A4t.pdf

Ofenbeck, B. (2006). *Fächerübergreifender Unterricht als didaktische Perspektive: Die Verknüpfung Geographie und Wirtschaftskunde – Mathematik*. Wien: Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung.

Oswald, R. & Schepelmann W. & Pietsch W.J.(Hrsg.) (2012): *Der Mensch in seinem Alltag. Gestalten und Persönlichkeiten* (2. Auflage). Braumüller: Wien

Oswald, R. & Schuller, M. (2014). *Latein in unserer Zeit: Alltag im antiken Rom BREVIS- Von Arbeitsteilung bis Zirkusspiel*. „Latein alles im Griff! Der Mensch in seinem Alltag/ Gestalten von Persönlichkeiten- Übungstexte“. Braumüller: Wien

Patry, J. & Weyringer S. (2016, September). *Die dreifache Transdisziplinarität bei VaKe*. Vortrag auf dem Kongress der Disziplinarität und Transdisziplinarität an der pädagogischen Hochschule in Luzern.

Perrig- Chiello, P., Perren, S. & Darbellay, F. (2002). Interdisziplinäres Lehren und Lernen am Gymnasium- ein Fortbildungsprogramm für Gymnasiallehrpersonen. In Perrig- Chiello, P. (Hrsg.), *Interdisziplinäres Lehren und Lernen- zwischen akademischen Anspruch und gesellschaftlichen Bedürfnis* (95- 115). Lausanne: Éditions Réalités sociales.

Peterßen, W. H. (2000). *Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Rabenstein, K. (2003). *In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen. Eine Fallstudie über die Verlaufslogik fächerübergreifenden Projektunterrichts und die Erfahrungen der Schüler*. Opladen: Leske + Budrich.

Reinmann, G. (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen- Wissen- Ethik*, 23 (1), 323-340.

Scholz, I. (2011). Materialgestützte offene Unterrichtsformen- Freiarbeit. Literaturunterricht. In Drumm, J. & Frölich, R. (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (90- 103). (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

- Sedmak, C. (2003). Was heißt es, interdisziplinär zu arbeiten? In R. Deinhammer (Hrsg.), *Was heißt interdisziplinäres Arbeiten?* (S. 5-18). Zugriff am 4. März 2017 unter https://www.unisalzburg.at/fileadmin/multimedia/Zentrum_fuer_Ethik_und_Armutsforschung/documents/Working_Papers/Theories_And_Commitments/DeinhammerInterdisziplin%C3%A4resArbeiten.pdf
- Söll, W. (2005). *Sportunterricht- Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (6. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Stadler, R. (1999). Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen. In S. Größing & R. Stadler (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung. Bericht über die 3. Sommerakademie der Institute für Sportwissenschaften der Universitäten Greifswald, Bern, Rostock und Salzburg* (S. 7-25). Salzburg: Institut für Sportwissenschaften.
- Szemethy, H. (2006). *Stadien Siege, Skandale, Sport im Wandel der Zeiten. Ausstellung der archäologischen Sammlung der Universität Wien vom 17.09.2006- 28.02.2007*. Wien: 2006
- Szlovák, B., Labudde, P., Schären, B., Weber, J. & Wild-Näf, M. (2006). *Fächerübergreifenden Unterricht planen und durchführen. Ein Leitfaden für Lehrpersonen*. Bern und Zollikofen: Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) und Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP). Zugriff am 4. März 2017 unter http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/faecheruebergreifenden-unterricht-planen-unddurchfuehren-ein-leitfaden-fuerlehrpersonen/SzlovakLabudde_Faecheruebergreifender_Unterrich_Leitfaden_2006.pdf
- Vielhaber, C. (2005). Über das Fach hinaus, der Wirklichkeit entgegen. Fächerübergreifender Unterricht der Sozialwissenschaften. *Praxis Geographie*, 35 (10), 4-8.
- Weeber (2011). *Alltag im alten Rom. Das Leben in der Stadt*. Ein Lexikon, Mannheim 2011
- Wehmann, P. (2011). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In Drumm, J. & Frölich, R. (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (14-32). (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Zapletal, U. (2010). *Theoretisch – didaktische Überlegungen zur Fundierung des fächerübergreifenden Unterrichts als ein vernetztes Unterrichtskonzept*. Wien: KaliberVerlag

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formen des fächerübergreifenden Unterrichts (mod. M. Gudjons, 2006, S. 106)	25
Abbildung 2: Überfachlicher, projektorientierter und fachsystematischer Unterricht; Stadler (1999, S. 11).....	29
Abbildung 3: Dimensionen und Facetten eines fächerübergreifenden Unterrichts (Labudde 2008, S. 13).....	40
Abbildung 4: Überblick über sportdidaktische Konzepte (Hummel, 2000, S. 10)	53
Abbildung 5: Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts nach Kurz (mod. n. Größing, 2007, S. 29).....	57
Abbildung 6: Das Körpererfahrungskonzept (Größing, 2007, S. 32)	59
Abbildung 7: Ammianus Marcellinus, Res gestae a fine P.C. Taciti, XIV, 6, 25-26 (70 Wörter). Latein in unserer Zeit. Übungstexte: Alltag im antiken Rom, Imagines“ S.38	81
Abbildung 8: http://www.der-sportprophet.at/artikel/aufgedeckt-austria-hooligans-sorgten-fuer-rapid-wiens-pyro-eklat/3c30bd5ceede28c1804e1d8a17dee348/	82
Abbildung 9: Digestae IX, 2, 11 (82 Wörter), Latein in unserer Zeit. Übungstexte. Alltag im antiken Rom, Imagines S. 31).....	83
Abbildung 10: Seneca maior, Controversiae 9,4 (73 Wörter) http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Sport_in_der_Antike_Tanzenberg.pdf	84
Abbildung 11: Aufbau einer antiken Therme: http://www.roma-antiqua.de/antikes_rom/circus_maximus/caracallathermen	86
Abbildung 12: Circus Maximus: http://www.messala.de/circusanlagen.htm	91
Abbildung 13: Circus Maxmius: http://www.messala.de/circusanlagen.htm	93
Abbildung 14: Panathenäisches Stadion: http://www.athen.citysam.de/panathenaeisches-stadion.htm	97
Abbildung 15: Rekonstruktion des Kolloseums (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.31)	118
Abbildung 16: Aufrisszeichnung der Allianz- Arena bei München (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.40).....	119
Abbildung 17: Mosaik aus Nordafrika (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.45)	122
Abbildung 18: Landkarte (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.53).....	122
Abbildung 19: Gladiatoren: (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.59)	125
Abbildung 20: Gladiatoren: (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.59)	126
Abbildung 21: Gladiatoren: (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.59)	126
Abbildung 22: Gladiatorenmosaik von der Via Appia, 4 Jhd. n.Chr. (Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006, S.60)	127
Abbildung 23: Isidor, Etymologiae 18, 52- 58 (Hissek, O.; Kautzky W., 2013).....	132

Abbildung 24: Tacitus, Annales, 14, 17 (Hissek, O.; Kautzky W.,2013).....	133
Abbildung 25: Bildimpuls Gladiatorenkämpfe (Egelhaaf- Gaiser, U., Fuchs, T. 2006, S.60)..	134

14 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Konzepte von Balz 1992 und Balz 2009 (Quelle: eigene Tabelle)	54
Tabelle 2: “Fit durch die Antike”- Stundenplanungen für Latein (Quelle: eigene Tabelle)	77
Tabelle 3: Kategorien (Quelle: eigene Tabelle)	90
Tabelle 4: Fit durch die Antike”- Stundenplanungen für Bewegung und Sport (Quelle: eigene Tabelle)	100
Tabelle 5: Punktetabelle für den Wettkampf (Quelle: eigene Tabelle)	110
Tabelle 6: “Reise durchs Amphitheater”- Stundenplanungen für Latein (Quelle: eigene Quelle)	114
Tabelle 7: Martial liber spectaculorum 1, 1-8: Das Kolosseum als Weltwunder (Quelle: Egelhaaf-Gaiser, U. & Fuchs, T., 2006)	119
Tabelle 8: Calpurnius Siculus- eclogae 7, 57- 59; 64- 68: Neros Amphitheater als Welt der Wunder (Quelle: Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006)	123
Tabelle 9: Plinius Panegyricus 33, 1-2: Trajans Gladiatorenspiele als moralische Schulung (Quelle: Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006).....	128
Tabelle 10: Filmkritik zu Ridley Scotts „Gladiator“ (Quelle: Egelhaaf- Gaiser, U. & Fuchs, T. 2006)	131
Tabelle 11: “Reise durchs Amphitheater”- Stundenplanungen für Bewegung und Sport” (Quelle: eigene Tabelle).....	137
Tabelle 12: Regeln beim Ringen und Raufen (Quelle: Lambrecht, C.& Woznik, T. 2007)	139
Tabelle 13: Abschlussringturnier (Quelle: Lambrecht, C.& Woznik, T. 2007)	145
Tabelle 14: Turnierzettel (Quelle: Lambrecht, C.& Woznik, T. 2007).....	147

15 Anhang

15.1 Diskussionsanreiz der Gruppendiskussion

Hier findet ihr einige Aussagen, die das fächerübergreifende Projekt der unverbindlichen Übung „Latein“ und dem Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ betreffen. Lest und kommentiert sie in der Gruppe:

- Stimmt ihr den Aussagen zu?
- Warum (nicht)?
- Was ist eure Meinung zu den Themen, die in den einzelnen Aussagen behandelt werden?

Ich habe mich von der Lektüreauswahl und den dazugehörigen Aufgaben in der unverbindlichen Übung im Fach „Latein“ überfordert gefühlt.

Ich habe von der Lektürearbeit hinsichtlich meiner Kompetenzen in der Übersetzungsarbeit profitiert.

Für die Gestaltung der Präsentation in der unverbindlichen Übung im Fach „Latein“ habe ich einen erheblichen Beitrag geleistet.

Ich habe mich in meiner Gruppe wohl gefühlt und meine Meinung wurde als wichtig erachtet und Ernst genommen.

Der Titel des Projekts „Fit durch die Antike“ hat mein Interesse geweckt.

Ich habe mich durch die vielen verschiedenen Sportarten, die durch einen straffen Zeitplan im „Bewegungs- und Sportunterricht“ vorgegeben waren, überfordert gefühlt.

Ich habe an Wissen und Kompetenzen bezüglich der Technik der behandelten Sportarten erworben.

Ich habe mich in meiner Gruppe, mit der ich den Wettkampf im „Bewegungs- und Sportunterricht“ bestritten habe, wohl und aufgenommen gefühlt.

Es gab keinerlei Probleme bei der Auswahl der Teilnehmerinnen für den Wettkampf in den verschiedenen Disziplinen und es ist fair vonstatten gegangen.

Es ist mir durch dieses Projekt möglich, Parallelen zum Sport in der Antike und zum heutigen Sporttreiben zu ziehen.

Durch die Bearbeitung der Thematik in beiden Fächern, ist es mir möglich, einen Transfer herzustellen.

Dieses Projekt hat mich dazu angeregt, mehr über die besprochenen Themen, wie z.B. Olympische Spiele und Sport in der Antike, zu erfahren.

Ich wünsche mir aufgrund dieses fächerübergreifenden Projekts, dass öfter so eine fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Unterrichtsform stattfindet.

Dieses Projekt hat mir in seiner ganzen Form sehr gut gefallen und ich möchte nichts daran verändern.

15.2 Transkription Gruppendiskussion

Transkriptionszeichen

M.....Moderatorin
A.....Schülerin
B.....Schülerin
C.....Schülerin
D.....Schülerin
E.....Schülerin
F.....Schülerin
G.....Schülerin
H.....Schülerin
I..... Schülerin
J.....Schülerin

M: Hallo Mädls, danke, dass ihr heut alle gekommen seid, um bei der Gruppendiskussion mitzumachen. Ich habe euch ein paar Aussagen auf einen Zettel geschrieben, die euch als Anreiz für die Diskussion dienen sollen. Also lest euch bitte den Zettel durch und danach geht's los!

5 (Mädchen lesen die Aussagen auf dem Zettel.)

B: Also, Frau Professor, gleich die erste Aussage trifft voll zu. Ich habe den Text von meiner Gruppe als echt schwer empfunden.

M: Mädls, ihr sollt nicht mit mir darüber reden, sondern untereinander.

10 B: Okay, na dann nochmal für alle: Ich habe den Übersetzungstext von meiner Gruppe als echt schwer empfunden.

J: Ja, da hast du vollkommen recht. Wir waren zwar nicht in einer Gruppe, aber wir haben uns beim Übersetzen auch echt schwer getan. Ich glaube, dass mit den Texten sogar eine normale Lateinklasse Probleme gehabt hätte. Die Grammatik war richtig schwer. Aber ich finde, dass die Themen der Texte echt interessant waren.

15 G: Also, ich war ja mit keiner von euch in einer Gruppe, aber auch der Text von unserer Gruppe war nicht einfach. Aber die Frau Professor hat uns eh geholfen. Ich fand die Themen der Texte auch cool, vor allen Dingen den Text von meiner Gruppe über Fußball und wie das heute so ist. Den Vergleich fand ich echt spannend.

20 A: Ja, aber ohne ihre Hilfe, hätten meine Gruppe den Text nie übersetzen können. Das hat ja alles hinten und vorne keinen Sinn ergeben, was wir da zusammengedichtet haben.

B: Ja, das stimmt! Sowas Schweres haben wir noch nie übersetzen müssen.

C: Ich glaube auch, dass ich durch den Text nicht wirklich Übersetzen geübt habe, weil es einfach zu schwer war. Ich mein, wir haben alle zwei Minuten um Hilfe gefragt, weil wir nicht weitergekommen sind. Ob das dann sinnvoll ist, weiß ich nicht.

25 H: Also, ich finde es gut, dass wir mal was Schwereres gemacht haben und nicht immer nur so einfache Texte. Ich meine, wir haben fast alle Latein in der Unterstufe gehabt und sind schon zwei Jahre in der unverbindlichen Übung- da sollten wir sowas schon können. Außerdem habe ich es spannend gefunden, dass sich die damals auch schon so viele Gedanken über Training und Sport gemacht haben.

30 B: Eh klar, dass du das sagst, aber für uns normale Schülerinnen waren die Texte einfach zu schwer. Die Themen- okay, waren ganz nett, aber wenn ich den Text schon mal nicht versteht, ist mir das Thema dann auch nicht mehr wichtig.

H: Ja, ich finde auch, dass die Themen der Texte echt cool waren. Ich habe es auch gut gefunden, dass wir den Text für die anderen am Ende zusammenfassen mussten, weil ich
35 eigentlich nicht gern vor Leuten rede und das aber gerne öfters machen würde.

F: Das find ich gar nicht. Ich hasse es, vor anderen Leuten zu reden. Die Präsentation am Ende war für mich wirklich schlimm.

H: Ja, aber genau da hast du Chance, das zu üben. Bei der Matura musst du auch vor anderen reden.

40 B: Wer denkt denn jetzt an die Matura?

H: Wir sollten alle an die Matura denken, die kommt nämlich nächstes Jahr.

B: Ja und ein Jahr ist lange.

A: Also, ich muss da auch was dazu sagen. Ich finde auch, dass die Präsentationen in den anderen Stunden dann echt cool waren. Aber es ist halt dabei immer so, dass nur
45 einige was tun und die anderen nur rumsitzen und warten. Außerdem fand ich die Themen für die Präsentationen, außer die, bei der es um das Stadion gegangen ist, eher langweilig.

H: Da hast du recht und es sind immer dieselben, die nichts tun und die anderen arbeiten lassen. Aber das sind wir in der Klasse eh schon gewöhnt, es ist eh immer Dasselbe und
50 ich glaube, es fällt nicht einmal irgendeinem Lehrer auf.

D: Ich muss sagen, in meiner Gruppe war das echt gut verteilt. Da hat jeder was getan. Und ich glaube schon, dass das den Lehrern auffällt, wer etwas tut.

J: Ja, du warst ja auch in der Strebergruppe. Bei uns haben original zwei Leute gearbeitet, die anderen haben dann das übernommen, was die anderen gesagt haben. Und nicht
55 einmal das haben sie dann gut präsentiert.

B: Ja, wenn ihr nicht sagt, was wir tun sollen oder wie wir es tun sollen.

J: Das sollten wir uns halt vorher ausmachen. Aber das funktioniert mit euch eh nie, wie gesagt, es ist eh immer Dasselbe.

B: Ja, danke, du wirst das schon wissen.

60 I: Also, in meiner Gruppe hat das schon gut geklappt und ich mag solche Gruppenarbeiten auch total gern. Ich muss aber sagen, dass ich die Auswahl von den Themen für die Präsentationen auch nicht so spannend gefunden habe und ich war in der Gruppe mit den Themen.

E: Ich habe sowieso das Gefühl, dass, egal, was ich sage, es nicht ernst genommen wird.

65 A: Naja, wundert dich das? Du weißt ja eh immer alles besser.

E: Ja, aber eventuell habe ich auch mal gute Ideen?

A: Das kommt aus Erfahrung eher selten vor.

E: Wenn du meinst.

70 M: Gut, Mädls, ich merke, dass es in der jeweiligen Gruppe einige Spannungen gegeben hat, die wir jetzt sicher nicht ausdiskutieren können. Gehen wir zum nächsten Punkt.

H: Also, der Titel- ja, den find ich eigentlich total cool und ich muss sagen, dass ich eigentlich von Anfang an interessiert war, was da kommen wird. Wir haben ja bisher zu dem Thema noch Garnichts gemacht, deswegen war ich am Anfang echt gespannt, was da kommen wird. Vor allen Dingen war ich gespannt, was wir im Sportunterricht machen werden.

75 B: Ja, da muss ich ihr recht geben. Mich hat der Titel auch von Anfang an interessiert.

J: Ich hätte es besser gefunden, wenn wir das in noch mehreren Fächern bearbeitet hätten, weil im Prinzip hat es ja auch was mit Geschichte zu tun. Ich habe es schade gefunden, dass es nur in der unverbindlichen Übung und im Sportunterricht war.

80 I: Ja voll. Wäre cool gewesen, wenn sich zum Beispiel unser Geschichteprofessor auch angeschlossen hätte. Aber den Titel generell find ich super und ich finde es auch super, dass die Frau Professor das Projekt allein für zwei Fächer geplant hat.

D: Bei der einen Präsentation ist es ja um den Fünfkampf gegangen und wie das früher war. Ich find es super, dass wir das dann selbst im Sportunterricht ausprobieren durften.

85 Logisch, zwar nicht ganz so, wie die das früher gemacht haben, aber es waren schon Sportarten dabei, die sie früher auch im Stadion bei dem Fünfkampf gemacht haben. Und ich finde auch, dass der Titel voll gut zu dem Projekt passt, weil echt viel abgedeckt worden ist.

B: Okay, jetzt hast du auch deine Meinung gesagt und wie immer voll die Schleimspur.

90 A: Wie recht du hast, hätte sie mal besser nichts dazu gesagt.

J: Jetzt seid nicht immer so gemein, sie kann doch auch ihre Meinung sagen, wenn sie gefragt wird und wir wurden alle gefragt.

B: Naja, Gott sei Dank war ich nicht mit ihr in einer Gruppe.

95 M: So Mädls, wieder zum Thema und jede von euch darf aussprechen und ihre Meinung sagen! Schaut euch bitte den nächsten Punkt an!

A: Da muss ich gleich was dazu sagen, ich habe es total super gefunden, dass wir so viele neue verschiedene Sportarten in so kurzer Zeit ausprobieren haben können. Auch der Wettkampf am Ende war super. Also im Sportunterricht hat das echt Spaß gemacht.

100 H: Das stimmt, waren echt geniale Stunden mit viele neuen Sachen. Überfordert habe ich mich nicht gefühlt, es war zwar alles recht knapp und ist schnell gegangen, aber es hat jeder die Chance bekommen, die Dinge, die uns die Frau Professor gezeigt hat, auch auszuprobieren.

105 G: Also, ich habe mich teilweise schon ein bisschen überfordert gefühlt, weil wir schon viel können mussten in so kurzer Zeit. Der Wettkampf in der Gruppe am Ende hat mich am meisten gestresst, weil ich ja die Leistung für meine Gruppe bringen habe müssen und ich bin im Sport eh so schlecht.

B: Deswegen hat dich deine Gruppe auch nicht oft ausgewählt.

110 I: Ach, sei leise, das stimmt ja gar nicht. Es war jeder ca. gleich oft dran, weil das ja auch von der Frau Professor vorgegeben war. Und außerdem mussten ja bei den verschiedenen Disziplinen mehrere von einer Gruppe starten!

F: Ich habe mich nicht überfordert gefühlt, weil ich gern so einen Wettkampf am Ende habe, damit man sieht, wer am Besten ist. Und wir können ja nicht behaupten, dass uns nicht gezeigt wurde, wie es geht oder wir keine Zeit zum Üben hatten.

115 B: Ja, Miss sporty, wir haben verstanden, dass du die Beste sein willst, was du aber mit deiner Gruppe nicht warst.

M: Wir bleiben beim Thema, bitte!

120 E: Ich bin ja nicht so sportlich, aber ich habe mich trotzdem nicht überfordert gefühlt, weil ich ja, trotzdem ich es nicht so gut kann, gern Neues lernen und die Dinge waren neu für mich, weil wir so etwas zuvor noch nicht im Sportunterricht gemacht haben. Ich mein, ja, vereinzelt schon, aber in so einer Wettkampfform eigentlich nicht. Ich finde, dass es eine neue gute Erfahrung war und ich eigentlich gern mehr Zeit dafür gehabt hätte, weil ich ja für alles Sportliche immer etwas länger brauche.

125 A: Und Mädls, da wir ja vorher nicht wirklich eine Ahnung vom Medizinballweitwurf oder vom Weitsprung hatten, was die Technik angeht, haben wir ja schon einiges dazu gelernt. Ich meine, wir wissen zumindest theoretisch, wie es gehen sollte, wies dann praktisch bei uns aussieht, ist eine andere Frage.

B: Ja, das stimmt. Einige können halt schneller laufen als die anderen oder weiter springen, aber das hat sich ja bei beim Wettkampf dann gezeigt und wenn du dann halt eine in der Gruppe dabei hast, die nicht so gut ist, zerstört das gleich die ganze Leistung.

130 I: Ja, aber der Wettkampf war doch nur Spaß. Sicher ist es dabei auch darum gegangen, wer gewinnt, aber eigentlich war es ja als „Fünfkampf“, so wie die es eben damals in der

Antike gemacht haben, gedacht. Ich denke, wir sollten das auch so sehen und da niemand runtermachen. Wir wissen eh, dass du eine der sportlichsten bist.

B: Dankeschön.

135 J: Meiner Meinung nach waren diese Stunden ein super Sportunterricht, weil ich habe
jedes Mal wirklich Sport gemacht, mich technisch in den verschiedenen Sportarten
verbessert und viel Neues gelernt. Also mir hat das echt Spaß gemacht und wenn ich mir
die Aussage anschau, dann kann ich sagen: Ja, ich habe meine Kompetenzen in der
Technik der verschiedenen Disziplinen verbessern können. Wenn ich die Gruppe
140 anschau, mit der ich den Wettkampf gemacht habe, dann kann ich sagen, nein, ich habe
mich nicht wohl gefühlt, weil jedes Mal, wenn jemand versagt hat, ist er niedergemacht
worden und das war nicht nur in meiner Gruppe so, sondern in den anderen auch. Ich
würde sagen, in der einen mehr und in der anderen weniger, aber in unserer Klasse ist
das ja generell der Fall, dass man niedergemacht wird, wenn man etwas nicht so gut
145 kann.

H: Ja, da hast du recht. Der Wettkampf generell war ein Supergedanke von der Frau
Professor, aber ich glaube, dass sowas mit unserer Klasse einfach nicht möglich ist, da
immer blöde Kommentare kommen und die kommen eigentlich von jedem. Ich meine, wer
da vorne dabei ist, wissen wir eh, aber es ist doch so, dass es generell solche
150 Spannungen gibt, dass jeder irgendwann etwas Blödes zum anderen sagt.

B: Naja, irgendwie muss man sich ja abreagieren und wenn man schon 100 Mal sagt, sie
soll zum Beispiel beim Weitsprung schneller anlaufen und sie tut es immer noch nicht, ist
es doch klar, dass man irgendwann auszuckt.

A: Ja, aber wenn sie einfach nicht schneller laufen kann, wie soll das dann gehen?

155 B: Man kann es wenigstens versuchen.

E: Ich habe zum Beispiel gewusst, dass ich in manchen Dingen beim Wettkampf
versagen werde und so war es auch und es ist kein schönes Gefühl, wenn man dann von
der Gruppe auch noch fertig gemacht wird.

F: Ich habe mir ja mit den verschiedenen Sachen sehr leicht getan, aber ich würde
160 niemand auslachen, nur weil er es vielleicht nicht kann.

C: Ja, das haben wir eh gemerkt, du seufzt dann halt ganz laut und man merkt schon,
dass du innerlich unrund bist.

F: Ja, aber ich würde es dieser Person nie direkt sagen.

C: Ich sage dazu nur: Wenn Blicke töten könnten...

165 E: Wenn ich mir die Aussage, dass es bei der Auswahl der Teilnehmerinnen für die
verschiedenen Disziplinen keine Probleme gegeben hat, kann ich nur lachen. Meine
Gruppe hat bei jeder Disziplin diskutiert, wer starten soll, wobei eh klar war, dass jede

öfters mitmachen muss und die Diskussion eigentlich völlig unnötig war. Naja, ich find das im Prinzip auch sehr schade, dass das in unserer Klasse so ist wie es ist.

170 J: Ja, das stimmt, bei der Auswahl für die verschiedenen Disziplinen gab es davor echt viele Diskussionen. Eigentlich hätten wir für das Einteilen allein schon eine Stunde gebraucht. Aber weil da auch dabei steht, dass der Wettkampf fair war- das find ich schon, weil die Frau Professor genau gemessen hat und schon darauf geachtet hat, dass das alles fair abläuft.

175 G: Ja, das find ich auch. Ich glaube, dass es ohne die Frau Professor nicht fair abgelaufen wäre, weil wir dazu selbst nicht im Stande gewesen wären.

B: Ja, weil ihr euch alle nicht an Regeln halten könnt.

I: Da redet ja gerade die richtige. Na, ich find auf jeden Fall auch, dass es ein fairer Wettkampf war und die Frau Professor eine super Schiedsrichterin war. Sie bevorzugt
180 wenigstens keinen und das ist gut.

A: Ich bin auch der Meinung, dass das alles sehr fair abgelaufen ist, außer halt in den Gruppen selbst, aber darüber haben wir ja jetzt eh schon wieder genug diskutiert.

M: Okay, dann gehen wir zum nächsten Punkt, der lautet: Es ist mir durch dieses Projekt möglich, Parallelen zum Sport in der Antike und zum heutigen Sporttreiben zu ziehen.

185 C: Also, ich würde sagen, dass ich das durch alles, was wir in diesem Projekt durchgemacht haben, schon kann. Weil es wurden schon allein in der unverbindlichen Übung so viele Themen besprochen, die auch heute noch wichtig sind. Da kann ich auf jeden Fall Parallelen finden. Und das, was wir im Sportunterricht machen, ist ja heut in der Leichtathletik sowieso üblich- bei den Damen der Siebenkampf und bei den Herren der
190 Zehnkampf. Die Sportarten haben sich halt verändert, aber das Prinzip ist ja irgendwie sogar teilweise noch dasselbe.

I: Ich glaube auch, dass Projekt gezeigt hat, dass sich gar nicht so viel verändert hat von damals zu heute. Die Sportarten sind ähnlich und Ballspiel und Thermen und Stadien haben wir ja heute noch, nur werden sie halt teilweise eben anders benützt.

195 G: Ja voll, also ich finde auch, dass uns die Frau Professor gezeigt hat, dass es da sehr viele Ähnlichkeiten und Verbindungen von damals zu heute gibt.

B: Das habe sogar ich erkannt, dass es da viele Parallelen gibt. Find ich aber echt super, dass wir so viele Themen behandelt haben und so auch gemerkt haben, dass sich eigentlich gar nicht so viel verändert hat und Sport damals schon sehr wichtig war und es
200 Wettkämpfe und Stadien und sowas gegeben hat.

H: Seh ich genauso. Ich glaube, das hat schon wer von euch gesagt, aber egal- ich finde, dass es super gewesen wäre, wenn sich andere Fächer auch an dem Projekt beteiligt hätten.

205 B: Ja, das hat schon wer gesagt und zwar, dass es super gewesen wäre, wenn der Geschichteprofessor auch dabei gewesen wäre.

H: Aja, genau! Ja, das seh ich aber auch so- das Thema gibt eigentlich voll viel her und es hat im Prinzip auch sehr viel mit Geschichte zu tun. Frau Professor, Sie sollten mal mit ihm reden. Da könnten wir dann auch gleich die Sache mit dem Transfer besprechen, weil ich finde schon, dass ein Transfer der beiden Fächer durch die Themen möglich ist. Weil
210 wir haben ja schon in Latein gemerkt, wie wichtig der Sport in der Antike schon war und das ist er ja heute auch noch.

J: Ja, aber die Sportarten beim Fünfkampf haben sich halt verändert, also eigentlich, heißt der Wettkampf in Leichtathletik ja nicht mehr Fünfkampf, sondern Sieben- oder Zehnkampf und schlagen tut sich da auch keiner mehr, aber du hast schon recht, ein
215 Transfer der beiden Fächer ist durch dieses Projekt schon möglich, weil ja beide etwas miteinander zu tun haben.

A: Ich glaub auch, dass es zu dem Thema eine Verbindung der beiden Fächer gibt und dass wir nach den Stunden es schaffen, diese herzustellen, falls uns mal wer fragen sollte.

220 B: Wer sollte uns denn das fragen?

A: Wer weiß? Vielleicht möchte ja der Direktor wissen, wie das Projekt war. Der wird ja wohl was davon mitbekommen haben und vielleicht ist ja sowas im nächsten Jahr auch wieder geplant und dann melden sich vielleicht mehrere Lehrer, um mitzumachen.

G: Nochmal mal kurz zum Transfer- das Projekt, das die Frau Professor für uns geplant
225 hat, war so vielseitig, dass für mich auf jeden Fall ein Transfer zwischen den beiden Fächern möglich ist.

B: Es war so klar, dass du das wieder ausdrückst. Naja, aber, Frau Professor, wie Sie merken, wollen wir Ihnen nur sagen, dass wir alle in der Lage sind, bezüglich dieses Themas eine Verbindung zwischen den beiden Fächern zu ziehen.

230 M: Das hast du jetzt aber schön gesagt.

B: Und ja, Frau Professor, wenn ich mir den nächsten Punkt anschau, würde ich es schon spannend finden, wenn wir noch mehr zu dem Thema machen würden. Vor allen Dingen die Olympischen Spiele und ihre Geschichte würde mich sehr interessieren.

A: Ja, aber da müssten wir wirklich mit unserem Geschichte oder Geografieprofessor
235 reden, weil das hat ja dann im Prinzip nichts mehr mit Antike zu tun. Sie sind da entstanden, ja das, stimmt schon, aber ich glaube, dass sie sowas wie Entstehung von Sommer- und Winterspielen und so meint, oder?

B: Ja, da hast du recht. Dazu würde ich gerne mehr erfahren. Oder auch über Doping bei den Olympischen Spielen, das wäre echt interessant.

- 240 H: Ja, das würde mich auch total interessieren. Ich würde auch gerne mal Sportarten ausprobieren, die die bei den Olympischen Winterspielen machen. Ich mein, Skifahren und Eislaufen kann ich, aber da gibt es ja so viele verschiedene Sportarten, die ich noch nie gemacht habe.
- J: Ma, ja, voll! Das wäre total cool.
- 245 I: Ich persönlich, habe das mit den Stadien in der Antike voll interessant gefunden und würde darüber auch gern mehr erfahren.
- G: Ja, ich auch. Es ist nämlich echt spannend, wie sich die Stadien verändert haben und was die damals dort gemacht haben und welche verschiedenen Stadien es heute für alle möglichen Sportarten gibt.
- 250 F: Ich glaube auch, dass man da noch viele interessante Sachen erfahren kann. Wäre ja auch für den normalen Unterricht ein Thema, find ich. Ich finde auch, dass wir öfters solche Projekte machen sollen und zwar mit mehreren Fächern. Es gibt sich mehrere Themen, die sich mit verschiedenen Fächern verbinden lassen.
- E: Ja, voll, das find ich auch. Jedes Semester ein so ein Projekt, was mehrere Fächer einschließt, wäre echt super.
- 255 H: Ja und wenn dann solche Aufgabenstellungen dabei sind, wie zum Beispiel in der unverbindlichen Übung, bringt's ja auch für die Matura etwas.
- B: Fang nicht schon wieder mit der Matura an, das hatten wir doch schon. Da denkt man jetzt einfach noch nicht dran.
- 260 H: Du vielleicht nicht, aber ich finde, dass das mit der Präsentation und dem frei reden eine echt gute Übung war. Und wenn andere Fächer auch bei so einem Projekt dabei sind, bei denen wir vielleicht zur Matura antreten, dann könnten die ja die Aufgaben so gestalten, wie es zum Beispiel bei der mündlichen Matura sein könnte.
- A: Ja, das wäre echt super, dann hätten wir Übung und können aber auch untereinander
- 265 in Gruppen drüber reden. Also ja, ich finde auch, dass wir öfters solche Projekte machen sollten, aber eben mit mehreren verschiedenen Fächern.
- I: Da müssen dann nur die anderen Lehrer auch dabei sein und ihr wisst eh, wie die teilweise darauf sind und wenn's heißt, wir machen was Neues, geht überhaupt gleich die Welt unter.
- 270 F: Ja, deswegen können wir ja auch mit ihnen reden und ihnen sagen, wie toll wir das gefunden haben und dass es doch genial wäre, wenn bei so einem Projekt eben mehrere Fächer dabei wären und gerade Geschichte oder Geografie oder auch Deutsch lässt sich überall einbauen, find ich.
- J: Ja, das stimmt- Geschichte zum Beispiel deckt echt viel ab und das hätte ja eben auch
- 275 in dieses Projekt super reingepasst. Also ich denke, wir sollten auf jeden Fall unserem Geschichteprofessor erzählen, wie cool das Projekt war. Und Frau Professor, Sie könnten

ja im Lehrerzimmer mal rumerzählen, dass uns das echt gut gefallen hat, aber es eben noch cooler wäre, wenn das so Projektwochen mit verschiedenen Fächern zu einem Thema wären.

280 D: Ich würde mir auch öfters solche coolen Projekte wünschen, wie dieses Jahr, weil ich finde, dass da alles gepasst hat, außer dass eben die Übersetzungstexte eben etwas zu schwer waren und wir da echt Probleme gehabt haben. Aber ich muss sagen, sonst hat das Projekt für mich voll gepasst, weil ich echt viel Neues erfahren und kennen gelernt habe.

285 C: Auch ich finde, dass das Projekt wirklich super war. Verändern würde ich eben nur die Sache, dass mehr Fächer dabei sind und vielleicht den Schwierigkeitsgrad der Texte ein bisschen runtersetzen, aber sonst war es echt super und hat Spaß gemacht, weil es auch so viele unterschiedliche Dinge waren, die wir gemacht haben.

G: Ja und ich möchte nicht wissen, wie viel Arbeit hinter diesem Projekt gesteckt hat, weil
290 die Frau Professor das ja eben auch alleine gemacht hat und dafür hat das echt super geklappt und Spaß gemacht. Ich hätte vielleicht noch jeweils zwei Stunden mehr eingeplant, damit nicht so ein Stress in den Stunden da ist und man vielleicht einiges öfters üben kann und das mit den mehreren Fächern sehe ich auch so, aber sonst echt top.

295 B: Mir hat das Projekt auch sehr gut gefallen, obwohl währenddessen viel diskutiert und gestritten wurde, woran ich selbst sicherlich auch nicht unschuldig war. Aber trotzdem waren die Stunden wirklich lustig und ich würde mir es so auch wieder wünschen.

A: Ich würde auch nicht wirklich was verändern, außer, das, was die anderen eh schon
300 gesagt haben, mit den Fächern und der Projektwoche, damit eben mehr Zeit ist. Sonst habe ich es echt super gefunden.

E: Sie sind die erste, die mit uns sowas gemacht hat und es war eine neue Erfahrung für uns, weil wir das eben vorher nicht gekannt haben. Ich kann eigentlich nur sagen, es war total lustig und Sie haben sich das echt gut ausgedacht.

I: Ja voll, die Frau Professor war die erste, die mit uns sowas gemacht hat. Wir haben
305 sowas noch nie gemacht. Eigentlich voll schade, seit über zwei Jahre auf der Schule und noch nie sowas Cooles gemacht wie jetzt.

M: So Mädls, danke für das Lob und die vielen Anregungen und auch danke, dass ihr so gut mitgemacht habt, auch wenn es während der Diskussion einige Unstimmigkeiten gegeben hat. Ihr habt mir damit sehr geholfen und auch ich nehme von diesem Projekt
310 viele Erfahrungen mit. Ich wünsche euch noch einen schönen Nachmittag, bis nächste Woche.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Nina Forster, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig geschrieben und verfasst habe. Ich habe nur die angeführten Hilfsmittel dazu verwendet. Zitate, die sinngemäß oder wörtlich von anderen Autorinnen oder Autoren übernommen wurden, sind deutlich gekennzeichnet.

Des Weiteren versichere ich, dass diese Arbeit weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt wurde.

Wien, April 2017

Nina Forster