



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Kompetenzentwicklung im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens zwischen den Unterrichtsfächern „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“

verfasst von / submitted by

Carina Kammleithner

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

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 456 482

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

Lehramtsstudium UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

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

Kurzzusammenfassung

Fächerübergreifendes Lehren und Lernen wird in der Bildungspolitik und bei didaktischen Angelegenheiten oftmals aufgegriffen und diskutiert. In der Literatur wird festgehalten, dass ein Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, dem Problem des Nichtherstellens von Zusammenhängen zwischen einzelnen Unterrichtsgegenständen entgegenwirken kann und somit ein angemessenes Gegenstück zum klassischen Frontalunterricht darstellt (Bomhard, 2011, S. 43; Labudde, 2008, S. 11). Darüber hinaus wird in den Lehrplänen auf die Bedeutsamkeit des fächerübergreifenden Unterrichts hingewiesen. Der Unterricht hat nach der Verordnung des allgemeinen Lehrplans der AHS fachspezifische Aspekte der einzelnen Fächer und damit verknüpft fächerverbindende und fächerübergreifende Standpunkte zu beachten, wobei die Verbindung und wechselseitige Ergänzung der einzelnen fachlichen Disziplinen den Schülern und Schülerinnen bei der Lösung von alltäglichen Schwierigkeiten helfen soll (BMBF, 2004c, S. 2).

Aufgrund der Aktualität und den Forderungen zur Durchführung fächerübergreifender Unterrichtseinheiten setzt sich diese Diplomarbeit mit dem Thema „Kompetenzentwicklung im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens zwischen den Unterrichtsfächern „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde““ auseinander.

In der vorliegenden Arbeit wird im ersten Abschnitt, dem theoretischen Teil (S. 10 – 85), mittels einer ausführlichen Literaturrecherche eine entscheidende Wissensbasis für das Thema geschaffen. Zu Beginn sorgen eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sport als Gegenstandsbereich der Sportwissenschaft, die Behandlung des Terminus Interdisziplinarität und eine gründliche Begriffsbestimmung für die Einführung. Im Anschluss daran werden Argumente, welche für die Realisierung eines fächerübergreifenden Unterrichts sprechen, angeführt und die Dimensionen, wie die Rolle der Lehrperson, der Inhalt, die Methoden, usw., näher betrachtet. In einem weiteren Schritt werden didaktische Konzepte der Unterrichtsgegenstände „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ vorgestellt und auf ihre Eignung für ein fächerübergreifendes Unterrichtsvorhaben überprüft.

Im Mittelpunkt des zweiten Parts dieser Diplomarbeit (S. 86 – 217) steht die Erarbeitung von fächerübergreifenden Unterrichtsbeispielen für die Fächerkombination „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“. Die drei praktischen Beispiele beschäftigen sich mit den Themen „Sport als Ausdruck unterschiedlicher Gesellschaftsformen“, „Sport und Natur“ und „Bedeutung des Sports für einzelne Nationen“. Es handelt

sich um Planungen für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ mit fächerübergreifende geographischen Inhalten.

Zuerst wird bei jeder Thematik der allgemeine Rahmen, wie Schulstufe, Anzahl der benötigten Stunden, Lehrplanbezug, Lernziele, Kompetenzen, Sozialform, usw., dargelegt und danach werden die geographischen Grundlagen und Inhalte erläutert. Anschließend erfolgt eine genaue Beschreibung der Unterrichtsplanung sowie die Erstellung von Materialien für die einzelnen Stunden. Die entworfenen Handouts, Arbeitsaufgaben und Stundensequenzen sollen den Lehrern und Lehrerinnen an den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) als Kopiervorlage bzw. Ideenanstoß dienen.

Schlüsselwörter: Fächerübergreifender Unterricht, Interdisziplinarität, didaktische Konzepte, Unterrichtsfächer „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“, praktische Unterrichtsbeispiele

Abstract

Interdisciplinary teaching and learning is a much discussed issue in educational policy as well as in pedagogical discussions. Academic literature suggests that interdisciplinary teaching helps to address the frequent lack of connectivity between different subject areas. Therefore interdisciplinary teaching is seen as an appropriate counterpart to classical teacher-centred instruction (Bomhard, 2011, p. 43; Labudde, 2008, p. 11). In addition, curricula refer to the importance of interdisciplinary teaching. According to the general regulation for curricula in secondary academic schools, teaching should include subject-specific aspects of the different subjects combined with interdisciplinary and cross-curricular perspectives. The ability to correlate the different disciplines should serve as a guideline for approaches to problem-solving in general (BMBF, 2004c, p. 2).

As to the topicality of the issue and the growing demand for interdisciplinary teaching, this master-thesis addresses the following theme: "Development of competences in interdisciplinary teaching: Promotion of cross-linked reasoning in the subjects 'Physical education' and 'Geography and economic geography'".

The first part of the thesis, namely the theoretical part (p. 10 – 85), gives an overview of the relevant literature and is intended to provide background on the main issues. The initial focuses of attention are sport as a part of sport science, the term "multidisciplinarity", as well as a detailed analysis of various specific terms. Next we will look at arguments which stress the importance of interdisciplinary teaching. Further focus will be put on the role of the teacher, the contents and methods. The next step is to look at didactic concepts in the subjects "Physical education" and "Geography" and check their suitability for interdisciplinary teaching.

The second part of this thesis (p. 86 – 217) deals with examples for interdisciplinary teaching in the above mentioned subjects. The three examples provided are "Sport as a means of expressing different systems of society", "Sport and nature" and "The importance of sport for different nations". The lessons will be physical education lessons with a cross-curricular reference to geographical issues.

First, a general outline, consisting of age group, number of lessons, reference to curricula, educational objectives, competences, teaching methods and so on is given. Then the connection to the curriculum in geography will be outlined in more detail. This is followed by a detailed plan for the lessons. The necessary material will also be provided. The enclosed handouts, task sheets and lesson plans are meant for the use of teachers in general upper secondary education.

Keywords: interdisciplinary teaching, multidisciplinary, didactic concepts, subjects "Physical education" and "Geography and economical geography", practical examples for teaching

Danksagung

*Mein Traum wird wahr,
ich seh es klar,
und bringe meinen Dank jetzt dar.
(Irina Rauthmann)*

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei allen Menschen zu bedanken, die mich während meiner Ausbildungszeit unterstützt und begleitet haben.

Allen voran gilt mein besonderer Dank meinen Eltern, Karin und Gerhard, die mir diesen Bildungsweg ermöglicht haben und mir in jeder Lebenssituation mit Rat und Tat zur Seite standen. Meine Mutter hatte immer ein offenes Ohr für mich und stets eine passende Lösung bereit, wenn ich verzweifelt vor Arbeiten oder Lernunterlagen saß. Mein Vater war derjenige, der mir die Freude am Sport vermittelte und mir das Radfahren, Schwimmen sowie Skifahren beibrachte und so ein sportliches Fundament für mich schaffte. Liebe Mama und lieber Papa, ihr habt mich zu einem selbstbewussten, lebenswerten und offenen Menschen gemacht. Ihr habt einen großen Beitrag dazu geleistet, was ich bis jetzt erreicht habe. Danke für eure Liebe, eure Unterstützung, sowohl finanziell als auch mental, und euer Vertrauen. Mama und Papa, ihr seid einfach unersetzbar!

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine beiden Brüder, Simon und Jakob, die mich in stressigen Phasen aufmunterten und mich durch ihre amüsanten Gespräche zum Lachen brachten, sodass sich meine Lern- und Schreibmotivation wieder erhöhte.

Von ganzem Herzen möchte ich meinem Freund Gerhard danken, der mir sowohl während meines Studiums als auch während des Schreibens meiner Diplomarbeit immer wieder Mut und Kraft gegeben hat. Er glaubte mehr an meine Stärken und mein Können, als ich es selbst oft tat.

Besonderer Dank gilt auch Frau Mag. Gabriele Gstettenhofer, M.A., die mich mit vielen wertvollen Ideen für die Praxisbeispiele unterstützte. Außerdem danke ich Frau Mag. Anita Hausberger für das Korrekturlesen meiner Arbeit.

Zum Schluss möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner bedanken, der es mir ermöglichte, bei meiner Diplomarbeit meine beiden Studienfächer zu verbinden. Ich konnte vor allem von seiner fachlichen Kompetenz, seiner Hilfsbereitschaft, seinen wertvollen Anregungen und seiner kollegialen Betreuung profitieren.

Inhaltsverzeichnis

A THEORETISCHER TEIL	1
1 Einleitung.....	1
1.1 Hinführung zur Problemstellung	1
1.2 Zentrale Fragestellungen	3
1.3 Methode der Bearbeitung.....	4
1.4 Gliederung der Arbeit	7
2 Begriffsbestimmung: Was heißt fächerübergreifender Unterricht?	10
2.1 Definitionen und Begriffserklärungen.....	10
2.1.1 Sportwissenschaft und Interdisziplinarität.....	10
2.1.2 Fächerübergreifender Unterricht	12
2.1.3 Fachüberschreitender Unterricht	15
2.1.4 Fächerverbindender bzw. fächerverknüpfender Unterricht	16
2.1.5 Fächerkoordinierender bzw. themenzentrierter Unterricht	17
2.1.6 Fächerergänzender Unterricht.....	18
2.1.7 Integrierter Unterricht	19
2.1.8 Fächeraussetzender Unterricht	20
3 Argumente für einen fächerübergreifenden Unterricht	22
3.1 Ergänzung zum Fachunterricht	22
3.2 Vernetzen von Inhalten bzw. Unterstützen von Lernprozessen	26
3.3 Schlüsselprobleme der Menschheit.....	26
3.4 Berufs- und Wissenschaftspropädeutik	28
3.5 Aufbau von überfachlichen Kompetenzen	29
3.6 Lernen in Projekten	31
3.7 Gendergerechter Unterricht.....	31
3.8 Interesse der Lernenden	32
3.9 Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht	32
3.9.1 Disziplinarität.....	32
3.9.2 Fächer zusammenführen	33
3.9.3 Reflexion (Wissenschaftspropädeutik)	33
3.9.4 Leitfrage.....	34
3.9.5 Leistungsnachweis.....	34
3.9.6 Themenwahl	34

3.9.7	Teamteaching.....	35
3.9.8	Schüler- und Schülerinnenpartizipation.....	35
3.9.9	Offenheit.....	36
3.9.10	Institutionelle Unterstützung.....	36
3.10	Chancen des fächerübergreifenden Unterrichts.....	37
4	Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts	39
4.1	Dimension: Kategorien.....	42
4.2	Dimension: Inhalte	42
4.3	Dimension: Überfachliche Kompetenzen	44
4.4	Dimension: Lehrer- und Lehrerinnenrolle	45
4.5	Dimension: Unterrichtsmethoden.....	47
4.6	Dimension: Beurteilen.....	49
4.7	Dimension: Frei ergänzbar	50
4.8	Ziele.....	50
4.9	Probleme und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts	53
4.10	Problemfeld: Lehramtsausbildung und fächerübergreifender Unterricht.....	56
5	Didaktische Konzepte des fächerübergreifenden Unterrichts.....	60
5.1	Didaktische Konzepte im Fach „Bewegung und Sport“	60
5.1.1	Das Sportartenkonzept	62
5.1.2	Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts	65
5.1.3	Das Körpererfahrungskonzept	68
5.2	Didaktische Konzepte im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“	70
5.2.1	Das Konzept der Handlungsorientierung	71
5.2.2	Das Konzept der Problemorientierung	75
5.2.3	Das Konzept des offenen Geographieunterrichts.....	77
6	Der Lehrplan und fächerübergreifender Unterricht.....	82
6.1	Fächerübergreifender Unterricht im allgemeinen Lehrplan.....	82
6.2	Fächerübergreifender Unterricht in den fachbezogenen Lehrplänen.....	84
B	PRAKTISCHE BEISPIELE	86
7	Sport als Ausdruck unterschiedlicher Gesellschaftsformen.....	89
7.1	Basisinformationen	89
7.2	Geographische Inhalte und Grundlagen	92
7.3	Unterrichtsplanung.....	93
7.4	Handouts und Arbeitsaufträge	96

7.4.1	Einheit 1 – Gesellschaftsformen, Sport und Yoga	97
7.4.2	Einheit 2 – Crossfit	114
7.4.3	Einheit 3 – Afrikanischer Tanz	124
8	Sport und Natur	133
8.1	Basisinformationen	133
8.2	Geographische Inhalte und Grundlagen	135
8.3	Unterrichtsplanung	136
8.4	Handouts und Arbeitsaufträge	140
8.4.1	Station 1 – Bürgerinitiative „Pro Ybbs“	141
8.4.2	Station 2 – Natura 2000	144
8.4.3	Station 3 – Renaturierung der Ybbs	149
8.4.4	Station 4 – Landschaftsentwicklungskonzept „Forstheide“	160
8.4.5	Station 5 – Die Ybbs	164
8.4.6	Station 6 – Bürgerinitiative „Rettet die Forstheide“	167
8.4.7	Station 7 – Fischwanderhilfen an der Ybbs und am Mühlbach	169
8.4.8	Station 8 – Biodiversität	176
9	Bedeutung des Sports für einzelne Nationen	181
9.1	Basisinformationen	181
9.2	Geographische Inhalte und Grundlagen	183
9.3	Unterrichtsplanung	184
9.4	Handouts und Arbeitsaufträge	186
9.4.1	Einheit 1 – Leichtathletik und Olympische Spiele	187
9.4.2	Einheit 2 – Volleyball und Doping	203
10	Zusammenfassung und Ausblick	218
11	Literaturverzeichnis	224
12	Abbildungsverzeichnis	235
13	Tabellenverzeichnis	240

A THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

Im ersten Kapitel wird zu Beginn beschrieben, warum es wichtig ist, sich mit dem Thema dieser Diplomarbeit „Kompetenzentwicklung im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens zwischen den Unterrichtsfächern „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ zu beschäftigen. Nach den einleitenden Worten zur Problemstellung erfolgen die Formulierung der Forschungsfragen sowie die Beschreibung der wissenschaftlichen Herangehensweise. Hier wird vor allem der hermeneutischen Bearbeitungsmethode genügend Platz eingeräumt. Anschließend ist im Kapitel 1.4 eine Kurzfassung der Gliederung der Arbeit zu finden.

1.1 Hinführung zur Problemstellung

Das österreichische Bildungssystem setzte sich in den letzten Jahren vermehrt mit Untersuchungen zur Verbesserung der schulischen Qualität auseinander. Anlass hierfür ist beispielsweise die alle drei Jahre abgehaltene PISA-Studie, bei der die österreichischen Schüler und Schülerinnen im internationalen Schulvergleich noch nie an der Spitze lagen. Außerdem findet seit dem letzten Schuljahr die kompetenzorientierte und standardisierte Reifeprüfung an den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) statt und wird im heurigen Schuljahr 2015/2016 ebenso an den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zum ersten Mal durchgeführt. Dadurch haben auch die Lehrpersonen mit neuen Herausforderungen zu kämpfen, um ihre Schüler und Schülerinnen bestmöglichst auf die neue Reifeprüfung vorzubereiten.

Im Zuge der Kompetenzorientierung und der PISA-Studie hört man immer wieder Begriffe wie Problemlösung, Anwendungsbezug, Selbstständigkeit, vernetztes Denken, Schüler- und Lebensweltbezug. Fächerübergreifender Unterricht verstärkt diese Komponenten, jedoch wird ein solcher Unterricht laut Haesing (2009, S. 7), obwohl er von den Lehrpersonen der Sekundarstufen aller Schulformen als ergebnisbringend erachtet wird, trotz administrativer Einforderung nur selten angewendet.

Aus den Ergebnissen der PISA-Studien wurden auch Konsequenzen gezogen, die sich auf einen fächerübergreifenden Unterricht konzentrieren. Im Fokus der Schule dürfen also nicht nur reines Auswendiglernen und Anführen von Faktenwissen sondern vielmehr an-

wendungsbezogene Aufgaben stehen. Die Unterrichtsgestaltung soll vielseitig sein und von frontalen Unterrichtssituationen über offene Lernformen bis hin zu Einzel-, Paar- und Gruppenarbeiten reichen. Explizit als Beispiel werden fächerverbindende Projekte genannt, bei denen ein- und dasselbe Thema in verschiedenen Fächern durchgearbeitet wird, sodass Vernetzungen entstehen und selbstständiges Lernen der Schüler und Schülerinnen initiiert wird.¹

Heutzutage sind Schüler und Schülerinnen bedauerlicherweise oftmals nicht ausreichend im Stande, sowohl thematische Verbindungen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern als auch Zusammenhänge von einem Unterrichtsfach zu anderen und deren Anknüpfung an entsprechende Wissenschaftsdisziplinen herzustellen (Kleiner, 2013, S. 1). Genau das wird aber bei der neuen Reifeprüfung gefordert, denn das bloße Wiedergeben von Faktenwissen ist nicht das Ziel selbiger. Bomhard (2011, S. 37) ist der Meinung, dass ein fächerübergreifender Unterricht diesem Problem entgegenwirken könne und zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Unterrichts beitrage. Labudde (2008, S. 11) vertritt einen ähnlichen Standpunkt, denn er schreibt in seinem Buch, dass dem fächerübergreifenden Unterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden solle, weil er ein sinnvolles und erforderliches Pendant zum klassischen Fachunterricht darstelle.

Nicht zu vergessen ist, dass auch im Lehrplan eindeutig auf den Stellenwert des Lehrens und Lernens über die Fachgrenzen hinaus hingewiesen wird. Den Lehrern und Lehrerinnen wird im Abschnitt „Schul- und Unterrichtsplanung“ verdeutlicht, dass im Unterricht Aufgaben zu stellen sind, „die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind“ (BMBF, 2004c, S. 11).

Neben dem bereits geschilderten Problem habe ich während meines fachbezogenen Praktikums (FAP) im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ erfahren, dass die Schüler und Schülerinnen nicht in der Lage sind, Maßstäbe in Aufgabestellungen anwendungsorientiert umzurechnen. Diese Situation erlebte ich in der 8. Schulstufe eines Wiener Gymnasiums. Die Schülerinnen bekamen den Auftrag, in Gruppen einen Orientierungslauf, der in unmittelbarer Nähe der Schule stattfand, zu absolvieren. Die einzelnen Gruppen erhielten von mir eine Karte zur Orientierung und zudem mussten sie einige Entfernungen von der Karte in die Realität umrechnen. Die Durchführung des Letztgenannten entwickelte sich zu einer großen Schwierigkeit. Über diese Tatsache war ich persönlich erstaunt, weil der Maßstab bereits in der 5. Schulstufe sowohl in Mathematik als auch in Geographie

¹ <http://www.bpb.de/apuz/29164/pisa-konsequenzen-fuer-bildung-und-schule?p=all> (Zugriff am 4. August 2015)

und Wirtschaftskunde behandelt wird und ich in der Vorbereitung keine Zweifel hatte, dass die Umrechnungen für die Mädchen zum Verhängnis werden könnten. Hier habe ich am eigenen Leib erfahren, dass die Jugendlichen immer wieder nicht fähig sind, bereits Gelerntes auf neue Aufgabenstellungen anzuwenden. Dieses Erlebnis leistete einen großen Beitrag zur Themenwahl meiner Abschlussarbeit an der Universität.

Überdies dürfen die inhaltlichen Überschneidungen der beiden Unterrichtsfächer „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“, die für einen fächerübergreifenden Unterricht geeignet sind, nicht außer Acht gelassen werden. Generell gibt es schon einige Spiele, bei denen geographische Themen im Sportunterricht durchgeführt werden. Beispiele sind: Orientierungslauf, Geocaching, Geo-Rallyes, Stadt-Land-Fluss, usw. Trotzdem sind in der Literatur im Vergleich zu anderen Fächerkombinationen wenige inhaltliche Umsetzungsmöglichkeiten zu finden und daher möchte ich mit der vorliegenden Diplomarbeit meinen zukünftigen Lehrerkollegen und Lehrerkolleginnen einige interdisziplinäre Stundenbilder für die Kombination von „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ liefern.

1.2 Zentrale Fragestellungen

Aus den durchgeführten Recherchen ergeben sich für diese Diplomarbeit einige bedeutende Fragestellungen, die mit Fortschreiten der Arbeit beantwortet werden sollen:

- Was bedeutet fächerübergreifender Unterricht?
- Warum fächerübergreifend unterrichten?
- Welche Argumente deuten auf einen positiven Effekt eines Unterrichts hin, der über die Fachgrenzen hinausgeht?
- Wie lässt sich fächerübergreifender Unterricht umsetzen?
- Welche Inhalte, Methoden und Ziele beinhaltet bzw. verfolgt der fächerübergreifende Unterricht?
- Welche didaktischen Konzepte existieren in der Geographie- und Sportdidaktik und wie eignen sich diese für einen fächerübergreifenden Unterricht?
- Mittels welcher Praxisbeispiele können die didaktischen Überlegungen veranschaulicht werden?

1.3 Methode der Bearbeitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen, nämlich einem hermeneutisch theoretischen und einem praktischen Teil.

Im ersten Abschnitt sind aufgrund der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zahlreiche Zitate, unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Interpretationen zu finden. Zu Beginn meiner Diplomarbeit werden nicht nur Werke aus der Geographie- und Sportdidaktik, sondern auch Literatur aus der allgemeinen Didaktik für die Bearbeitung benutzt. Für diesen ersten Schwerpunkt erfolgte die Literaturrecherche im Bibliothekskatalog der Universität Wien und auch in der Datenbank SPOLIT. Des Weiteren werden Fachzeitschriften und Online-Ressourcen verwendet. Bei der Literaturauswahl wurde, mit Ausnahme von einigen hilfreichen älteren Werken, darauf geachtet, Bücher aus den letzten 16 Jahren zu gebrauchen, um einen möglichst hohen Aktualitätsbezug zu gewährleisten.

Der zweite Teil setzt sich mit den praktischen Beispielen auseinander. Die zuvor behandelte Theorie wird exemplarisch für die Schule angewendet, es erfolgt ein sogenannter Praxistransfer. Die didaktischen Modelle und Konzepte dienen als Grundlage für die Gestaltung der Stundenbilder. Eigene Überlegungen sowie die Kreativität stehen bei den Unterrichtsbeispielen im Vordergrund. Es wird auch versucht, auf Beispiele der Literatur einzugehen, jedoch sind ausgearbeitete Umsetzungsmöglichkeiten für die Fächerkombination „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ sehr mangelhaft.

Nachstehend wird dargelegt, wie „Hermeneutik“ aufzufassen ist.

Der Begriff „Hermeneutik“ stammt aus dem Griechischen. Das griechische Wort „hermeneúein“ hat laut Danner (2006, S. 34) drei verschiedene Bedeutungen:

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

Die ursprüngliche Bedeutung, also das Aussagen, Auslegen und Übersetzen von Texten, ist heutzutage nicht mehr zur Gänze gültig. Nach Danner (2006, S. 34) soll die Hermeneutik vor allem Gegebenheiten zum Verständnis bringen, und dieses Verstehen soll anschließend vermittelt werden. Wenn eine Person eine Aussage von sich gibt, müssen Menschen das Verkündete erklären, um es auch verstehen zu können. Aus diesem Grund versteht Bräutigam auch unter der Hermeneutik die Kunst der Interpretation und der Aus-

legung von Texten, mit deren Hilfe die Bedeutung menschlichen Handelns zum Verständnis gebracht werden soll (Bräutigam, 2006, S. 220).

Den Kernpunkt für die Interpretation von Texten bildet die hermeneutische Vorgehensweise. Überdies nimmt der Stellenwert, die Bedeutung und den Sinn des menschlichen Handelns zu begreifen, stetig zu. Nach Bräutigam (2006, S. 220) drückt der Vorgang des Verstehens das Herzstück der hermeneutischen Arbeitsweise aus. Neben Bräutigam ist auch Danner der Meinung, dass die Hermeneutik mehr als nur eine einfache Textauslegung ist.

„Hermeneutik kann nicht auf Textauslegung eingeengt werden, ohne ihren vollen Gehalt zu verfälschen; Textauslegung ist ein (wichtiger) Spezialfall der Hermeneutik. Hermeneutisches Verstehen geschieht überall dort, wo ein Mensch auf einen anderen Menschen oder auf menschliche Erzeugnisse trifft.“
(Danner, 2006, S. 36)

Für die Veranschaulichung des gedanklichen Prozesses greift Bräutigam auf den hermeneutischen Zirkel zurück (Bräutigam, 2006, S. 220). Dieser nimmt auf zwei Dimensionen Einfluss.

Die erste beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Vorverständnis und Textverständnis. Das heißt, dass Menschen beim Lesen von Texten bestimmte Vorkenntnisse miteinbringen. Durch das Lesen von und die Auseinandersetzung mit Texten wird das bereits bestehende Wissen erweitert und vertieft. Beim Lesen eines neuen oder sogar desselben Textes sind dann wiederum mehr Vorkenntnisse vorhanden. Diese können für die Interpretation und das Verständnis des Textes positiv eingesetzt werden. Aufgrund des Lesens erfolgt eine Erweiterung des Hintergrundwissens und diese individuell veränderten Vorkenntnisse entwickeln sich immer mehr in die Richtung eines erweiterten und vertieften Textverstehens (Bräutigam, 2006, S. 220). Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, entsteht beim Zusammenhang zwischen Vorverständnis und Textverständnis eine Art Spiralbewegung.

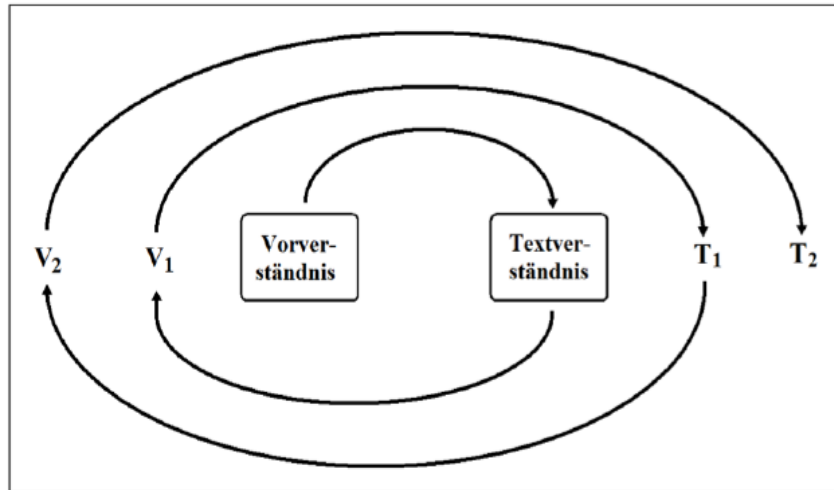


Abb. 1: Der hermeneutische Zirkel - Der Zusammenhang zwischen Vorverständnis und Textverständnis (Danner, 2006, S. 62)

Die zweite Dimension des hermeneutischen Zirkels befasst sich mit dem Verhältnis zwischen den Teilen und dem Ganzen. Sie meint, dass sich „Einzelelemente eines Textes nur aus dem gesamten Text erschließen lassen sowie umgekehrt das Ganze eines Textes nur auf der Grundlage der einzelnen Elemente zu verstehen ist.“ (Bräutigam, 2006, S. 220). Einerseits ist es Voraussetzung, die Einzelelemente in einem Text zu verstehen, um auch den Text zur Gänze erfassen zu können. Andererseits sind auch die einzelnen Begriffe auf das Textganze angewiesen, denn oftmals können wichtige Teile nur aufgrund des Verstehens des gesamten Textes ermittelt werden (Bräutigam, 2006, S. 220).

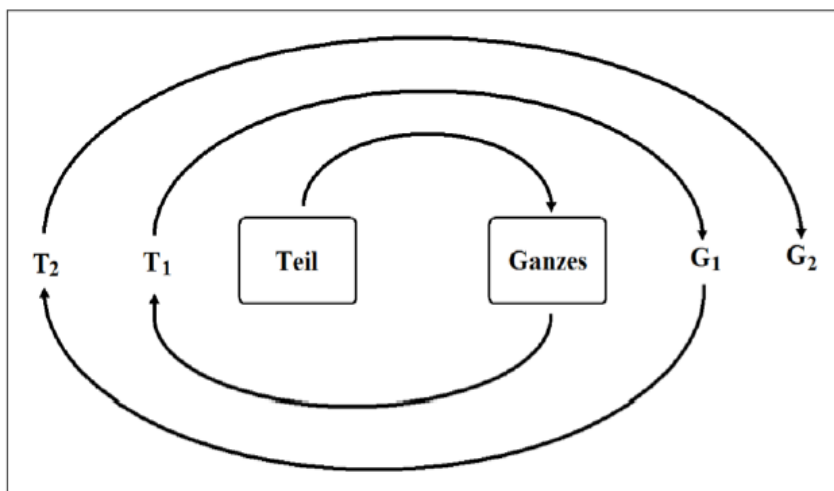


Abb. 2: Der hermeneutische Zirkel - Der Zusammenhang zwischen Teil und Ganzem (Danner, 2006, S. 65)

Angesichts des hermeneutischen Zirkels kann zusammenfassend Folgendes festgehalten werden: „Hermeneutisches Verstehen hat weder einen eindeutigen Anfang noch einen

endgültigen Abschluss. Das Verstehen als das Ziel hermeneutischer Bemühungen ist dem Charakter nach ein spiralförmig aufsteigender Prozess.“ (Bräutigam, 2006, S. 221)

In Bezug auf den Sportunterricht ist es laut Bräutigam (2006, S. 221) möglich, dass mithilfe des hermeneutischen Verfahrens die Wichtigkeit mancher Situationen im Sportunterricht herausgefunden und deren Sinnhaftigkeit erfasst wird.

1.4 Gliederung der Arbeit

An dieser Stelle wird überblicksmäßig dargestellt, welche Inhalte in jedem Kapitel bearbeitet bzw. wo meine Forschungsfragen beantwortet werden.

Wie bereits vorhin erwähnt, gliedert sich die Arbeit in zwei große Abschnitte. Zum einen in einen theoretischen Teil und zum anderen in einen praktischen. Der Theorieteil umfasst die Kapitel 1 bis 6 und der Praxisteil ist Inhalt der Kapitel 7 bis 9.

Kapitel 1 (Seite 1 bis 9)

Im ersten Kapitel erfolgt zu Beginn eine Hinführung zur Problemstellung und der aktuelle Forschungsstand wird kurz thematisiert. Darüber hinaus werden die für die Diplomarbeit entwickelten Forschungsfragen präsentiert. Nach diesen Teilen folgt eine Beschreibung der Bearbeitungsweise, wobei vor allem die hermeneutische Arbeitsweise sowie der hermeneutische Zirkel näher erläutert werden. Ein Überblick über die Gliederung der Arbeit schließt dieses erste Kapitel ab. Dies soll als Orientierungshilfe für die Leser und Leserinnen dienen, um einen Überblick zu schaffen, welche Inhalte jeder Abschnitt umfasst.

Kapitel 2 (Seite 10 bis 21)

Zu Beginn findet eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sport als Gegenstandsreich der Sportwissenschaft und die Behandlung des Terminus Interdisziplinarität statt. Überdies ist in der Literatur (Labudde, 2008; Moegling, 2010) ein breites Spektrum an unterschiedlichen Begriffen und Varianten fächerübergreifenden Unterrichts zu finden. Peterßen (2000, S. 11) ist der Meinung, dass bezüglich des gemeinten Unterrichts ein sogenannter „begrifflicher Wirrwarr“ bestehe. Damit ein über Fachgrenzen hinausreichender Unterricht jedoch passend geplant und auch durchgeführt werden könne, benötigen Lehrpersonen eindeutige und klar abgegrenzte Begriffe (Peterßen, 2000, S. 11). Demzufolge werden im zweiten Kapitel die verschiedenen fächerübergreifenden Unterrichtsformen aufgezählt und erklärt. Zusätzlich soll die Fragestellung „Was bedeutet fächerübergreifender Unterricht?“ geklärt werden.

Kapitel 3 (Seite 22 bis 38)

Im Kapitel „Argumente für einen fächerübergreifenden Unterricht“ wird die Wichtigkeit eines Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausgeht, betont. Überdies zeigen die verschiedenen Begründungen, dass das fächerübergreifende Lehren und Lernen einen bedeutenden Effekt für die Schulbildung bringt. Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht, also Qualitätskriterien, runden das dritte Kapitel ab. Es wird versucht, auf die beiden folgenden Fragen Antworten zu finden: „Warum fächerübergreifend unterrichten?“ und „Welche Argumente deuten auf einen positiven Effekt eines Unterrichts hin, der über die Fachgrenzen hinausgeht?“

Kapitel 4 (Seite 39 bis 59)

Das vierte Kapitel befasst sich mit den Dimensionen und Facetten des über Fachgrenzen hinausreichenden Unterrichts. Neben den Dimensionen, wie den Inhalten und Unterrichtsmethoden, wird ebenso auf die Zusammenarbeit mit Kollegen bzw. Kolleginnen und auf die Probleme und Grenzen des fächerübergreifenden Unterrichts ein Blick geworfen. Hier wird den beiden Forschungsfragen „Wie lässt sich fächerübergreifender Unterricht umsetzen?“ und „Welche Inhalte, Methoden und Ziele beinhaltet bzw. verfolgt der fächerübergreifende Unterricht?“ nachgegangen.

Kapitel 5 (Seite 60 bis 81)

Im fünften Kapitel wird den didaktischen Konzepten des Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausgeht, genügend Platz gegeben. In Sportdidaktik-Büchern ist eine Menge an fachdidaktischen Konzepten zu finden. Aus diesem Grund werden zunächst einige zurzeit aktuelle didaktische Konzepte ausgewählt und anschließend ausführlicher dargestellt. In einem weiteren Schritt erfolgt die Prüfung, ob die beschriebenen Konzepte für einen fächerübergreifenden Unterricht in den Fächern „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ geeignet sind. Im Anschluss daran findet dieselbe Herangehensweise mit gängigen Konzepten der Geographie und Wirtschaftskunde statt. In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Beantwortung der Frage: „Welche didaktischen Konzepte existieren in der Geographie- und Sportdidaktik und wie eignen sich diese für einen fächerübergreifenden Unterricht?“

Kapitel 6 (Seite 82 bis 85)

Den Schluss der Theoriearbeit bilden die verschiedenen Lehrpläne, nämlich die Verordnung des allgemeinen österreichischen Lehrplans und die beiden fachspezifischen Lehrpläne der Unterrichtsgegenstände „Bewegung und Sport“ bzw. „Geographie und Wirtschaftskunde“ für die AHS. Es wird geprüft, wie die Einstellung zum fächerübergreifenden

Unterricht in den unterschiedlichen Lehrplänen aussieht und ob ein solcher Unterricht als willkommen angesehen wird. Dies soll mit konkreten Ausschnitten belegt werden.

Kapitel 7 bis 9 (Seite 86 bis 217)

Im Vergleich zu den vorangegangenen Kapiteln sind die Kapitel sieben bis neun nicht mehr so theorielastig, die Praxis tritt in den Vordergrund. Wie bereits bei der Beschreibung der Methode der Bearbeitung wird im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit die Theorie, die im ersten Abschnitt genauer in Betracht gezogen wurde, auf praktische Beispiele angewendet. Es erfolgt also ein sogenannter Praxistransfer. Die didaktischen Modelle und Konzepte dienen als Grundlage für die Gestaltung der Stundenbilder. Es werden Unterrichtsbeispiele entworfen, welche den Sportunterricht mit dem Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ verbinden. Dabei wird der Fokus auf sportliche Bewegungen, Übungen und Spiele gelegt, mit deren Hilfe sich die Lernenden geographisches Wissen aneignen und auch bereits durchgenommene Inhalte vom Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht nochmals zur Wiederholung in ihr Gedächtnis rufen können. Bei den Stundenplanungen wird neben der Beschreibung der Inhalte ein besonderer Wert auf die Einordnung des Themas in den Lehrplan, die Formulierung von Lernzielen und die Verwendung verschiedener methodischer Herangehensweisen gelegt. Die Stundenbilder, einschließlich der Arbeitsblätter, sollen Lehrpersonen mit dieser Fächerkombination als Inspiration für realisierbare fächerübergreifende Unterrichtsinhalte dienen.

Die nachfolgenden Themenfelder werden dargelegt:

1. Sport als Ausdruck unterschiedlicher Gesellschaftsformen
2. Sport und Natur
3. Bedeutung des Sports für einzelne Nationen

Kapitel 10 (Seite 218 bis 223)

Das zehnte Kapitel setzt sich aus einer Zusammenfassung sowohl des theoretischen Teils als auch der praktischen Unterrichtsbeispiele zusammen, wobei die wesentlichen Aussagen, Inhalte und herausgearbeiteten Ergebnisse kurz und kompakt wiederholt werden.

Den Abschluss dieser Diplomarbeit bilden das Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.

2 Begriffsbestimmung: Was heißt fächerübergreifender Unterricht?

Im zweiten Abschnitt soll die Frage „Was bedeutet fächerübergreifender Unterricht?“ geklärt werden. Hier stellt sich gleich die erste Herausforderung. Die Definitionen und Begriffe in der Literatur sind vielfältig und teilweise widersprüchlich bzw. nicht ganz deckungsgleich. Es wird versucht, anhand verschiedener Autoren (z.B.: Moegling, 2010; Labudde, 2008; Peterßen, 2000; Zapletal, 2010) einen Überblick über Definitionen zu geben (z.B.: fächerüberschreitender Unterricht, fächerverbindender Unterricht, fächerkoordinierender Unterricht) (Labudde, 2008, S. 7ff.). Zuvor ist es aber noch wichtig, auf das Phänomen Sport als Gegenstandsbereich der Sportwissenschaft und als Gegenstand interdisziplinären Agierens einzugehen und sich mit dem Begriff der Interdisziplinarität auseinanderzusetzen. In diesem Kapitel soll also primär eine Abklärung des weitreichenden Begriffsspektrums erfolgen.

2.1 Definitionen und Begriffserklärungen

2.1.1 Sportwissenschaft und Interdisziplinarität

Einführend ist es wichtig, sich auch mit der Sportwissenschaft auseinanderzusetzen, bevor rein didaktische Begriffsabklärungen in Bezug auf den Unterricht erfolgen. Sport ist heutzutage ein wichtiges gesellschaftliches Phänomen, das aber oft nicht wirklich mit Wissenschaft in Verbindung gebracht wird. Daher ist auch die Anerkennung, Entstehung und Entwicklung der Sportwissenschaft als akademische Fachdisziplin nicht wirklich selbstverständlich. Laut Fahrner (2013, S. 24ff.) ist es selbst im universitären Kontext oft unklar, was Sportwissenschaft letztlich ist. Eine genaue Auseinandersetzung mit dieser Thematik würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Fahrner (2013, S. 24ff.) meint jedenfalls, dass es nahe liegt, den Fokus auf Sport als Gegenstandsbereich zu richten. Außerdem erwähnt er die Forderung nach Interdisziplinarität, die in der Sportwissenschaft immer wieder erhoben wird. Fahrner (2013, S. 44) sagt, „Interdisziplinarität ist [...] typischerweise als Zusammenarbeit über teildisziplinäre Grenzen hinweg zu verstehen.“

Hier stellt sich gleich einmal die Frage, was Interdisziplinarität ist. Sedmak (2003, S. 7) gibt folgende Kriterien für Interdisziplinarität an: Interdisziplinarität muss koordiniert und im Rahmen einer Zusammenarbeit erfolgen. Sie hat als Intention ein Erkenntnisziel und erhebt den Anspruch, mithilfe interdisziplinären Vorgehens bessere Resultate erzielen zu

können. Das Ziel ist immer im Zusammenhang mit Optimierung von Forschung, Erkenntnisleistung und Wissenserzeugung (Sedmak, 2003, S. 7).

Bei fächerübergreifendem Arbeiten werden zwei oder mehrere wissenschaftliche Disziplinen miteinander verbunden, im gegebenen Fall Sport, als Teil der Sportwissenschaft, und Geographie, eine naturwissenschaftliche Disziplin. Laut Labudde (2008, S. 7) sagen die Begriffe fächerübergreifend und interdisziplinär dasselbe aus. Er unterteilt aber darüber hinaus im Buch den fächerübergreifenden Unterricht in weitere Kategorien, wie fachüberschreitenden, fächerverknüpfenden und fächerkoordinierenden Unterricht, wobei Labudde (2008, S. 8) nur den fächerkoordinierenden Unterricht als interdisziplinär im eigentlichen Sinne bezeichnet.

Da ich mich bei meinen praktischen Beispielen auf interdisziplinäres Arbeiten konzentriere, ist es wichtig, diesen Begriff in Bezug auf den Unterricht zu definieren. Laut Labudde (2008, S. 8) bedeutet fächerkoordinierender oder interdisziplinärer Unterricht die Behandlung eines übergeordneten Themas aus der Perspektive unterschiedlicher Einzelfächer, so zum Beispiel sind Gesellschaftsformen ein Thema im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Gesellschaftsformen finden jedoch auch im Sport ihren Ausdruck. Je nach Gesellschaftsform sind unterschiedliche Sportarten mehr oder weniger ausgeprägt. Indem man einzelne Einheiten im Sportunterricht diversen für unterschiedliche Kulturen typischen Sportarten widmet, wie zum Beispiel „Yoga“ als Symbol für asiatische Kulturen, arbeitet man interdisziplinär. Im Sinne Sedmaks (2003, S. 5ff.) sollte auch eine Zusammenarbeit erfolgen, diese besteht aber schon darin, dass man sich mit der Lehrkraft des anderen Gegenstandes abspricht und sicherstellt, dass die geographischen Inhalte durchgenommen wurden, bevor die sportlichen Inhalte erarbeitet werden. Im Weiteren erfolgt eine Bezugnahme auf die in Geographie und Wirtschaftskunde erarbeiteten Kenntnisse, und es findet eine Vernetzung des Wissens statt.

Darüber hinaus definiert Labudde (2008, S. 8) noch den fachüberschreitenden Unterricht als intradisziplinären Unterricht und den fächerverknüpfenden Unterricht als multidisziplinären Unterricht.

Nachfolgend werden nun die Begriffe fächerübergreifend, fächerverbindend und fächerkoordinierend definiert.

2.1.2 Fächerübergreifender Unterricht

Fächerübergreifender Unterricht wird als Überbegriff von verschiedenen Unterrichtsformen gesehen. Die Vielzahl der fächerübergreifenden Unterrichtsformen können Abbildung 3 entnommen werden.



Abb. 3: Unterrichtstypen, die über Fachgrenzen hinausgehen
(mod. n. Vielhaber, 2006, S. 5)

Wie definiert man aber nun fächerübergreifenden Unterricht?

Stübig, Bosse und Ludwig (2003) geben, zum Beispiel, folgende Definition:

„Fächerübergreifender Unterricht (füU) wird nachfolgend als Oberbegriff für ein Lehr- und Lernarrangement verwendet, in dem die Gegenstände und Methoden von wenigstens zwei Schulfächern gleichzeitig zur Bearbeitung einer unterrichtlichen Fragestellung bzw. eines Themas herangezogen werden. Dabei können der Bezug der Schulfächer zueinander und das Ausmaß ihres Beitrags zur Lösung der Fragestellung durchaus unterschiedlich sein.“ (Stübig, 2009, S. 313)

Zapletal (2010) beschreibt den über die Fachgrenzen hinausgehenden Unterricht genauer:

„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)

Moegling (2010) wiederum bringt bei seiner Definition die Kompetenzorientierung ins Spiel, die durch die Einführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung immer mehr an Bedeutung gewinnt.

„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)

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) definiert den fächerübergreifenden Unterricht im allgemeinen Lehrplan der AHS folgendermaßen:

„Bei fächerübergreifender Unterrichtsgestaltung steht ein komplexes, meist lebens- oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände haben im integrativen Zusammenwirken – zB 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, 2004c, S. 11)

Peterßen (2000, S. 11f.) meint, dass hinsichtlich des fächerübergreifenden Unterrichts ein sogenannter „begrifflicher Wirrwarr“ sowohl in der Theorie als auch in der Praxis bestehe. Damit die Lehrpersonen im Stande seien, ihren Unterricht richtig zu planen und durchzuführen, benötigten sie scharfe Begriffe und für unterschiedliche Entscheidungen und Handlungsweisen auch deutlich getrennte Bezeichnungen. Peterßen (2000, S. 12) teilt überdies mit, dass Lehrer und Lehrerinnen, die einen solchen Unterricht vorbereiten und umsetzen wollten, eine präzise Vorstellung davon haben und über einen eindeutigen Terminus diesbezüglich verfügen sollten. Der Begriff und die Vorstellung müssten sich deutlich von verwandten unterscheiden. Zum Beispiel sei fächerverbindender Unterricht ein fächerverbindender Unterricht und kein fächerüberschreitender, fächerkoordinierender oder fächerergänzender Unterricht (Peterßen, 2000, S. 12).

In Abbildung 4 wird aufgelistet, welche Antworten Lehrpersonen bei einer Befragung zur Frage „Was verstehe ich unter fächerübergreifendem Unterricht?“ von sich gaben.

„Unter fächerübergreifendem Unterricht verstehe ich“:

- die Aufgabe, die einzelnen Gegenstände zu vernetzen.
- Unterrichtssequenzen, die ein Thema in den Mittelpunkt stellen, zu dessen Lösung mehrere Fächer einen Beitrag leisten.
- wenn zur Erschließung eines Themas Methoden, Denkweisen, theoretische und praktische Konzepte sowie Modelle und Verfahren unterschiedlicher Unterrichtsfächer Verwendung finden.
- wenn sich zwei oder mehrere Kollegen und Kolleginnen zusammenfinden, die ihre unterschiedlichen Kompetenzen koordiniert einbringen.
- wenn sich zwei oder mehr Kollegen und Kolleginnen gemeinsame Planungen vornehmen.
- Basiswissen aus anderen Fächern abzuverlangen, um im eigenen Fach weiter darauf aufzubauen.
- wenn Unterrichtsziele angesteuert werden, die durch die Kombination zweier oder mehrerer Unterrichtsfächer besser erreicht werden können.
- wenn Kollegen und Kolleginnen bzw. Schüler und Schülerinnen gemeinsam etwas in Teams erarbeiten.
- wenn Schüler und Schülerinnen zeitweise von mehreren Lehrpersonen unterrichtet und begleitet werden.
- wenn Unterricht zwischen Kollegen und Kolleginnen für einen bestimmten Zeitpunkt abgestimmt wird, wobei der Unterricht getrennt gehalten wird.
- wenn zur Erreichung eines Lernziels Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen und Personen aufgebaut werden und Arbeitsphasen auch außerhalb von Schule und Unterrichtsstunden stattfinden.

Abb. 4: Antworten von Lehrpersonen zum fächerübergreifenden Unterricht
(mod. n. Vielhaber, 2006, S. 5)

Nach der begrifflichen Klärung folgt nun eine Übersicht über die verschiedenen Varianten fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, die in der Literatur vorkommen. Die Autoren (Gudjons, 2006; Labudde, 2008 & 2014; Moegling, 2010; Stadler, 1999), auf die ich mich in den nächsten Seiten beziehe, erwähnen und beschreiben nicht alle die sieben Unterrichtsformen, auf die ich genauer eingehe. Es werden nachstehend folgende Begriffe erläutert:

- Fachüberschreitender Unterricht
- Fächerverbindender bzw. fächerverknüpfender Unterricht
- Fächerkoordinierender bzw. themenzentrierter Unterricht
- Fächerergänzender Unterricht

- Integrierter Unterricht
- Fächeraussetzender Unterricht

Labudde (2008, S. 7ff.) geht auf den fachüberschreitenden, fächerverknüpfenden, fächerkoordinierenden, fächerergänzenden und integrierten Unterricht ein und teilt die verschiedenen Typen in zwei Ebenen/Perspektiven ein, nämlich in die Ebene der Fächer, oder auch Inhalte genannt, und in die Ebene der Stundentafel.

Tab. 1: Einteilung der Unterrichtsformen

Ebene der Fächer	Ebene der Stundentafel
Fachüberschreitender Unterricht	Fächerergänzender Unterricht
Fächerverbindender/Fächerverknüpfender Unterricht	Integrierter Unterricht
Fächerkoordinierender/Themenzentrierter Unterricht	

Quelle: eigene Tabelle

2.1.3 Fachüberschreitender Unterricht

Bei dieser Form versucht die Lehrperson, ihr eigenes Fach zu überschreiten und eine Verbindung zu einem anderen Unterrichtsfach zu entwickeln. Bei der Bearbeitung eines Themengebietes wird versucht, relevante Inhalte eines anderen Faches einzubeziehen. Wichtig ist, dass dies immer im Unterricht des Faches selbst passiert (Moegling, 2010, S. 27). Bei diesem Typ wird von einem einzigen Fach ausgegangen und deshalb wird auch der Singular verwendet. Der fachüberschreitende Unterricht stellt die einfachste zu realisierende Form von interdisziplinärem Unterricht dar (Labudde, 2014, S. 14).

Zum besseren Verständnis wird an dieser Stelle folgendes Beispiel angeführt: In einzelfach, beispielsweise in den Bewegungs- und Sportunterricht, werden Aussagen aus einem anderen Gegenstand eingebracht, hier natürlich gegebenenfalls aus der Geographie und Wirtschaftskunde (Labudde, 2008, S. 8).

Gudjons (2006, S. 107) schreibt zu dieser Unterrichtsform treffend: „Der Fachlehrer hat einen „weiten Horizont“. [...] die Grenzen eines Faches zu überschreiten, setzt einen gewissen Mut zum Dilettieren voraus, denn der Fachlehrer kann unmöglich für alle Fragen kompetent sein.“

Im Gegensatz zu den meisten anderen Varianten des fächerübergreifenden Unterrichts hält sich bei dieser Art der organisatorische Aufwand in Grenzen. Es sind sowohl die Auflösung des Klassenverbandes als auch Absprache mit den Kollegen und Kolleginnen nicht erforderlich (Gudjons, 2006, S. 107).

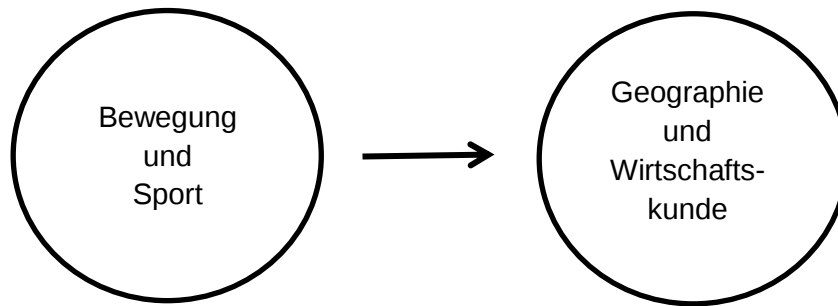


Abb. 5: Fachüberschreitender Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 8)

2.1.4 Fächerverbindender bzw. fächerverknüpfender Unterricht

Der fächerverknüpfende Unterricht ist eine Steigerung der ersten Form und ergibt sich, wenn sich zwei oder mehrere Fächer wechselseitig auf das Fachwissen des anderen Faches beziehen. Bedeutsam zu erwähnen ist, dass ein Thema in zwei oder mehreren Fächern zur gleichen Zeit oder zeitlich leicht verschoben behandelt wird, ohne dass es zu einer intensiven Abstimmung der Lehrkräfte der betroffenen Fächer kommt (Moegling, 2010, S. 28).

Stadler (1999, S. 17f.) wie auch Moegling (2010, S. 28) beschreiben, dass die Inhalte eines Themengebietes bei dieser Unterrichtsform von zwei oder mehreren Fächern zeitgleich bearbeitet werden. Dadurch werde den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geboten, mehrere Sichtweisen auf ein Thema zu erlangen. Die Lehrpersonen sprechen sich kurz ab, welches Wissen im anderen Fach bzw. in den anderen Fächern vermittelt wurde. Dafür nennt der Autor zwei Optionen:

1. Ein Fach schafft das Fundament für ein Thema und das andere Fach bzw. die anderen Fächer können darauf aufbauen. Jenes Fach, welches die Grundlagen erarbeitet, nimmt die sogenannte „Zubringerrolle“ ein.
2. Die Zubringerrolle wird bewältigt, wenn jedes einzelne Unterrichtsfach zu der Erarbeitung eines Themengebietes beiträgt (Stadler, 1999, S. 18).

Im Lehrplan der AHS wird ebenso auf diesen Unterrichtstyp eingegangen: „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.“ (BMBF, 2004c, S. 11)

Zur Veranschaulichung erwähnt Labudde (2014, S. 14) in seinem Artikel folgendes Beispiel: Zwei oder mehrere Lehrkräfte der gleichen Klasse vereinbaren mit den Schülern und Schülerinnen, das Thema „Zeit“ in einigen ihrer Unterrichtsfächer zu behandeln. In

den Fächern Deutsch, Sport, Physik, Geographie und Wirtschaftskunde, usw. wird der Begriff „Zeit“ unter verschiedenen Aspekten aufgegriffen und den Schülern und Schülerinnen wird ein umfangreiches Wissen zu diesem Thema vermittelt.

Der wesentliche Vorteil dieser Unterrichtsform, wie auch schon beim zuvor beschriebenen Typus, ist, dass keine Abänderung des Stundenplans oder in der Klassenzusammensetzung erforderlich ist. Dennoch ist der organisatorische Aufwand gegenüber der Variante fachüberschreitender Unterricht höher, weil aufgrund des Suchens nach Anknüpfungspunkten oder Vereinbarungen über Inhalte, Methoden und Fachbegriffe mehr Zeit in Anspruch genommen wird (Stadler, 1999, S. 18).

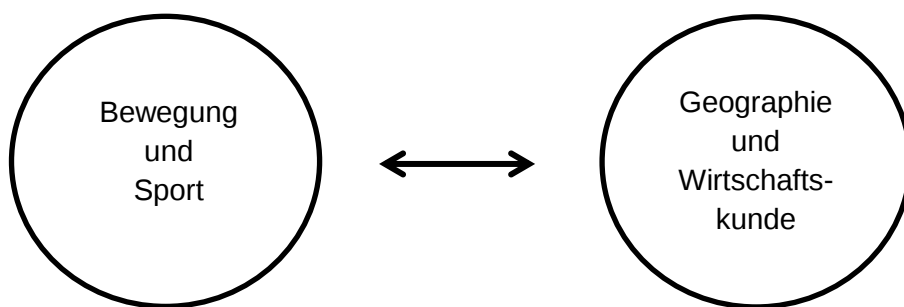


Abb. 6: Fächerverbindender Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 8)

2.1.5 Fächerkoordinierender bzw. themenzentrierter Unterricht

Beim fächerkoordinierenden Unterricht werden die Lehreinheiten zu einem Themengebiet von zwei oder mehreren Fächern geplant und aufeinander abgestimmt. Überdies findet zwischendurch eine Koordination der Fächer statt. Der Unterricht wird aber noch immer nach Fächern getrennt sowie „mit fachlichen Schwerpunkten versehen“ verwirklicht (Moegling, 2010, S. 28).

Zu Beginn ermitteln die betroffenen Lehrkräfte sowohl Gemeinsamkeiten der fachlichen Inhalte als auch ein geeignetes Überthema. Anschließend folgt eine mittel- und langfristige Planung der beteiligten Lehrer und Lehrerinnen. Bei der Ausarbeitung der Unterrichtsinhalte müssen die Lehrpersonen darauf achten, dass die Themen „aus dem jeweils eigenen Blickwinkel der Fächer komplementär erschlossen als auch konsequenterweise problemorientiert angegangen werden“ (Stadler, 1999, S. 18).

Als themenzentriertes Beispiel nennt Labudde (2008, S. 8) die Beschäftigung mit dem Thema „Treibhauseffekt“. Dieser stelle seiner Ansicht nach ein übergeordnetes Thema sowie ein Schlüsselproblem der Menschheit dar. Der Treibhauseffekt könne in den Fächern Biologie, Physik und Geographie und Wirtschaftskunde abgehandelt werden. In Biologie könnten beispielsweise die Wirkung auf das Ökosystem erarbeitet werden, in Physik

die physikalischen Grundlagen des Treibhauseffektes und in Geographie und Wirtschaftskunde die Konsequenzen für die Erde.

Der Pluspunkt dieser Variante liegt darin, dass die Unterrichtsfächer miteinander vernetzt werden und so das gewählte Themengebiet von verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und bearbeitet wird.

Zwei Nachteile werden bei diesem Typ des über Fachgrenzen hinausgehenden Unterrichts empfunden, nämlich die erhöhte Vorbereitungszeit und die Stundenplanänderungen. Da die Inhalte der einzelnen Fächer beim fächerkoordinierenden Unterricht aufeinander abgestimmt werden müssen, ist der Aufwand der Planung schon wesentlich höher. Des Weiteren sind mit dieser Unterrichtsform aufgrund von Phasen des Blockunterrichts und Team Teaching Einheiten auch Eingriffe in die Stundenpläne einzelner Klassen verbunden (Stadler, 1999, S. 18).

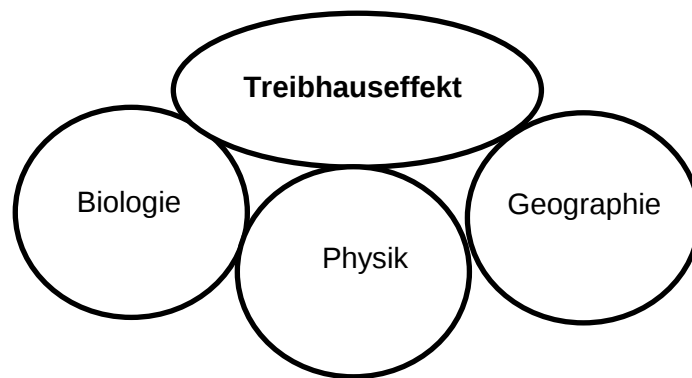


Abb. 7: Fächerkoordinierender Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 8)

2.1.6 Fächerergänzender Unterricht

Moegling (2010, S. 28) beschreibt diesen Unterrichtstyp wie folgt: „Es kommt hier zu einem systematisch angelegten und geplanten Aussetzen der Fächerordnung zugunsten themenorientierter Kurse und Projekte, die, die fachliche Thematik ergänzend, parallel und zusätzlich zu den Fächern angeboten werden.“

Labudde (2008, S. 9) ist derselben Meinung und teilt in seinem Buch mit, dass beim fächerergänzenden Unterricht Themen in eigenen Projekten oder in Blockwochen zusätzlich zu den Einzelfächern durchgenommen werden. Er führt als Beispiel Thema „Sport und Physik“ während einer Blockwoche an. In meinem Fall ist natürlich auch eine Blockwoche zum Thema Sport und Geographie und Wirtschaftskunde möglich (siehe Abbildung 8).

Als großen Vorteil des Einsatzes dieser Variante des Unterrichts führt Moegling (2010, S. 28) an, dass Projekte zu spezifischen Themen durchgeführt würden. Dadurch erhielten

die Schüler und Schülerinnen eine Abwechslung zum klassischen Schulalltag. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass die einzelnen Gruppen, je nach Interesse und Leistung, eigens gewählten Lerngeschwindigkeiten und Lernwegen nachgehen. Daher wird sowohl eine Überforderung als auch eine Unterforderung einzelner Schüler und Schülerinnen vermieden.

Bedauerlicherweise kann es, wie beim Unterrichtstypus fächerkoordinierend, zu organisatorischen Schwierigkeiten aufgrund von Stundenplaneingriffen kommen.

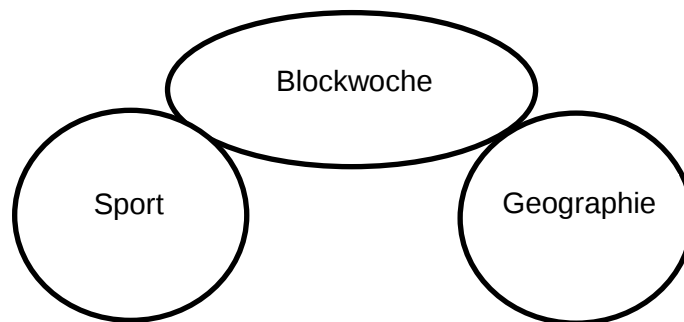


Abb. 8: Fächerergänzender Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 9)

2.1.7 Integrierter Unterricht

Laut Labudde (2014, S. 15) ist für diesen Unterrichtstypus charakteristisch, dass eine Zusammenfassung der Fächer Biologie, Chemie und Physik, und manchmal noch anderer Unterrichtsgegenstände, zu einem Fach erfolge. Ein typisches Beispiel hierfür sei der bekannte Sachunterricht in der Volksschule. Im integrierten Unterricht kommen nicht nur fächerübergreifende, sondern auch fachspezifische Phasen vor. Es handelt sich hierbei um ein Integrationsfach, bei dem nicht alle Inhalte fachüberschreitend, fächerkoordinierend oder fächerverbindend unterrichtet werden, sondern es auch Zeiträume gibt, wo nur biologische, chemische oder physikalische Begriffe thematisiert werden (Labudde, 2014, S. 15). Während der Durchführung ist jedoch zu beachten, dass nur ein integrierter und kein disziplinärer, also fachbezogener, Unterricht stattfindet. Dies ist nämlich im fächerergänzenden Unterricht schon der Fall (Labudde, 2008, S. 9).

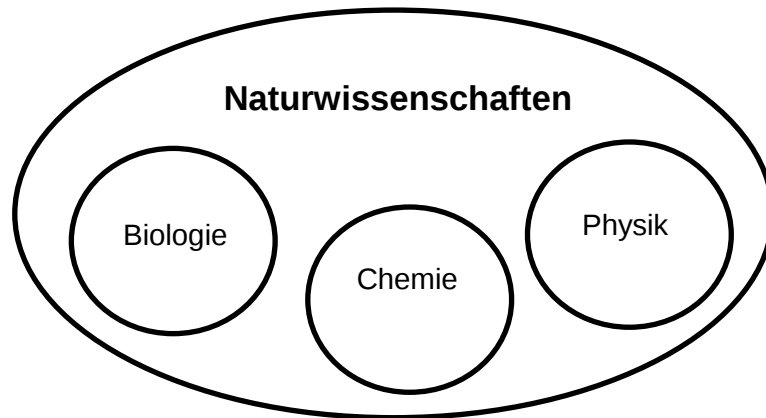


Abb. 9: Integrierter Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 9)

2.1.8 Fächeraussetzender Unterricht

Die letzte Variante des fächerübergreifenden Unterrichts weist Gemeinsamkeiten zum fächerergänzenden Unterricht auf. Der große Unterschied liegt darin, dass bei dieser Unterrichtsform der Fachunterricht für einen fixierten Zeitraum zur Gänze ausgesetzt wird und stattdessen beispielsweise Projektwochen veranstaltet werden.

Moegling (2010, S. 28) hebt zwei Vorteile hervor und zwar, dass es zu keiner zusätzlichen Belastung der Schüler und Schülerinnen durch den gefächerten Unterricht komme, weil dieser während der Dauer der Projektwoche nicht stattfindet, und dass außerschulische Lernorte einfacher aufsuchbar seien (Moegling, 2010, S. 28).

Nicht außer Acht gelassen werden darf der organisatorische Aufwand, der gerade mit solchen speziellen Wochen verbunden ist.

In der folgenden Abbildung werden nochmals die vorher definierten Unterrichtsarten nach Gudjons (2006, S. 106) im Hinblick auf ihre jeweiligen Merkmale dargestellt.

Fachüberschreitender 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 Schüler und Schülerinnen)

Abb. 10: Formen des fächerübergreifenden Unterrichts
(mod. n. Gudjons, 2006, S. 106)

Zum Schluss muss noch gesagt werden, dass es nicht immer möglich ist, Unterrichtseinheiten eindeutig einem Typen des fächerübergreifenden Unterrichts zuzuordnen (Labudde, 2008, S. 7).

3 Argumente für einen fächerübergreifenden Unterricht

Der Fokus liegt in diesem Kapitel auf der Betonung der Wichtigkeit eines Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausgeht. Neben der Hervorhebung im Lehrplan findet man auch in der Literatur mehrere Begründungen, die für einen fächerübergreifenden Unterricht sprechen. Auf den nächsten Seiten werden Argumente für die Durchführung eines solchen Unterrichts angeführt und beschrieben. Diese veranschaulichen auch, dass das fächerübergreifende Lehren und Lernen einen bedeutenden Beitrag zur Schulbildung beisteuern kann. Das Angeben von Wegen zum guten fächerübergreifenden Unterricht vervollständigt das dritte Kapitel.

3.1 Ergänzung zum Fachunterricht

Dem gefächerten Unterricht werden sowohl Vorteile als auch Nachteile nachgesagt. Moegling (2010, S. 21) ist der Meinung, dass die einzelnen Gegenstände auf der einen Seite Ausdrücke von Teilhaftigkeit und Einseitigkeit sein könnten, auf der anderen Seite jedoch auch Spezialisierungen lieferten, denen die Menschen den wissenschaftsorientierten Aufstieg zu verdanken hätten.

Die Gründe, die für einen Fachunterricht sprechen, beziehen sich auf die Stoffvermittlung, die Organisation, den Lehrplan und die Leistungsbeurteilung:

- *Stoffvermittlung*

Im Zuge der Lehramtsausbildung müssen sich die Studierenden für zwei oder manches Mal auch drei Fächer entscheiden. In diesen Gegenständen entwickeln die Lehrer und Lehrerinnen spezielle Kompetenzen und sammeln Erfahrungen, die sie ihren Schülern und Schülerinnen bestmöglich weitergeben können. Die Studenten und Studentinnen werden in ihren ausgewählten Fächern auf der Universität zu sogenannten „Experten“ und „Expertinnen“ ausgebildet. Der gefächerte Unterricht stellt die einfachste Möglichkeit dar, das fachliche Wissen den Lernenden weiterzugeben.

- *Organisation*

Die Erstellung des Stundenplans ist beim Fachunterricht, im Gegensatz zum fächerübergreifenden Unterricht, wesentlich einfacher, weil keine Rücksicht auf Teamteachingstunden genommen werden muss. Durch den Stundenplan erhalten

die Schüler und Schülerinnen eine organisatorische Richtlinie, welche Gegenstände sie an jedem Tag haben.

- *Lehrplan*

Im gefächerten Unterricht stehen die Vermittlung von Basiswissen bzw. fachspezifischen Perspektiven und Methoden im Vordergrund. Hierbei handelt es sich ausschließlich um die Inhalte eines Faches, und daher ist es leichter, einen Lehrplan schulübergreifend identisch zu gestalten. Dadurch wird auch den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) und den Oberstufen von allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) die Voraussetzung geboten, dass alle Schüler und Schülerinnen über dasselbe Wissen verfügen.

- *Leistungsbeurteilung*

Die Definier- und Bewertbarkeit des Lernfortschrittes und der Lernleistung ist beim gefächerten Unterricht einfacher. Dies hängt mit der geringeren Komplexität der Fragestellung zusammen.

Den genannten Vorteilen eines ausschließlich gefächerten Unterrichts stehen jedoch auch Nachteile gegenüber. Als solche sehen Moegling (2010, S. 21) und Memmert (1997, S. 14f.) folgende an:

- *„Isoliertes Wissen / Loslösung von der Lebenssituation“*

Die Kritik an der isolierten Wissensvermittlung im Fachunterricht bezieht sich darauf, dass die einzelnen Fächer zur Lösung von Lebensaufgaben dienen sollen. In der Realität können die meisten Alltagssituationen in einem Fach nicht geklärt werden, weil diese in verschiedene Fächer hineinreichen und dafür mehrere Gegenstände notwendig sind. Es wird für die Bearbeitung also komplexes Wissen gebraucht und da ein solches Know-how nicht oft vorhanden ist, werden prägnante Lebenssituationen von Schülern und Schülerinnen in den Hintergrund gerückt, und es wird ausschließlich isoliertes Wissen vermittelt.

- *„Schubladendenken / Fachidiotentum“*

Ein weiteres Problem des Fachunterrichts wird dadurch gebildet, dass komplexe Themen auf die Perspektive des entsprechenden Faches reduziert werden. Hierbei wird dann das eigene Fach auf Kosten der anderen überschätzt. Durch die einseitige Sichtweise wird die Komplexität der Aufgaben vereinfacht. Memmert (1997, S. 14) meint: „Je mehr wir uns mit einem Einzelfach beschäftigen, desto stärker neigen wir zum Fachidiotentum.“

- *„Kopflastigkeit“*

Ein zentraler Kritikpunkt am gefächerten Unterricht betrifft die Dominanz der wissenschaftlich-theoretischen Fächer gegenüber Gegenständen, die genauso lebensbedeutsam sind, denen jedoch nicht so viel Bedeutung geschenkt wird. Dies betrifft vor allem ethisch-religiöse, musisch-ästhetische und handwerklich-praktische Richtungen.

- *„Zersplitterung“*

Beim nächsten negativen Punkt des Fachunterrichts geht es um die Abfolge der Unterrichtsfächer im 50-Minuten-Rhythmus und der damit verbundenen Verhinderung einer ganzheitlichen Weltansicht. Aufgrund eines unkoordinierten Wechsels der Gegenstände wird den Schülern und Schülerinnen der Blick auf Zusammenhänge erschwert. Durch den sogenannten „Häppchen-Unterricht“ (Memmert, 1997, S. 15) kommt es nicht, wie vorhin schon erwähnt, zu einer allumfassenden Weltansicht, sondern vielmehr zu einer Überforderung der Schüler und Schülerinnen.

- *„Lückenhaftigkeit“*

Als fünfter und letzter Nachteil wird die „Lückenhaftigkeit“ genannt. Der gefächerte Unterricht berücksichtigt bedeutende fachliche Bezüge nicht, die jedoch in der Lebenswelt der Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielen (z.B.: Recht, Medizin oder Finanzwesen).

Summa summarum kann gesagt werden, dass der gefächerte Unterricht sowohl Vorteile als auch Nachteile aufweist und der fächerübergreifende Unterricht die Mängel des Fachunterrichts verbessern soll. Es geht also nicht darum, dass der fächerübergreifende Unterricht den klassischen gefächerten Unterricht ersetzen soll, sondern er soll als eine „sinnvolle und notwendige komplementäre Ergänzung zum gefächerten Unterricht“ (Labudde, 2008, S. 11) aufgefasst werden. Moegling (2004, S. 49) fügt ergänzend hinzu, dass fachbezogenes und fächerübergreifendes Lehren und Lernen solchermaßen miteinander verbunden werden sollte, dass die Wirklichkeitskonstruktion der Heranwachsenden ermöglicht werde.

Duncker und Popp (1998) schließen sich dem an und meinen:

„Insofern ist das Verhältnis des fächerübergreifenden Unterrichts zu den Schul-fächern nicht in eine sich ausschließende Opposition des Entweder-Oder oder Richtig-Falsch zu setzen, sondern in einen dialogischen Bezug, der davon lebt, daß Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht sich wechselseitig ergänzen und befruchten können.“ (Duncker & Popp, 1998, S. 8)

Genauso legt Stadler (1999, S. 15) klar, dass die Abschaffung des Fachunterrichts sowie das Ersetzen des gemeinten Unterrichts durch einen Unterricht, der über Fachgrenzen hinausgeht, nicht zur Debatte stünde und der Fokus vielmehr auf einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen disziplinären und interdisziplinären Unterrichtsformen liege. Er schreibt weiters: „Fachunterricht macht die jeweils spezifische Perspektive wie auch die damit verbundene Art der Problembehandlung erkenn- und erlebbar, fächerübergreifender Unterricht hingegen relativiert die Einzelbefunde und zeigt zugleich die großen Zusammenhänge in der generellen Perspektive.“ (Stadler, 1999, S. 15)

Stadler fügt ergänzend hinzu, dass nicht nur der gefächerte, sondern auch der fächerübergreifende, Unterricht wichtige Funktionen beinhalte und die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen fachsystematischem, überfachlichem und projektorientiertem Unterricht anzustreben sei, damit die Schule bildend sei. Abbildung 11 visualisiert diese angesprochene Balance in drei Kreisen, die wechselseitig ineinandergreifen, aber auch über nicht überschneidende Anteile verfügen (Stadler, 1999, S. 10f.).

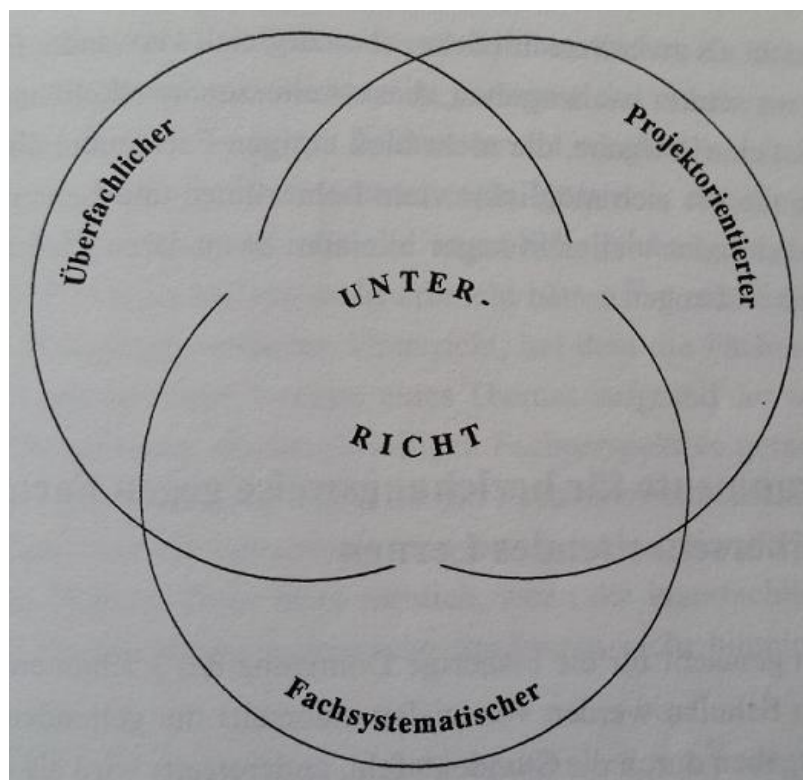


Abb. 11: Überfachlicher, projektorientierter und fachsystematischer Unterricht
(Stadler, 1999, S. 11)

Außerdem muss noch erwähnt werden, dass im Fachunterricht Basiswissen vermittelt wird, das für einen interdisziplinären Unterricht notwendig ist. Dadurch ist der gefächerte

Unterricht eine Voraussetzung für einen Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht. Klafki (1995, S. 13; zit.n. Rabenstein, 2003, S. 36) hält dies folgendermaßen fest: „Der Fachunterricht soll darauf ausgerichtet sein, fachspezifische Kompetenzen, die für die Bearbeitung fachübergreifender Themen notwendig sind, zu erarbeiten.“

3.2 Vernetzen von Inhalten bzw. Unterstützen von Lernprozessen

Ein Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, trägt dazu bei, sowohl bereits angeeignetes und neues Wissen als auch noch unbekannte Wissens Elemente miteinander zu verbinden.

Dieses Argument beinhaltet vor allem konstruktivistische Züge. Labudde (2008, S. 10) formuliert in seinem Buch präzise folgende Zeilen:

„Wenn ich das Vorwissen und die Interessen der Lernenden in meinen 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 Fachschubladen sortiert: Mein Abholen der Lernenden führt damit wie von selbst zu interdisziplinärem Unterricht.“

Zusätzlich kann in Anlehnung an Labudde (2004, S. 57) gesagt werden, dass ein konstruktivistisch ausgerichteter Unterricht, in dem besonders die drei Grundprinzipien „Integrieren des Vorverständnisses“, „Lernen als aktiver Prozess“ und „Kontextbezug“ beachtet werden, von selbst zu fächerübergreifendem Unterricht führt. Wenn nämlich die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit erhalten, an ihr bereits bestehendes Wissen anzuknüpfen und neues Know-how in einem für sie relevanten Zusammenhang auszuprobieren, werden sie neue Erfahrungen nicht in „Denkschablonen“ und „Fachschubladen“ konstruieren (Labudde, 2003, S. 50). Das Handeln und das Denken der Heranwachsenden sind dann noch äußerst undiszipliniert. Nach Wagenschein (1970) wird ein Unterricht, der an konstruktivistischen Elementen orientiert ist und „ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken“ anstrebt, meist fächerverknüpfend, fächerüberschreitend oder themenzentriert sein.

3.3 Schlüsselprobleme der Menschheit

Klafki reduziert Bildungsprozesse nicht auf bestimmte Fachinhalte, sondern erkennt gesellschaftliche Schlüsselprobleme. Im Zentrum der Allgemeinbildung steht die Kenntnis der Schlüsselprobleme, auch bekannt als epochaltypische Schlüsselprobleme, und daher

müssen diese im Unterricht bearbeitet werden (Moegling, 2010, S. 35). Epochaltypisch bedeutet, dass sich die Menschen in einem zeitlichen Abschnitt mit besonderen Schwierigkeiten beschäftigen müssen. Überdies sind solche Probleme dadurch gekennzeichnet, dass sie in der jeweiligen Phase alle und jeden Einzelnen bzw. jede Einzelne betreffen. Ein Schlüsselproblem ist eines, welches alle Personen auf der gesamten Welt angeht und jeden einzelnen Menschen in einer individuellen Weise betrifft und zwar abhängig davon, wie es ihm bzw. ihr unter seinen bzw. ihren Lebensbedingungen begegnet. Besser veranschaulichen lässt sich dies an einem Beispiel. So ist es der Fall, dass kein einziger Mensch auf der Erde mit der Problematik „Krieg und Frieden“ umgehen kann, sondern alle etwas damit zu tun haben. Dennoch werden die Leute im Irak oder in Afrika mit diesem Problem unterschiedlich konfrontiert und müssen zudem anders damit umgehen als die Bevölkerung in Mitteleuropa (Peterßen, 2000, S. 61).

Klafki (2007, S. 60) charakterisiert Schlüsselprobleme als „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung [...], die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen.“

Zu Beginn sieht Klafki (1985, S. 21ff.) unter anderem nachstehende Schlüsselprobleme an:

- Arbeit und Arbeitslosigkeit
- Friedensfrage und Ost-West-Verhältnis
- Globale und soziale Ungleichheiten
- Umweltfrage
- Verwirklichung von Menschenrechten
- Geschlechter- und Generationenverhältnis
- Sucht, Aggression und Gewalt
- Umgang mit Minderheiten
- Herrschaft und Demokratisierung
- Möglichkeiten und Problematik der Massenmedien

Im Laufe der Zeit reduzierte Klafki die Schlüsselprobleme deutlich. Nun sind für ihn noch folgende für den Unterricht von Bedeutung:

- Krieg und Frieden (Friedensfrage)
- Umweltfrage oder ökologische Frage
- 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, 2005, S. 4f.; Klafki, 2007, S. 56ff.)

Da alle zuvor angeführten Schlüsselprobleme mit der gegenwärtigen sowie zukünftigen Gesellschaft zusammenhängen, betont Klafki die Bedeutung dieser für Schulcurricula. Weder die Friedensfrage noch alle anderen Schwierigkeiten lassen sich eindeutig einem Unterrichtsgegenstand zuordnen und deshalb kann auch von ungefächerten Problemen gesprochen werden. Die Bearbeitung der Schlüsselprobleme in einem Einzelfach ist nicht ausreichend, weil ein Gegenstand nur eine Sichtweise einnimmt und die Problematik selber beleuchtet. Die optimalste Unterrichtsform lautet deshalb erneut fächerübergreifend. Laut Labudde (2014, S. 13) soll die Bearbeitung sowie Lösung eines Schlüsselproblems in der Schule folgendermaßen vor sich gehen: „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“. In diesem Zusammenhang kann der fächerübergreifende Unterricht einen bedeutsamen Beitrag zur Schulbildung leisten.

3.4 Berufs- und Wissenschaftspropädeutik

Labudde (2008, S. 10) ist der Ansicht, dass der fächerübergreifende Unterricht dazu beitragen könne, in den Alltag bzw. in das Berufsleben von Entwicklung und Forschung einzuführen. Das sei deswegen der Fall, weil im gemeinten Unterricht das Öfteren die Fachgrenzen überschritten würden. Überdies bestehe aufgrund des fächerübergreifenden Unterrichts die Möglichkeit, dass sich die Kinder und Jugendlichen sowohl der Arbeits- und Denkweisen als auch der Chancen und Grenzen eines Faches bewusst würden.

Bomhard (2011, S. 22f.) beschreibt die Wissenschaftspropädeutik ausführlicher. Bei der Begründung fächerübergreifenden Lehrens und Lernens erfolge in der Literatur eine Anknüpfung an bildungstheoretische Überlegungen. Diese beschäftigen sich nach Bomhard (2011, S. 22) mit folgender Fragestellung: „Wie kann angesichts der Prozesse der zunehmenden Spezialisierung und Ausdifferenzierung des Wissens noch eine allgemeine Bildung in der Oberstufe verstanden werden?“ Rabenstein (2003, S. 27) erklärt die „allgemeine Bildung als reflektierte Spezialisierung“. Diese Reflexion zähle, wie auch die

Vorstellung des wissenschaftlichen Arbeitens, zu den Aufgaben der Wissenschaftspropädeutik. In Wirklichkeit sei es so, dass die nötige Reflexion der Spezialisierung im gefächerten Unterricht kaum möglich sei, sondern der fächerübergreifende Unterricht ein viel angemessenerer Ort dafür sei. Dafür sei ein Vergleich bzw. eine Gegenüberstellung der Fachperspektiven mit anderen notwendig, wofür der fächerübergreifende Unterricht bestens geeignet sei. Wenn eine Themen- oder Problemstellung fächerübergreifend bearbeitet wird, so können sowohl die Inhalte, Methoden und Perspektiven als auch die Grenzen und Einseitigkeiten der involvierten Gegenstände deutlich gemacht werden. Der Unterricht, der über Fachgrenzen hinausgeht, leistet einen wesentlichen Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik, indem einerseits die Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern und ihre jeweiligen Abbildungen der Realität bewusst, andererseits die gegenseitige Ergänzung der Gegenstände anschaulich gemacht werden (Bomhard, 2011, S. 22f.; Rabenstein, 2003, S. 41).

Darüber hinaus kann der fächerübergreifende Unterricht zu einem weiteren positiven Effekt in Bezug auf die Wissenschaftspropädeutik führen. Mithilfe des gemeinten Unterrichts können der Austausch versucht und die Fähigkeit zu fächerübergreifender Interaktion und Kooperation gebildet und gefördert werden (Bomhard, 2011, S. 23).

3.5 Aufbau von überfachlichen Kompetenzen

In den letzten Jahren beschäftigten sich Lehrkräfte und auch Fachleute aus dem Bildungsbereich mit der Entwicklung, Diskussion und Realisierung von Bildungsstandards. Mit den Standards geht die Definition von Kompetenzen in jedem Fachbereich einher. Es ist also genau festgelegt, welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen bis zu einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen. Bedauerlicherweise ist damit auch etwas Negatives verbunden, da sich die Standards und Kompetenzen immer nur auf ein Fach beziehen, wodurch der Verlust von sogenannten überfachlichen Kompetenzen möglich ist. Die Letztgenannten sind oftmals auch bekannt als fächerübergreifende Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen, Schlüsselqualifikationen oder im Englischen als „cross-curricular competencies“ (Labudde, 2008, S. 71). Bönsch (1998, S. 139) versteht unter den Schlüsselqualifikationen „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die relativ unabhängig von praktischen und begrenzten Verwendungsbereichen grundlegende Ausrüstungen des Menschen betreffen“. Die Bildungskommission NRW (1995) definiert die Schlüsselqualifikationen verständlicher und für den Schulbereich angemessener. Diese versteht darunter „erwerbbarer allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen

von Nutzen sind“.² Lang (2000, S. 36) fügt noch hinzu, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten auf neue Gegebenheiten transferierbar seien und daher sichergestellt werde, dass im späteren Leben unbekannte Herausforderungen bewältigt werden können.

Den überfachlichen Kompetenzen wird sowohl im Lehrplan als auch von Lehrpersonen sehr viel Bedeutung zugesprochen. Überdies wurde eine Diskussion bezüglich der Schlüsselqualifikationen in der Arbeits- und Berufswelt ausgelöst, bevor dieses Thema überhaupt noch in der Schule aktuell wurde. Angesichts der Tatsache, dass sich die Arbeitswelt in der heutigen Gesellschaft rasant verändert, erhöhen sich die Ansprüche der Wirtschaft nach „flexibel einsetzbaren und transferierbaren Qualifikationen“ (Bomhard, 2011, S. 24) bei Schulabgängern und Schulabgängerinnen. Nicht zu vergessen sind auch die Universitäten und Hochschulen, die in Bezug auf die Studierfähigkeit ihren Wunsch nach Schlüsselqualifikationen bei den Studienanfängern und Studienanfängerinnen aussprechen (Bomhard, 2011, S. 24).

Nun werden in Anlehnung an Labudde (2008, S. 71) mehrere Beispiele dieser überfachlichen Kompetenzen aufgezeigt. Als klassisches Beispiel für fächerübergreifende Kompetenzen führt der Autor die Kooperationsfähigkeit an. Er ist der Meinung, dass die jungen Heranwachsenden lernen sollten, sowohl in Zweierteams oder in größeren Gruppen als auch in der Familie oder in einer Gruppe von Gleichaltrigen (Peer-Group) zu kooperieren. Als weitere Beispiele sieht Labudde die Kompetenz der Beschaffung und Bewertung von Informationen, die Befähigung, differenzieren und involvieren zu können, die Toleranz gegenüber Personen, die anders denken, und die Fähigkeit, Schwierigkeiten zu lösen, an.

Die Förderung einiger dieser zuvor genannten Kompetenzen ist für die Lehrpersonen im interdisziplinären Unterricht leichter als im klassischen Fachunterricht. In diesem Zusammenhang sind erwähnenswert: die Umweltkompetenz, die Problemlösefähigkeit, das vernetzte Denken, die Kommunikationsfähigkeit und die Ambiguitätstoleranz, also die Toleranz gegenüber Andersdenkenden. Andererseits muss auch erwähnt werden, dass die Ausbildung anderer Kompetenzen, wie beispielsweise der Kooperationsbereitschaft oder der Kreativität, im fächerübergreifenden und gefächerten Unterricht gleichermaßen möglich ist (Labudde, 2008, S. 71).

Der Fähigkeit der Informationsbeschaffung schreibt Labudde (2004, S. 58) einen besonders hohen Stellenwert zu. Ein wichtiges Bildungsziel stelle die Beschaffung und Bewertung von Informationen dar. Mithilfe des Internets wurde eine neue Möglichkeit für die Informationsbeschaffung eröffnet und im Vergleich zum Lesen eines Buches wurde auch ein neuer Typ von Lernweg erschlossen. Das Lesen eines Buches erfolgt linear und das

² <http://klug-md.de/Wissen/Schluessselqualifikation.htm> (Zugriff am 20. September 2015)

Surfen im Internet viel mehr nichtlinear bzw. vernetzt. Der Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, soll dazu beitragen, die Schüler und Schülerinnen auf die vernetzte Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung einzustellen (Labudde, 2004, S. 58).

3.6 Lernen in Projekten

Die Schule soll einen Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche darstellen. Solch eine Schule bietet immer wieder projektartige Arbeitsphasen an. Es ist nicht ausgeschlossen, dass derartige Projekte im Fachunterricht stattfinden, dennoch überschreiten diese meist die Fachgrenzen und daher ist fächerübergreifender Unterricht erforderlich (Stübig, 2009, S. 315).

Generell werden interdisziplinäre Unterrichtseinheiten häufig als Projektunterricht oder als projektähnlicher Unterricht durchgeführt und sind reich an Experimenten. Überdies zeigt der Projektunterricht immer wieder fächerübergreifende Ansätze. Aus dieser Folgerung sieht man, dass das eine als Mittel zur Förderung des anderen dient und umgekehrt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit fächerübergreifenden Unterrichtsformen das Lernen in Projekten gefördert wird (Labudde, 2014, S. 14).

3.7 Gendergerechter Unterricht

Immer wieder haben Lehrer und Lehrerinnen mit mangelndem Interesse von Schülern und Schülerinnen in ihren Unterrichtsfächern zu kämpfen. Dies betrifft vor allem die Physik- und Chemielehrkräfte, weil diese beiden Schulgegenstände bei vielen Mädchen und jungen Frauen auf einer Skala der beliebtesten Fächer sehr weit hinten zu finden sind. Überdies wurden bei der internationalen Schulleistungsstudie PISA signifikante Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt. Es gelingt traurigerweise nur wenigen Lehrpersonen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass dieser für beide Geschlechter gleichermaßen ansprechend ist. Aus diesem Grund besteht für die Lehrkräfte dieser Gegenstände die Aufgabe darin, sich mit der Frage „Wie schaffe ich es, meine Schülerinnen für mein Fach besser zu motivieren?“ zu beschäftigen (Labudde, 2008, S. 11). Eine Lösung dafür wären fächerübergreifende Unterrichtsmethoden. Aufgrund von Modellversuchen und Untersuchungen ist man zu dem Schluss gekommen, dass sich einige Verbesserungsmaßnahmen im fächerübergreifenden Unterricht besser umsetzen lassen als im weit verbreiteten Fachunterricht. Dazu zählen die Einbeziehung des Vorverständnisses, der Kontextbezug und die Verwendung kooperativer Unterrichtsformen wie

beispielsweise die Projektmethode (Labudde, 2004, S. 58). Der Unterricht, der über Fachgrenzen hinausgeht, soll zu einer Verringerung der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen beitragen.

3.8 Interesse der Lernenden

Ein Argument, welches noch für einen fächerübergreifenden Unterricht spricht, ist, dass dieser das Interesse der Schüler und Schülerinnen an bestimmten Fächern erhöht. Dies kann besonders insofern begründet werden, dass fächerübergreifende Unterrichtsinhalte und Unterrichtskonzepte für viele Kinder und Jugendliche spannender sind als ausschließlich fachliche Themen. In naturwissenschaftlichen Fächern ist es immer wieder der Fall, dass die Lernenden große Freude am Biologieunterricht zeigen, jedoch für Chemie und Physik kaum zu begeistern sind. Mithilfe von fächerübergreifenden Lehr- und Lernmethoden können die Schüler und Schülerinnen auch für chemische oder physikalische Zusammenhänge, Phänomene und Fragen fasziniert werden (Labudde, 2014, S. 14). Labudde (2008, S. 10) meint weiters, dass die Lernenden häufig ein größeres Interesse zeigten, wenn sie selbst erfahren, wie ein Gegenstand mit einem anderen vernetzt sei. Überdies werde den Schülern und Schülerinnen durch das fächerübergreifende Vernetzen von Inhalten die Möglichkeit geboten, neue Ein- und Aussichten zu gewinnen und die Befriedigung beim Lernen zu erhöhen (Labudde, 2014, S. 14).

3.9 Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht

Bis zu diesem Unterkapitel standen im Abschnitt drei die Begründungen für die Durchführung eines Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausreicht, im Vordergrund. Nun werden Wege oder besser gesagt Qualitätskriterien vorgestellt, die entscheidend sind, damit fächerübergreifender Unterricht realisierbar bzw. sinnvoll ist. Die Qualitätsmerkmale setzen sich aus kognitiven, didaktischen und psychologischen zusammen. Zu den kognitiven zählen die Disziplinarität, das Fächerzusammenführen sowie die Reflexion, zu den didaktischen die Leitfrage, der Leistungsnachweis, die Themenwahl, das Teamteaching und die Schüler- und Schülerinnenpartizipation und zu den psychologischen die Offenheit bzw. die institutionelle Unterstützung.

3.9.1 Disziplinarität

Nach Caviola, Kyburz-Graber und Locher (2011, S. 47) schließt der fächerübergreifende Unterricht Disziplinarität ein.

Wenn in der Schule bei verschiedenen Themenstellungen nach übergreifenden Sinnzusammenhängen gesucht wird, dann sollen die Lehrpersonen darauf achten, dass die fachliche Präzision und die Differenzierung nicht verlorengehen. Außerdem ist es wichtig, dass sich die Lehrer und Lehrerinnen an den zentralen Kompetenzen ihrer Gegenstände orientieren und nicht nur fächerübergreifende, sondern auch fachliche Lernziele verfolgen.

Disziplinarität schützt weiters die Lehrkräfte vor voreiligem Dilettieren und zwar im Sinne der Vermittlung von vagem Alltagswissen. Dadurch wird sichergestellt, dass sich die fachlichen Beiträge auf die Kernkompetenzen der Fächer beziehen (Caviola, Kyburz-Graber & Locher, 2009, S. 24).

3.9.2 *Fächer zusammenführen*

Ein wesentliches Merkmal des Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausgeht, ist der Erkenntnisfortschritt. Dieser kann jedoch nur dann erreicht werden, wenn die Fachperspektiven zusammengeführt werden. Durch die bloßen Fächer allein kann jedoch kein Mehrwert erzielt werden. Zu erwähnen ist außerdem, dass der fächerübergreifende Unterricht solche Weiterentwicklungen nur dann umsetzt, wenn die fachlichen Beiträge nicht nur nacheinander durchgenommen werden, sondern auch Verbindungen zwischen diesen hergestellt werden. Caviola et al. (2011, S. 49) hält zusätzlich fest: „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 Kernkompetenzen der beteiligten Fächer aufnehmen“.

3.9.3 *Reflexion (Wissenschaftspropädeutik)*

Für die Erfassung fächerübergreifender Einsichten ist eine Reflexion der Fachbeiträge unersetzlich. Weiters müssten laut Caviola et al. (2011, S. 50) die Lehrpersonen den Lernenden die Chancen und Grenzen der einzelnen Fächer darlegen, damit das Festhalten fächerübergreifender Erkenntnisse möglich sei.

Damit einige Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts, wie vernetztes Denken oder Perspektivenwechsel, auf die ich im nächsten Kapitel noch näher eingehen werde, erreicht werden, müssen die Schüler und Schülerinnen Abstand gewinnen von den Einzeldisziplinen. Die Distanz kann erlangt werden, wenn die Perspektiven von zwei oder mehreren Unterrichtsgegenständen verglichen werden oder man einer Fachansicht ein Alltagswissen entgegenstellt. Das Schaffen eines Abstandes ist insofern wichtig, als es dadurch zur Entwicklung von fächerübergreifender Erkenntnis kommt (Caviola et al. 2009, S. 24).

3.9.4 Leitfrage

Die Leitfrage stellt eine Hilfestellung für die Gestaltung des fächerübergreifenden Unterrichts dar, sodass fächerübergreifende Lernziele erreicht werden. Durch diese Frage werden die beteiligten Fachperspektiven eingeschlossen, der Unterricht wird fokussiert und die Operatoren werden in die Zielsetzungen eingebaut. Ferner gibt die Leitfrage auch Inhalte für Leistungsnachweise vor (Caviola et al., 2009, S. 24).

Caviola et al. (2011, S. 52) erläutern den Lesern und Leserinnen, dass die Formulierung der Leitfrage so offen gehalten werden solle, dass die beteiligten Gegenstände ausreichend Platz hätten. Eine Splittung dieser in Teilfragen sei außerdem möglich, jedoch müssen diese mit der Gesamtfrage zusammenhängen. Neben einer einzigen Leitfrage besteht auch die Möglichkeit, dass ein Unterricht, der über Fachgrenzen hinausgeht, mehrere Leitfragen beinhaltet und zwar dann, wenn das zu behandelnde Thema mehrere Lernziele anstrebt (Caviola et al., 2011, S. 51).

3.9.5 Leistungsnachweis

Durch Leistungsbeurteilungen erhält der fächerübergreifende Unterricht einen eigenen Wert. Mithilfe der Bewertung von Leistungen in Lernkontrollen wird die Planung von solchen Unterrichtsstunden erleichtert und die Durchführung zielgerichteter. Wie der fächerübergreifende Unterricht schon erahnen lässt, sollte der Leistungsnachweis keine rein fachspezifischen Einzelprüfungen beinhalten, sondern fächerübergreifende Kompetenzen prüfen.

Im österreichischen Schulsystem, in dem die Notengebung eine entscheidende Rolle spielt, bedeutet die Bewertung der Leistungen eine Gleichstellung des Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausreicht, mit dem klassischen Fachunterricht (Caviola et al., 2009, S. 24). Nach Vaterlaus (2010, S. 35) sollten die Lehrkräfte von den Schülern und Schülerinnen eine Erstellung eines Portfolios oder einer Präsentation verlangen, wenn gewollt auf die Notengebung verzichtet werde.

3.9.6 Themenwahl

Bezüglich der Themenwahl ist zu sagen, dass es wichtig ist, den Schülern und Schülerinnen Inhalte und Wissen zu vermitteln, die in einem engen Zusammenhang zu ihrer Lebenswelt stehen. Die Orientierung am Lehrplan darf aber auch nicht außer Acht gelassen werden. Bei der Themenwahl ist es zielführend, die nachstehenden vier Fragen zu berücksichtigen:

1. Wird das Thema von den Lernenden als relevant, als aktuell wahrgenommen?
2. Ist das Thema facettenreich und bietet es sinnvolle Zugänge für die beteiligten Fächer?
3. Führt das fächerübergreifende Lernarrangement das Thema an die Erfahrungswelt der Lernenden heran?
4. In welchem Bezug steht es zu den Fachlehrplänen?

(Caviola et al., 2011, S. 54)

3.9.7 *Teamteaching*

Ein weiteres Qualitätsmerkmal fächerübergreifenden Unterrichts besteht darin, dass der gemeinte Unterricht die Zusammenarbeit von Lehrkräften voraussetzt. Eine Grundlage wird durch eine gute Verständigung der kooperierenden Lehrpersonen gebildet. Die eigenständige Auswahl des Kollegen bzw. der Kollegin für die Teamarbeit ist essentiell (Caviola et al., 2011, S. 55ff.).

Unter Teamteaching wird nicht ein paralleles Unterrichten von einem Thema in verschiedenen Fächern verstanden, sondern das Bemühen von zwei Lehrpersonen, das Wissen ihrer Gegenstände zu verknüpfen und überlegt zu kontrastieren (Vaterlaus, 2010, S. 34).

Aus Schüler- und Schülerinnensicht kennzeichnet Teamteaching einen klaren Schnitt zum gewohnten Fachunterricht. Die Heranwachsenden nehmen ihre Lehrpersonen als Vertreter und Vertreterinnen ihrer Gegenstände wahr und Teamteaching veranschaulicht den Schülern und Schülerinnen, dass die Lehrer und Lehrerinnen nicht nur Experten und Expertinnen sind, sondern in Bezug auf andere Unterrichtsfächer auch Laien und Laiinnen. Aus diesem Grund sollten immerhin der Beginn und der Schluss einer fächerübergreifenden Unterrichtssequenz im Teamteaching erfolgen (Caviola et al., 2009, S. 24).

3.9.8 *Schüler- und Schülerinnenpartizipation*

Als Kennzeichen eines guten fächerübergreifenden Unterrichts werden die Schüler- und Schülerinnenpartizipation bzw. die Schüler- und Schülerinnenaktivierung angesehen. Die Beteiligung der Lernenden an der Planung eines fächerübergreifenden Unterrichtsvorhabens ist von großer Bedeutung. Folglich kommt es zu einer Erhöhung der Selbstständigkeit und Mitverantwortung der Schüler und Schülerinnen (Caviola et al., 2009, S. 24f.).

Stübiger, Ludwig, Bosse, Gessner und Lorberg (2006, S. 65ff.) erklären die Teilnahme der Heranwachsenden an den Schulstunden mit der Offenheit des Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausreiche. Als bedeutsame Form der Aktivität der Schüler und Schüle-

rinnen nennen sie die Durchführung von Recherchearbeiten an einer fächerübergreifenden Themenstellung. In diesem Zusammenhang solle den Lernenden die Wahl des Arbeitspartners oder der Arbeitspartnerin selbst überlassen werden.

3.9.9 *Offenheit*

Der fächerübergreifende Unterricht verlangt von den Lehrern und Lehrerinnen Offenheit gegenüber anderen Fächern, die sie selbst nicht unterrichten. Ein erfolgreicher Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, setzt voraus, dass sich die involvierten Lehrkräfte gut verstehen und ein offenes Verhalten für den anderen Gegenstand zeigen. Damit diese Grundlagen erfüllt werden, sollten die Lehrpersonen frei entscheiden können, ob sie an der Durchführung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten teilnehmen oder nicht. Zusätzlich sind beim Teamwork mit Kollegen und Kolleginnen ein wechselseitiger Austausch sowie eine gute Planung und Organisation wesentlich (Caviola et al., 2009, S. 25).

3.9.10 *Institutionelle Unterstützung*

Das zehnte und letzte Qualitätskriterium für einen guten fächerübergreifenden Unterricht ist die institutionelle Unterstützung. Durch die Mitwirkung der Schule steigert sich die Qualität des gemeinten Unterrichts. Für die erfolgreiche Verwirklichung fächerübergreifender Unterrichtsvorhaben sind förderliche Rahmenbedingungen ausschlaggebend. In der Kombination mit Wahlfreiheit (z.B.: eigenständige Auswahl der Kooperationskollegen und Kooperationskolleginnen), mit Anreizen (z.B.: Ausgleich des zusätzlichen Aufwandes) und mit Verbindlichkeiten (z.B.: Leistungsnachweise verlangen) entwickelt sich der fächerübergreifende Unterricht am idealsten. Die Mithilfe der Schulleitung wirkt sich qualitätsfördernd auf den fächerübergreifenden Unterricht aus und überdies ist die Direktion für die Kontrolle verantwortlich, dass die teilnehmenden Lehrpersonen die dafür erforderlichen Kompetenzen mitbringen (Caviola et al., 2011, S. 61).

Caviola et al. (2011, S. 16) sehen für die Sicherung der Qualität des Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausgeht, und die Festigung im Schulsystem folgende drei Dinge als maßgeblich an: die Einforderung von didaktischen Minima (z.B.: Notengebung, Lernziele), die Entschädigung der Lehrkräfte und ein Team aus Lehrpersonen und der Schulleitung, das regelmäßig Qualitätskontrollen durchführt.

3.10 Chancen des fächerübergreifenden Unterrichts

Unter der Berücksichtigung der Argumente, die für einen fächerübergreifenden Unterricht sprechen, werden nun die Chancen, die ein solcher Unterricht eröffnen kann, angeführt. Die Informationen der folgenden Punkte wurden von Bomhard (2011, S. 42) entnommen.

1. Erstens bietet der fächerübergreifende Unterricht die Möglichkeit, Themenfelder und Problemstellungen aufzugreifen, die sich weder klar einem Gegenstand allein zuweisen, noch in den Grenzen eines einzigen Faches genügend erschließen lassen. Hierzu gehören sowohl Schlüsselprobleme der Gegenwart als auch Themen aus den Lebenswelten der Schüler und Schülerinnen.
2. Überdies können die Lehrpläne der einzelnen Schulfächer herangezogen werden, bei einer genaueren Betrachtung inhaltliche Überschneidungen zwischen den Einzelfächern gefunden und in der Folge fächerübergreifende Lernprozesse entwickelt werden.
3. Mithilfe der Bearbeitung eines Themengebietes in mehreren Fächern kann nicht nur ein vertieftes, sondern auch ein differenziertes Verständnis zum behandelnden Thema oder einer Problemstellung erarbeitet werden, und die Komplexität der Lerngegenstände kann verdeutlicht werden. Die Lernenden erhalten Einblicke in verschiedene Problematiken, wenn diese „von unterschiedlichen fachlichen Sichtweisen“ besprochen werden (Bomhard, 2011, S. 42).
4. Aufgrund der Einbeziehung zweier oder mehrerer Fächer bei der Bearbeitung einer Thematik, kann der Unterricht, der über Fachgrenzen hinausgeht, eine Unterstützung für die Schüler und Schülerinnen darstellen, „Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen und damit Chancen eröffnen, vernetztes Lernen und Denken zu fördern“ (Bomhard, 2011, S. 42).
5. Außerdem können bei einer fächerübergreifenden Erarbeitung eines Themas die unterschiedlichen Sichtweisen, die Zugänge der beteiligten Fächer hinsichtlich des Inhalts und der Methodik auf die Thematik verglichen werden und weiters bezüglich der jeweiligen Grenzen, Besonderheiten und Leistungen reflektiert werden. Dadurch wird den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geboten, bei der Behandlung einer Themen- oder Problemstellung Kenntnisse von der komplementären Ergänzung fachspezifischer Sichtweisen, der Einseitigkeit und der Ergänzungsbedürftigkeit zu erhalten. Das Erfassen von Besonderheiten, Unterschieden

und Grenzen der einzelnen Gegenstände ist besonders für die Wissenschaftspropädeutik von Bedeutung.

6. Zuletzt eröffnet der fächerübergreifende Unterricht den Lernenden die Chance, mit Spezialisten und Spezialistinnen aus anderen Fachdisziplinen zu kommunizieren, zu kooperieren und sich auszutauschen. Aus diesem Grund spielt der gemeinte Unterricht eine wesentliche Rolle bei der Vorbereitung auf die interdisziplinäre Arbeit in der Berufs- und Forschungswelt.

Bomhard (2011, S. 44) ist der Ansicht, dass mit den zuvor beschriebenen Chancen der fächerübergreifende Unterricht eine sinnvolle Ergänzung zum klassischen Fachunterricht darstelle und das schulische Lernen und Lehren verbessere. Des Weiteren gibt er zu bedenken, dass die fächerübergreifenden Lernprozesse nicht von sich aus gut, gelingend und qualitativ sein und sich die Möglichkeiten außerdem nicht automatisch und von selbst erfüllen. So müssen beispielsweise Anstöße für die Reflexion von fachspezifischen Merkmalen und von Zugängen sowie Grenzen fachlicher Sichtweisen gemacht werden (Bomhard, 2011, S. 44).

4 Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts

Während im vorigen Kapitel der Frage „Warum fächerübergreifend unterrichten?“ nachgegangen und diverse positive Argumente dafür gefunden wurden, werden im vierten Kapitel die Probleme und Grenzen aufgezeigt, die in Verbindung mit einem fächerübergreifenden Unterricht auftreten können. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Dimensionen und Facetten eines solchen Unterrichts. Hier geht es vor allem um die Aspekte, die eine Lehrperson bei der Umsetzung eines über die Fachgrenzen hinausreichenden Unterrichts berücksichtigen sollte. Es werden die Dimensionen, nämlich die Inhalte, Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, usw., in Anlehnung an Labudde, Heitzmann, Heiniger und Widmer (2005) sowie Labudde (2008) näher beschrieben. Dadurch sollen auch Antworten auf die Forschungsfrage „Welche Inhalte, Methoden und Ziele beinhaltet bzw. verfolgt der fächerübergreifende Unterricht?“ gefunden werden.

In Abbildung 12 wird ein Modell visualisiert, welches als Hilfestellung für Lehrer und Lehrerinnen für die Organisation und Verwirklichung eines fächerübergreifenden Unterrichts dienen kann. Es wurde von einer Forschungsgruppe, die sich aus Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen zusammensetzte, entwickelt und in Form einer Mindmap abgebildet. Das Modell bildet die Grundlage für das Erfassen und Beschreiben der unterschiedlichen Dimensionen und Facetten eines fächerübergreifenden Unterrichts.

Bevor auf die einzelnen Dimensionen und Facetten näher eingegangen wird, werden einige allgemeine Aussagen zu diesem Muster festgehalten. Die Worte „Ich und mein Fach“ nehmen den Mittelpunkt des Modells ein. Dies kann aus zweierlei Hinsicht begründet werden. Erstens soll in dieser Mindmap die Lehrperson das Zentrum bilden, denn diese gibt gemeinsam mit ihren Schülern und Schülerinnen den Rahmen für Lern- und Lehrprozesse vor. Zweitens sind viele Lehrkräfte aufgrund ihres Studiums in den ausgewählten Gegenständen beschlagnahmt und der Ausgangspunkt vom Handeln der Lehrer und Lehrerinnen ist meistens das Fach mit seiner Ordnung. Weiters wurde nach Labudde, Heitzmann, Heiniger und Widmer (2005, S. 107) die Darstellung des Modells als Mindmap bewusst gewählt, um an die Metapher „sich auf Äste hinauslassen“ anzuknüpfen. Dieser bildhafte Ausdruck meint, dass sich die Lehrkräfte beim fächerübergreifenden Unterricht „aus verschiedenen Fenstern hinauslehnen“. In der Mitte, also beim „Ich und mein Fach“, fühlen sich die Lehrpersonen sicher, weil der übliche Fachunterricht stattfindet. Wenn die Lehrer und Lehrerinnen aber fächerübergreifend unterrichten, dann verlassen sie mehr

und mehr das Zentrum und wagen sich auf unterschiedliche Äste hinaus, die ich danach noch erläutern werde.

Das gemeinte Modell beinhaltet sieben Bereiche, vom Forschungsteam als Dimensionen benannt, des Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausgeht. Zu den Dimensionen zählen die Kategorien, Inhalte, überfachlichen Kompetenzen, Lehrerrollen, Unterrichtsmethoden, das Beurteilen und der frei ergänzbare Raum. Bei der Zusammenstellung der Dimensionen konzentrierten sich die Forscher und Forscherinnen auf den aktuellen wissenschaftlichen Stand zum Thema „Fächerübergreifender Unterricht“ sowie auf die Ansprüche der Lehrpersonen. Die vier genannten Dimensionen, nämlich die Kategorien, Inhalte, überfachlichen Kompetenzen und Unterrichtsmethoden, werden in den unterschiedlichen Büchern zahlreich thematisiert. Zur Lehrerrolle und zum Beurteilen kommen von Lehrerseite und Lehrerinnenseite immer wieder Fragen auf. Die siebte und letzte Dimension, benannt als frei ergänzbar, hat die Forschungsgruppe deshalb gewählt, um den Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, eigene individuelle Akzente zu setzen.

Neben den beschriebenen Dimensionen umfasst dieses Modell auch noch sogenannte Facetten. Alle Dimensionen gliedern sich noch in je zwei bis vier Facetten auf, die als Äste abgebildet werden. Jeder Ast wiederum weist von außen nach innen mehrere Stufen bzw. Ausprägungen auf. Innen stehen jene, die dem Mittelpunkt „Ich und mein Fach“ am nächsten sind und so im gefächerten Unterricht stattfinden oder daran anknüpfen. Je größer die Entfernung auf einem Ast zur Mitte wird, desto mehr distanziert man sich vom klassischen Fachunterricht und der fächerübergreifende Unterricht kommt ins Spiel (Labudde et al., 2005, S. 106f.).

Nun werden die verschiedenen Dimensionen und Facetten in Abbildung 12 dargestellt und anschließend folgt eine Beschreibung dieser.

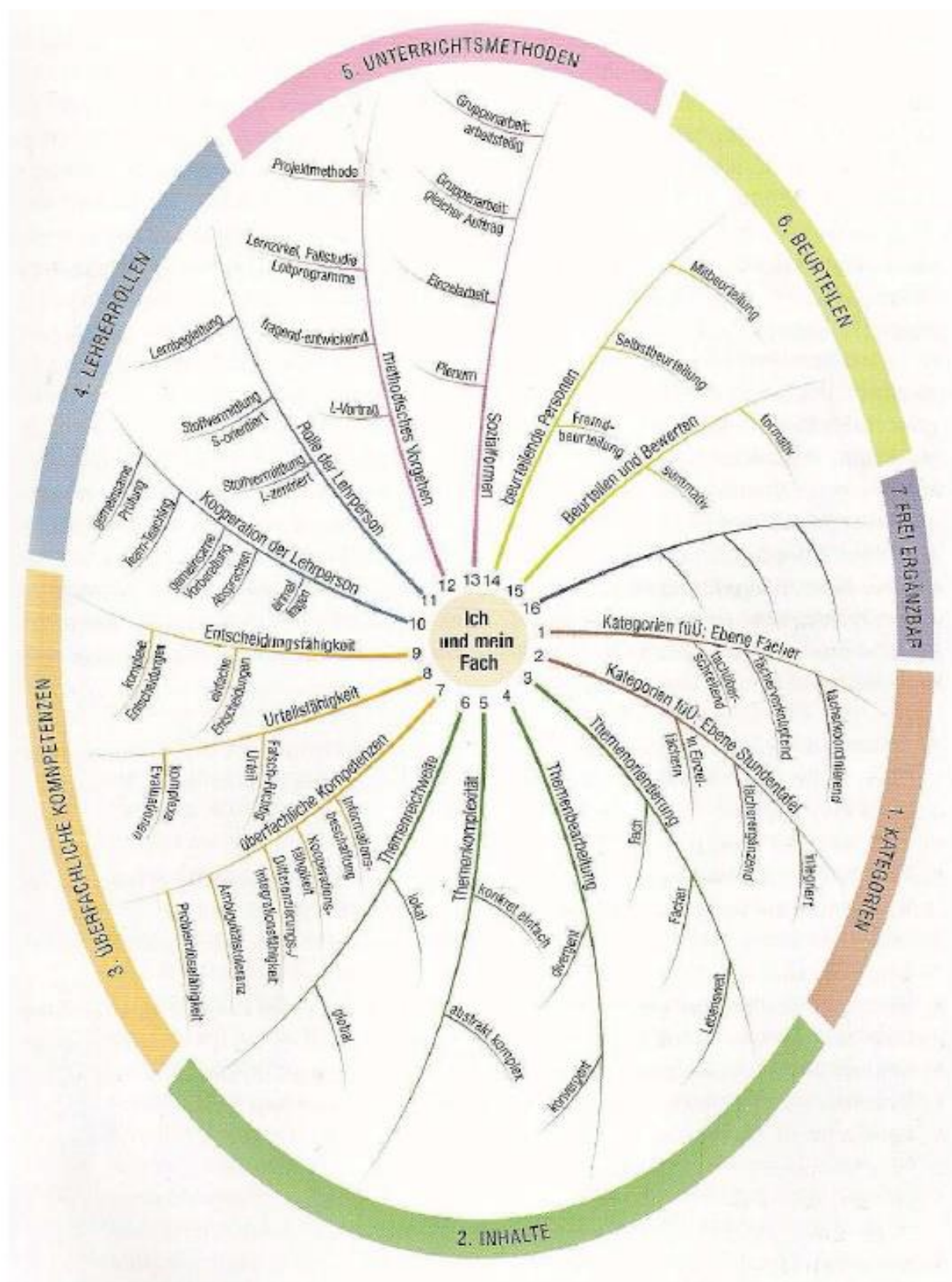


Abb. 12: Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts (Labudde, 2008, S. 13)

4.1 Dimension: Kategorien

Mit der ersten Dimension wird einerseits an die wissenschaftliche Diskussion über die Begriffe des fächerübergreifenden Unterrichts angeknüpft und andererseits auch der Frage der Lehrpersonen „Was heißt interdisziplinärer Unterricht?“ nachgegangen.

In der Literatur gliedert sich der gemeinte Unterricht in zwei Perspektiven, nämlich in die Ebene der Fächer und in die Ebene der Stundentafel. Deshalb wurden diese beiden auch auf zwei verschiedenen Ästen bei der Dimension „Kategorien“ positioniert. Die erste Facette, also die Ebene der Fächer, umfasst drei Stufen und reicht von innen nach außen vom fachüberschreitenden Unterricht, über den fächerverbindenden oder fächerverknüpfenden Unterricht, bis hin zum fächerkoordinierenden oder themenzentrierten Unterricht. Wie in Abbildung 12 zu erkennen ist, unterteilt sich der zweite Ast, die Ebene der Stundentafel, nicht wie im Kapitel zwei beschrieben in zwei Typen, sondern in drei. Der Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, wird differenziert in die Einzelfächer und in den fächerergänzenden bzw. integrierten Unterricht (Labudde et al., 2005, S. 107f.).

Da die Begriffe schon von Seite 12 bis 21 unter die Lupe genommen wurden, werden diese nun nicht mehr behandelt.

4.2 Dimension: Inhalte

In der Literatur wird bei der Entscheidung von Inhalten für fächerübergreifende Unterrichtssequenzen einerseits ein Blick auf die Schüler und Schülerinnen geworfen, andererseits von der Sache ausgegangen. Beim Erstgenannten soll die Auswahl der Themen so aussehen, dass diese an die realen Lebenswelten der Lernenden anknüpfen. Wenn jedoch die Sache die Grundlage bildet, dann können ebenso die Unterrichtsfächer und die entsprechenden lehrplanbezogenen Inhalte eine Basis für fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben formen. Mithilfe des Aufgreifens von komplexen inhaltlichen Anbindungsmöglichkeiten, Überschneidungen und Verbindungen können zum einen die Inhalte eines schulischen Gegenstandes durch Beiträge von einem oder mehreren anderen Fächern ergänzt oder auch vertieft werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit, gemeinsame, vielfältige Themen aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu erschließen (Bomhard, 2011, S. 26f.).

In Bezug auf das in Abbildung 12 dargestellte Modell gehören zur Dimension „Inhalte“ insgesamt vier Facetten und sie umfasst daher die meisten Äste.

Bei der ersten Facette geht es um die Themenorientierung. Auf dieser sind drei Verzweigungen zu finden. Vom Mittelpunkt ausgehend ist auf der ersten Stufe das Fach positioniert. Dies bedeutet, dass der Inhalt vorrangig am Einzelfach orientiert ist. Als nächstes folgt die Ausprägung der Fächer, und die Erarbeitung einer Themenstellung im fächerübergreifenden Unterricht kommt ins Spiel, weil nun das zu behandelnde Thema in mindestens zwei Gegenständen verankert sein muss. Bei der äußersten Stufe dieser Facette erfolgt die Ausrichtung des Themas nicht mehr an einem oder mehreren Fächern, sondern an der Lebenswelt. Im Vergleich zu den ersten beiden Verzweigungen, bei denen die Themenwahl durch die fachlichen Perspektiven dominiert wird, ist es bei Ausprägung „Lebenswelt“, wie der Name schon erahnen lässt, hauptsächlich die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen (Labudde et al., 2005, S. 108).

Der zweite Ast, die Themenbearbeitung, unterteilt sich, wie die anderen beiden noch ausstehenden Facetten dieser Dimension, in zwei Stufen. Man muss sich die Frage stellen, ob die Bearbeitung der Themenstellung divergent oder konvergent vollzogen wird. Eine Option für eine divergente Themenbehandlung im fächerübergreifenden Unterricht ist beispielsweise die Aufgabe, die „Zeit“ aus unterschiedlichen Gesichtspunkten zu beleuchten. Beteiligte Fächer für diese Auseinandersetzung können Physik (Definition der Zeit und Zeitmessung), Geographie (Zeitzone), Deutsch (Zeit als Thema in der Literatur) oder Religion (Gottes Zeit) sein. Bei der divergenten Form lehnen sich die Lehrpersonen, die in der Durcharbeitung eines Themas integriert sind, noch nicht weit aus dem Fenster, sondern bleiben in der Nähe des „Ich und mein Fach“. Anhand des Durcharbeitens in unterschiedlichen Gegenständen divergiert die Thematik und es bleibt den Lernenden selbst überlassen, wie sie die verschiedenen Fachperspektiven zum Begriff „Zeit“ integrieren. Nach Labudde et al. (2005, S. 108) ist es bei einer konvergenten Themenstellung andererseits der Fall, dass sich die Schüler und Schülerinnen individuell eine Meinung zu einer Frage bilden sollen. Eine mögliche Fragestellung ist zum Beispiel „Soll die Sterbehilfe weltweit verboten werden oder nicht?“. Für die Beantwortung werden verschiedene Unterrichtsfächer gebraucht. Die Lehrkräfte müssen sich bei einer konvergenten Thematik weiter auf die Äste hinauswagen und die Entfernung von ihren eigenen Gegenständen ist größer als beim divergenten Typ (Labudde et al., 2005, S. 108).

Die Themenkomplexität formt den dritten Ast dieser Dimension und spaltet sich in die Stufen der konkret einfachen Ideen und in die der komplex abstrakten auf.

Die vierte und zugleich letzte Facette, die Themenreichweite, geht „von lokalen und die eigene Person betreffenden Themen hin zu globalen und die gesamte Gesellschaft betreffenden Themen“ (Labudde et al., 2005, S. 109). Die weltweiten sowie komplexen Aufga-

ben stellen eine besondere Herausforderung für die Lehrer und Lehrerinnen dar, weil sie den gewohnten Fachunterricht verlassen und die Inhalte mithilfe des fächerübergreifenden Unterrichts vermitteln müssen.

Nachstehend sind in Anlehnung an Labudde (2004, S. 63) und Szlovák, Labudde, Schären, Weber und Wild-Näf (2006, S. 7) Fragen formuliert, die die Lehrpersonen bei der Auswahl von Themen und Inhalten für fächerübergreifende Unterrichtseinheiten berücksichtigen sollen:

- Welches Wissen sowohl in Bezug auf das jeweilige Fach als auch außerfachlich gesehen und welche Erfahrungen bringen die Schüler und Schülerinnen in den fächerübergreifenden Unterricht mit?
- An welchen Kenntnissen aus dem Alltag der Lernenden kann ich als Lehrkraft anknüpfen?
- Wie weit kann ich mich als Lehrer bzw. Lehrerin in fachfremde Inhalte und Methoden einarbeiten?
- Kann ich als Lehrperson ein reales und momentan aktuelles Problem als Ausgangspunkt für den fächerübergreifenden Unterricht heranziehen?
- Kann ich für die Schüler und Schülerinnen besonders spannende Themenstellungen finden und die Interessen der Lernenden einbeziehen?
- Auf welche Art können Lerninhalte aus den integrierten Unterrichtsfächern vernünftig verknüpft werden?
- Kann bei der Vorbereitung einer Unterrichtseinheit eine Mindmap oder andere Darstellungen zur Illustration der fächerübergreifenden Zusammenhänge erstellt werden?
- Besteht die Möglichkeit, verschiedene Angebote für Leistungsschwächere und auch Leistungsstärkere anzubieten?

4.3 Dimension: Überfachliche Kompetenzen

Die Auseinandersetzung mit und die Erläuterung der Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen fanden bereits in Kapitel 3.5 statt. Daher werden an dieser Stelle nur noch die einzelnen Facetten und Stufen dieser Dimension vorgestellt.

Insgesamt umfasst dieser Bereich drei verschiedene Äste, wobei es sich bei einem um die überfachlichen Kompetenzen im allgemeinen Sinn handelt und bei den zwei weiteren spezifische Fähigkeiten herausgehoben werden.

Zum ersten Ast kann gesagt werden, dass sich dieser erneut in fünf Stufen zerlegt. Die Informationsbeschaffung sowie die Kooperationsfähigkeit sind in der Nähe des Mittelpunktes positioniert, weil die Förderung dieser im Einzelfach möglich ist. Die anderen Ausprägungen weisen allerdings eine größere Distanz zum Zentrum auf, weil sie eine Beschäftigung mit interdisziplinären Themen verlangen. Zu diesen Kompetenzen zählen die Differenzierungs- bzw. Integrationsfähigkeit, die Ambiguitätstoleranz und die Problemlösefähigkeit.

Wie bereits vorhin erwähnt, werden die beiden anderen Facetten von der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, also von zwei speziellen Kompetenzen, gebildet. Bei beiden Ästen kommt es wiederum zu einer Aufspaltung in zwei Gruppen. Die Urteilsfähigkeit erstreckt sich von innen nach außen, von einem simplen Falsch-Richtig-Urteil bis hin zu komplexen Evaluationen. Bei der Entscheidungsfähigkeit werden die Stufen von den einfachen Entscheidungen, bei denen ausschließlich begrenztes Know-how nötig ist, und von den komplexen Entscheidungen, die umfangreiche Recherchen sowie Analysen und eigenständige Arbeiten erfordern, eingenommen.

4.4 Dimension: Lehrer- und Lehrerinnenrolle

Labudde (2004, S. 62) ist der Ansicht, dass eine gute Kooperation mit Lehrerkollegen und Lehrerkolleginnen eine wesentliche Voraussetzung für einen fächerübergreifenden Unterricht, besonders für den themenzentrierten und fächerverbindenden Unterricht, darstellt.

Die Frage „Warum sind Kommunikation und Zusammenarbeit im fächerübergreifenden Unterricht entscheidend?“ soll an einem praktischen Beispiel erläutert werden. Eine Lehrkraft informiert sich bei einem Kollegen oder einer Kollegin über ein Fach von ihm oder ihr. Beispielsweise erkundigt sich eine Lehrperson aus Sport, die sich mehr für Bewegung und Sport als Geographie und Wirtschaftskunde interessiert, bei einer Geographielehrkraft, ob sie ihr Wichtiges aus dem Leben und der Kultur Lateinamerikas erzählen könne, weil sie in nächster Zeit mit einer Klasse den lateinamerikanischen Tanz Cha-Cha-Cha erlernen wolle und sie den Schülern und Schülerinnen gerne auch Informationen von diesem Land mitteilen möchte (Labudde, 2004, S. 62).

Die vierte Dimension, die Lehrer- bzw. Lehrerinnenrolle, teilt sich in zwei Facetten auf, nämlich in die Kooperation der Lehrpersonen mit anderen Kollegen und Kolleginnen und in die Rolle der Lehrkräfte gegenüber den Schülern und Schülerinnen.

Nach Labudde et al. (2005, S. 110) stellt der erste Ast die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit in fünf Stufen dar. Das einmalige Fragen bildet die zentralste Ausprä-

gung und setzt sich fort mit Absprachen, gemeinsamen Vorbereitungen, Teamteaching bis hin zu gemeinsamen Prüfungen. Mit jeder dieser genannten Stufen wird die Distanz zum „Herz“ dieses Modells größer und auch die Kooperation der beteiligten Lehrer und Lehrerinnen nimmt zu.

Die zweite Facette, die Lehrer- und Lehrerinnenrolle, weist drei Verzweigungen auf. Bei der ersten geht es um die lehrer- und lehrerinnenzentrierte Stoffvermittlung. Jene Art wird vor allem im Fachunterricht fokussiert und deshalb ist diese Ausprägung auch der Mitte „Ich und mein Fach“ am nächsten. Bei der nach außen folgenden Stufe, der schüler- und schülerinnenorientierten Stoffvermittlung, steht für die Lehrkräfte die Überbringung von Inhalten im Vordergrund, jedoch erhalten auch die Lernenden einen größeren Stellenwert, weil der Unterricht an ihnen orientiert wird. Am Ende der Facette befindet sich die Lernbegleitung. Die Lehrpersonen gehen in der Funktion der Lernbegleitung auf die Lernwege der Heranwachsenden ein, welche dadurch weit vom eigenen Fach und Lernweg entfernt positioniert sein können. In Abhängigkeit von der Unterrichtsmethode und den Unterrichtszielen haben alle drei Stufen dieser Facette ihre Berechtigung (Labudde et al., 2005, S. 110).

Da die Lehrkräfte im Schulalltag nur selten mit Teamarbeit konfrontiert werden, fällt ihnen diese oftmals sehr schwer. Aus diesem Anlass werden nun in Bezug auf Labudde (2004, S. 63), Labudde (2008, S. 15f.) und Szlovák et al. (2006, S. 7) Tipps für eine kollegiale Zusammenarbeit im Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, angeführt:

1. Gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie ein kurzer Austausch nach der Unterrichtsstunde sollen bereits vor den ersten Planungsarbeiten stattfinden, weil sich die Lehrpersonen dadurch die Arbeitsweise und den Unterrichtsstil des Kollegen bzw. der Kollegin vor Augen führen können: „Wie sieht die Planung aus?“, „Bevorzugt mein Kollege bzw. meine Kollegin ein detailliertes Unterrichtskonzept oder wird Spielraum für Spontaneität gelassen?“, „Welche Unterrichtsmethoden favorisiert mein Kollege bzw. meine Kollegin?“
2. Von großer Bedeutung ist weiter die Klärung der Rahmenbedingungen für das Teamwork. Die Lehrer und Lehrerinnen sollen sich Gedanken machen über Fragen wie „Wie kann die Kooperation im Team organisiert werden?“, „Wie häufig und wann werden Treffen vereinbart?“ und „Wie und wo laufen Besprechungen ab?“
3. Wichtig ist auch, zu Beginn gemeinsam Methoden, Ziele und Inhalte zu skizzieren. Es geht hier nur um erste Ideen, bei denen die integrierten Lehrpersonen ihre Gedanken einbringen.

4. Jede Lehrkraft beschäftigt sich anschließend mit den gemeinsam entwickelten Überlegungen: „Was kann ich als Lehrperson in den geplanten fächerübergreifenden Unterricht einbringen und was nicht?“, „Wo könnten Schwierigkeiten entstehen?“
5. Im Anschluss an die Durchführung der angeführten Punkte folgt die konkrete Festlegung der Methoden, Ziele und Inhalte der fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten. Die beteiligten Lehrer und Lehrerinnen legen miteinander die verbindlichen Elemente fest.
6. Weiters sollen die Lehrkräfte die Intensität der Zusammenarbeit bedenken. Es wird geklärt, ob nur die Planung gemeinsam stattfinden soll oder ob die Stunden auch im Teamteaching verwirklicht werden oder ob sogar die Beurteilung der Leistungen der Schüler und Schülerinnen gemeinsam von den integrierten Lehrern und Lehrerinnen vorgenommen wird.
7. Für funktionierendes Teamwork ist es hilfreich, Antworten auf folgende Fragen zu finden: „Wie werden die verschiedenen Aufgaben und die Verantwortung für den Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, auf die Lehrpersonen aufgeteilt?“, „Wie können die entsprechenden Perspektiven verbunden werden?“ und „Können die Lehrkräfte mit ihren Unterrichtsvorhaben dafür sorgen, dass sowohl additives als auch vernetztes Wissen vermittelt wird?“
8. Im Laufe der Umsetzung der fächerübergreifenden Unterrichtsstunden kommen die beteiligten Lehrpersonen regelmäßig zusammen und besprechen beispielsweise, was erreicht werden konnte und was nicht, und wo möglicherweise das geplante Konzept abgeändert werden muss.
9. Zum Abschluss der fächerübergreifenden Unterrichtssequenz ist es ratsam, dass das zusammengearbeitete Team die Stärken und Schwächen festhält und Verbesserungsvorschläge nicht nur für den Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, sondern auch für den gefächerten Unterricht entwickelt.

4.5 Dimension: Unterrichtsmethoden

Zu Beginn muss festgehalten werden, dass „fächerübergreifender Unterricht in verschiedensten Unterrichtsformen stattfinden kann und nicht nur, wie oft assoziiert wird, im sogenannten Projektunterricht“ (Labudde et al., 2005, S. 110). Aus diesem Grund wurde den Unterrichtsmethoden auch ein eigener Bereich im Modell eingeräumt.

Diese Dimension beinhaltet zwei Facetten, nämlich einerseits methodisches Vorgehen und andererseits Sozialformen. Ersteres besitzt wiederum einzelne Stufen, welche vom Lehrer- bzw. Lehrerinnenvortrag über einen fragend-entwickelten Unterricht, einen Lernzirkel, eine Fallstudie oder Leitprogramme bis hin zur Projektmethode reichen. Im gefächerten Unterricht dominieren vor allem der Vortrag durch die Lehrperson sowie der fragend-entwickelte Unterricht, wobei diese beiden Formen auch fächerübergreifenden Unterricht zulassen. Die nächste Verzweigung, also der Lernzirkel, die Fallstudie und das Leitprogramm, ist nicht nur für den Fachunterricht, sondern auch für einen Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, geeignet. Bei diesen drei Methoden handelt es sich schon um offenere Unterrichtsformen, wobei auch gesagt werden muss, dass sich die Entfernung vom Zentrum „Ich und mein Fach“ durch den Anstieg der Offenheit vergrößert. Noch weiter vom Mittelpunkt distanziert ist die Projektmethode, welche so wie die vorherige Stufe in beiden Unterrichtstypen (Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht) einsetzbar ist, aber noch offener ist (Labudde et al., 2005, S. 110).

Beim zweiten Ast führen die Autoren die verschiedenen Sozialformen an. Die Ausprägungen sind das Plenum, die Einzelarbeit und die arbeitsgleiche bzw. arbeitsteilige Gruppenarbeit. Mithilfe der Facette „Sozialformen“ soll laut Labudde et al. (2005, S. 110f.) hervorgehoben werden, dass sich ein fächerübergreifender Unterricht in unterschiedlichen Sozialformen abspielen kann und keinesfalls nur als Gruppenarbeit.

Labudde (2008, S. 33) schreibt in seinem Buch, dass die Lehrer und Lehrerinnen im fächerübergreifenden Unterricht oftmals individualisierende Unterrichtsmethoden, wie die Projektmethode, den Lernzirkel oder die Fallstudie, einsetzen. Dies hängt damit zusammen, dass viele Lehrpersonen bei einem solchen Unterricht darauf Wert legen, dass die Schüler und Schülerinnen eigenständig Vernetzungen herstellen oder überfachliche Kompetenzen aufbauen, und sie meinen, dass das bei individualisierenden Unterrichtsmethoden am besten möglich sei.

Folgende Fragen sollten sich die Lehrer und Lehrerinnen bei der Planung und Verwirklichung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten in Verbindung mit den Unterrichtsmethoden immer wieder vor Augen halten (Labudde, 2004, S. 63; Szlovák et al., 2006, S. 7):

- Welche Unterrichtsmethoden sind für das Erreichen der gesetzten Ziele im Unterricht, der über die Grenzen hinausgeht, geeignet?
- In welcher Art und Weise tragen die verwendeten Methoden zum Aufbau der überfachlichen Kompetenzen bei? (z.B.: vernetztes Denken, Umweltkompetenz, Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit, usw.)

- Was können die Schüler und Schülerinnen eigenständig erarbeiten und in welchem Ausmaß sollen die Lernenden von den Lehrpersonen unterstützt werden?
- Wie kann die Gliederung bzw. Rhythmisierung eines fächerübergreifenden Unterrichtsverlaufes aussehen? Setze ich als Lehrer bzw. Lehrerin vielfältige Methoden ein oder belasse ich es bei einem kleinen Repertoire?

4.6 Dimension: Beurteilen

Bedauerlicherweise kommt es bei der Bewertung von Leistungen der Lernenden im fächerübergreifenden Unterricht immer wieder zu Komplikationen. Die Lehrer und Lehrerinnen stellen sich häufig Fragen, wie „Wie beurteile ich als Laie etwas Fachfremdes?“ oder „Nach welchen Kennzeichen benote ich die Aneignung von überfachlichen Kompetenzen?“, und deshalb ist diese Dimension für die Lehrpersonen von großer Bedeutung (Labudde, 2008, S. 154).

Die Dimension „Beurteilen“ spaltet sich in zwei Facetten auf. Die erste nehmen die beurteilenden Personen. Diese wiederum fächert sich in die Ausprägungen „Fremdbeurteilung“, „Selbstbeurteilung“ und „Mitbeurteilung“ auf. Bei der Fremdbeurteilung beurteilt, und meist auch bewertet, der Lehrer oder die Lehrerin die Leistung der Schüler und Schülerinnen. Im fächerübergreifenden Unterricht ist nicht zwingend festgesetzt, dass die Fremdbeurteilung von einer einzigen Lehrperson vollzogen wird. Aufgrund der Kooperation von Lehrkräften beim Teamteaching kann dies auch von zwei oder mehreren Lehrern und Lehrerinnen in Angriff genommen werden. In der Mitte der dreistufigen Facette ist die Selbstbeurteilung zu finden. Bei dieser wird den Lernenden der Auftrag erteilt, dass sie rückblickend ihre eigene Arbeit kritisch reflektieren. Am weitesten entfernt vom Mittelpunkt „Ich und mein Fach“ ist die Mitbeurteilung durch die Mitschüler und Mitschülerinnen. Hier werden die Lernenden insofern in die Benotung einbezogen, als sie ihre Arbeiten gegenseitig beurteilen.

Der zweite Ast teilt sich in das summative und in das formative Beurteilen und Bewerten. Das Erstgenannte steht dem Fach sowie der Lehrperson näher als die formative Beurteilung und Bewertung. Nicht nur die erarbeiteten Unterrichtsinhalte und Lernziele, sondern auch die Klasse als Ganzes dienen für diesen Typus als Eichpunkte. Im Gegensatz dazu geht es bei der formativen Stufe um die Erteilung eines Feedbacks für jeden Lernenden und die Entwicklung jedes Schülers bzw. jeder Schülerin steht im Vordergrund. Bei dieser Art wird meist eine Beurteilung, also ein Rückmeldung ohne Note, stattfinden und keine Bewertung (Labudde et al., 2005, S. 111).

4.7 Dimension: Frei ergänzbar

Die letzte Dimension erhielt nur die Bezeichnung „frei ergänzbar“ und die Facetten und Ausprägungen wurden absichtlich ohne Inhalt gewählt. Dies soll ein Symbol dafür sein, dass das Modell noch nicht vollendet ist und die Lehrpersonen dazu eingeladen sind, ihren Bedürfnissen freien Lauf zu lassen und so das Modell mit einer individuell überlegten Dimension bzw. neuen Facetten und Verzweigungen zu vervollständigen (Labudde et al., 2005, S. 111).

4.8 Ziele

Mit dem Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, werden viele verschiedene Ziele in Verbindung gebracht.

Eine wesentliche Intention ist der Erwerb von den bereits in Kapitel 3.5. beschriebenen Schlüsselqualifikationen. Das vernetzte Denken, auch Zusammenhangsdenken, gehört der Gruppe der überfachlichen Kompetenzen an (Landolt, Fehlmann, Müller, Nussbaumer & Tschenett, 1999, S. 19). Auf dieses soll nun näher eingegangen werden, weil im dritten Kapitel dafür nur wenig Platz gelassen wurde und diesem eine zentrale Rolle im fächerübergreifenden Unterricht zugesprochen wird. Bei dem erwähnten Ziel steht das Denken der Lernenden in Zusammenhängen im Vordergrund. Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen lernen, das strukturierte Denken mit dem überfachlichen Lernen zu vereinigen. Genau hierfür ist der fächerübergreifende Unterricht bestens geeignet, weil Problem- oder Themenstellungen in verschiedenen Gegenständen zur selben Zeit erarbeitet werden. Dadurch wird den Lernenden die Möglichkeit geboten, Verknüpfungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Methoden der einzelnen Unterrichtsfächer zu erkennen. Außerdem muss erwähnt werden, dass die Förderung des vernetzten Denkens auch im Fachunterricht möglich ist, wenn ein Phänomen innerhalb eines Schulfaches unter verschiedenen Sichtweisen betrachtet wird. In Wirklichkeit ist es dennoch so, dass sich sowohl die Lehrpersonen leichter tun, die überfachliche Kompetenz des vernetzten Denkens bei den Lernenden im fächerübergreifenden Unterricht auszubilden, als auch die Schüler und Schülerinnen beim Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausreicht, Zusammenhänge rascher erkennen, weil die Thematik in den beteiligten Fächern abgestimmt wird (Ofenbeck, 2006, S. 47).

Bomhard (2011, S. 24) stimmt dem zu und hält treffend fest:

„Mit vernetztem Denken wird die Fähigkeit bezeichnet, einzelne Erkenntnisse in einen größeren Kontext einordnen und Zusammenhänge erkennen zu können. Durch die Einbeziehung verschiedener fachlicher Perspektiven erscheint fächerübergreifendes Lehren und Lernen für das Anbahnen und Fördern des Erfassens von Zusammenhängen und damit vernetzten Lernens und Denken prädestiniert zu sein.“

Darüber hinaus findet man in der Literatur neben den Schlüsselqualifikationen eine große Vielfalt von weiteren Zielen. Einige davon sollen nun vorgestellt werden.

In Bezug auf einen solchen Unterricht wird in der Literatur vermehrt das ganzheitliche Lernen als Intention erwähnt. So schreibt Bomhard (2011, S. 30), dass das „fächerübergreifende Lehren und Lernen möglichst ganzheitlich, mit „Kopf, Herz und Hand“ und allen Sinnen erfolgen soll“. Im Zusammenhang mit dem ganzheitlichen Lernen werden in den Büchern drei wesentliche Punkte erwähnt. Ganzheitliches Lernen bedeutet erstens, dass alle Sinne und der gesamte Körper eines Menschen beim Lernen einbezogen werden. In diesem Zusammenhang spricht man auch von Lernen mit dem Körper. Des Weiteren darf nicht vergessen werden, dass bei diesem Typ des Lernens außerdem die Gefühlswelt der Lernenden beachtet wird. Es werden sich nur jene Schüler und Schülerinnen etwas aneignen, die auch etwas lernen wollen. Daher soll beim fächerübergreifenden Unterricht anhand von persönlichen Zugängen zum Lehrstoff das Interesse für den jeweiligen Gegenstand geweckt werden. Der dritte und letzte Punkt beschäftigt sich mit der Eingliederung jedes einzelnen Menschen in sein soziales Umfeld. In der Realität ist es nämlich der Fall, dass ein Individuum beispielsweise eine neue Sprache sowohl im Gehirn als auch im Körper aber eben auch im Austausch mit dem sozialen Umfeld erwirbt (Ofenbeck, 2006, S. 45f.). In der Literatur wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ nicht zwingend fächerübergreifend erfolgen muss, dass sich so allerdings leichter Situationen ergeben, bei denen eine aktive Beteiligung der Lernenden stattfindet. Überdies muss festgehalten werden, dass der Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht sicherlich ganzheitlicher ist als der klassische Fachunterricht, allerdings nie wirklich ganzheitlich. Wenn man sich die Frage vor Augen führt, ob im Leben eigentlich Gegebenheiten vorhanden sind, die ganzheitlich zu bewältigen sind, dann kommt man zu dem Schluss, dass es angebrachter ist, den Begriff des „ganzheitlichen Lernens“ durch „Multiperspektivität“ zu ersetzen (Ofenbeck, 2006, S. 44f.).

Ein Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts ist das problemorientierte Lernen. Während im gefächerten Unterricht Methoden mithilfe von Problemstellungen und Beispielen geübt werden, ist es im fächerübergreifenden Unterricht so, dass das zu behandelnde Thema

oder Problem im Vordergrund steht (Ofenbeck, 2006, S. 48). Es wird zu Beginn die Schwierigkeit vorgestellt und erst im Anschluss erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff.³ Ein wichtiges Merkmal des problemorientierten Lernens ist die Konfrontation der Lernenden mit Problemen, auf welche die Schüler und Schülerinnen im realen Leben treffen könnten. Das problemorientierte Lernen bringt einige Vorteile mit sich, nämlich die Verbesserung der Fähigkeit, lebenslang zu lernen, die Lösung von Problemstellungen, auf die die Lernenden im späteren Leben stoßen könnten und die aktive Teilnahme der Schüler und Schülerinnen am Lernprozess.⁴

Ein weiteres nennenswertes Anliegen des fächerübergreifenden Unterrichts ist die Förderung des reflexiven Lernens. Im Zentrum steht die Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit. Dafür ist der Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, bestens geeignet, weil die Schüler und Schülerinnen bei der Bearbeitung einer Themenstellung unterschiedliche Sichtweisen, Inhalte und Methoden der beteiligten Fächer kennenlernen. Die Lehrpersonen sollen die Lernenden unter der Anwendung von konkreten Aufgabenstellungen dazu bringen, sich mit den verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen und diese zudem kritisch zu hinterfragen (Bomhard, 2011, S. 25).

In Hinblick auf einen fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe ist Rabenstein (2003, S. 44) der Meinung, dass die Wissenschaftspropädeutik eine zentrale Zielvorstellung einnehme. Ein bedeutsames Anliegen des Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausgeht, sei es, wissenschaftspropädeutisches Lernen durch das Nachdenken verschiedener fachlicher Perspektiven zu ermöglichen. Rabenstein (2003, S. 44) vertritt den Standpunkt, dass die Schüler und Schülerinnen einen Einblick in das begrenzte Vorhandensein von fachspezifischen Sichtweisen gewinnen, wenn sie sich mit den Gültigkeitsbereichen und Konstruktionsprinzipien des Fachwissens beschäftigen.

³ <http://www.uke.de/extern/pol/pdf/Vortrag%20POL%20und%20subj.%20Theor.pdf> (Zugriff am 27. Oktober 2015)

⁴ http://www.kk-km.de/kk_km/bereiche/Ausbildungsstaetten/KPS/Seiten/Problemorientiertes_Lernen.php?WSESSIONID=eeea (Zugriff am 27. Oktober 2015)

Um die genannten Ziele nochmals zusammenzufassen, wird nun Obst (1998, S. 107) erwähnt, der die wichtigsten Punkte in einigen Zeilen wiedergibt.

„Der fächerübergreifende Unterricht soll [...] übergreifende Zusammenhänge zu erschließen, „Schlüsselprobleme“ aufgreifen und die Zergliederung des Lernens zu überwinden. Er soll damit näher an die Wirklichkeit heranführen, die nicht in Fachdisziplinen zerfalle und deren Komplexität fächerübergreifendes Denken erforderlich mache. [...] In ihm sollen „Phänomene als ‚ganze‘“ betrachtet werden, insofern greife er das „Bedürfnis nach ganzheitlicher Wahrnehmung und Erkenntnis“ auf, er soll problemorientiert vorgehen und Lernen als subjektiv sinnerfüllt erscheinen lassen. Im fächerübergreifenden Unterricht sollen „Schlüsselqualifikationen“ erworben werden, „Kommunikations-, Kooperations-, Verständigungs- und Selbstregulationsfähigkeiten nicht nur abstrakt gepredigt, sondern situativ abverlangt und erfahrbar werden“. [...] Darüber hinaus soll er besonders in der Oberstufe einen spezifischen wissenschaftspropädeutischen Beitrag leisten, indem er die Reflexivität des Lernens steigere und so das Lernen des Lernens selbst ermögliche.“

In Bezug auf Labudde (2004, S. 63) und Szlovák et al. (2006, S. 7) werden hinsichtlich der Ziele einige Fragen angeführt, die den Lehrern und Lehrerinnen als Hilfe bei der Planung von Unterrichtsstunden, die über die Fachgrenzen hinausgehen, dienen sollen:

- Welche Ziele werden im geplanten fächerübergreifenden Unterricht verfolgt? (z.B.: Erwerb von überfachlichen Kompetenzen, vernetztes Denken, Wissenschaftspropädeutik, Schlüsselprobleme der Menschheit, usw.)
- Welche Intentionen setzt der Lehrplan fest?
- Möchte ich als Lehrperson, dass am Ende der fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten ein bestimmtes Produkt vorhanden ist, oder ist es für mich bedeutsamer, dass ein Entwicklungsprozess durchlaufen, verschriftlicht und reflektiert wird?

4.9 Probleme und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts

Bis nun wurde in der Arbeit nur auf die positiven Elemente, Auswirkungen und Chancen des fächerübergreifenden Unterrichts eingegangen. Nicht außer Acht gelassen werden dürfen die Probleme, die in Verbindung mit einem solchen Unterricht entstehen können.

Fächerübergreifendes Lehren und Lernen wird nicht nur von der österreichischen Bildungspolitik, sondern auch von den Lehrplänen der allgemeinbildenden höheren Schulen als Ergänzung zum gefächerten Unterricht gefordert. Trotz des Verlangens wird der fächerübergreifende Unterricht in der Wirklichkeit nur selten praktiziert und trägt nach Stübiger et al. (2003, S. 206) „oft den Charakter von Ausnahmeunterricht“.

Die gelegentliche Anwendung lässt sich durch verschiedene Hindernisse und Probleme, die bei der Realisierung eines solchen Unterrichtskonzepts auftreten können, aufzeigen.

Labudde (2008, S. 17) schließt sich dem an, dass Unterrichtsvorhaben, die über die Fachgrenzen hinausreichen, zu Schwierigkeiten führen könnten, und ist zudem der Meinung, dass Komplikationen besonders dann auftauchten, wenn der fächerübergreifende Unterricht im österreichischen Schulsystem noch keine große Verbreitung gefunden habe.

In der Literatur zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen wird überwiegend auf vier Problemfelder hingewiesen (Bomhard, 2011, S. 80; Labudde, 2008, S. 17; Stübiger, Ludwig & Bosse, 2008, S. 386).

Bei der ersten Schwierigkeit geht es darum, dass fächerübergreifende Unterrichtseinheiten mit einer Mehrarbeit für die beteiligten Lehrer und Lehrerinnen verbunden sind. Die Integration eines jeden Unterrichtsgegenstandes hat einen höheren Vorbereitungsaufwand zur Folge, zu dem es im Fachunterricht im Normalfall nicht kommt. Der zeitliche Aufwand wird vor allem dann vergrößert, wenn mehrere Lehrpersonen am fächerübergreifenden Lehren und Lernen beteiligt sind und daher Absprachen über die Planungen und Umsetzungen stattfinden müssen. Im häufig schon überfüllten Schulalltag führt dies zu einer Unordnung. Zu einem weiteren Problem zählt die Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen, die immer wieder an der mangelnden Kooperationsbereitschaft scheitert. Bedauerlicherweise ist nicht jede Lehrkraft willig, mit ihren Lehrerkollegen und Lehrerkolleginnen zusammenzuarbeiten. Wenn jedoch die Lehrer und Lehrerinnen für das Teamwork bereit sind, dann kommt es oftmals zu der Komplikation, dass die Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern aufgrund des Kurssystems mit den nicht immer gleichen Zusammensetzungen der Lernenden schwieriger wird und die Lehrpersonen ihr organisatorisches Talent unter Beweis stellen müssen. Als viertes Problem wird genannt, dass die Lehrkräfte häufig nicht über das Wissen und den Überblick verfügen, was in anderen Unterrichtsfächern zu welcher Zeit thematisiert wird, und damit in Zusammenhang stehend, wo sich Chancen für fächerübergreifenden Unterricht eröffnen.

Neben diesen beschriebenen Schwierigkeiten erwähnen Kanwischer (2013, S. 149), Labudde (2008, S. 17), Stübiger et al. (2008, S. 386) und Vielhaber (2005, S. 6) auch noch andere:

1. Ein großes Problem stellt die Ausbildung der zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen an den Universitäten dar. Die Vermittlung von fächerübergreifenden Ansätzen kommt viel zu kurz und die Lehrenden sind in ihren Unterrichtsgegenständen sozialisiert.
2. Wenn sich zwei oder mehrere Lehrpersonen für einen Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, entscheiden, dann muss vorab geklärt werden, ob sich

diese auch verstehen. Oftmals sind die individuellen Lehrabsichten zu unterschiedlich und die Interpretationsansätze für Begriffe des fächerübergreifenden Unterrichts zu verschieden, wodurch fächerübergreifendes Unterrichten nicht sinnvoll ist.

3. Ein fächerübergreifender Unterricht kann oftmals aufgrund unzureichender Unterstützung durch die Direktoren und Direktorinnen sowie Unverständnis seitens Teilen des Kollegiums, welches sich gegen einen solchen Unterricht sträubt, nur schwer realisiert werden.
4. Als weiteres Problem nennen die Autoren und Autorinnen den Zeitmangel und die fehlende Unterrichtszeit, welche durch Stundenkürzungen, Prüfungsdruck und Schularbeitstermine hervorgerufen werden.
5. Eine Erschwernis, die im Zusammenhang mit einem fächerübergreifenden Unterricht auftreten kann, ist der Druck des Unterrichtsstoffes, dem sich Lehrer und Lehrerinnen ausgesetzt fühlen.
6. Die Ausarbeitung von neuen Inhalten aus anderen Fächern, bei denen den Lehrpersonen das Know-how fehlt, kann außerdem zu Schwierigkeiten führen.
7. Die Beurteilung und Bewertung von den Leistungen der Schüler und Schülerinnen nach fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten steht bei Lehrkräften oftmals mit Kopfzerbrechen in Verbindung.
8. In vielen Schulen ist die Infrastruktur, wie etwa separate Sammlungen in Chemie, Physik und Biologie, oder der Wechsel der Unterrichtsfächer nach 50 Minuten, für fächerübergreifenden Unterricht unzureichend bzw. nicht ideal und führt in der Folge zu Problemen.

Zum Schluss muss noch die Frage geklärt werden, ob trotz der genannten Realisierungsprobleme fächerübergreifend unterrichtet werden soll. Man kann keinesfalls abstreiten, dass mit Unterrichtsvorhaben, die über die Fachgrenzen hinausgehen, Schwierigkeiten einhergehen. Dennoch soll aufgrund der in Kapitel 3.1 bis 3.8 dargestellten Argumente, welche für einen solchen Unterricht sprechen, sowie der Chancen in Kapitel 3.10, die mithilfe von fächerübergreifenden Lehr- und Lernprozessen eröffnet werden können, fächerübergreifender Unterricht auf jeden Fall durchgeführt werden.

4.10 Problemfeld: Lehramtsausbildung und fächerübergreifender Unterricht

Ein wesentlicher Grund, warum fächerübergreifender Unterricht nur gelegentlich umgesetzt wird, liegt in der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen. Darum soll an dieser Stelle beleuchtet werden, ob im Laufe der Lehramtsausbildung auch ein Auge auf fächerübergreifende Didaktik gelegt wird.

Nach Kleiner (2007a, S. 23f.) entfallen auf die pädagogisch-fachdidaktische Ausbildung des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien 24 Semesterstunden. Das ist ein Fünftel der Gesamtsemesterstundenanzahl, das heißt in etwa 20 Prozent (siehe Abbildung 13).

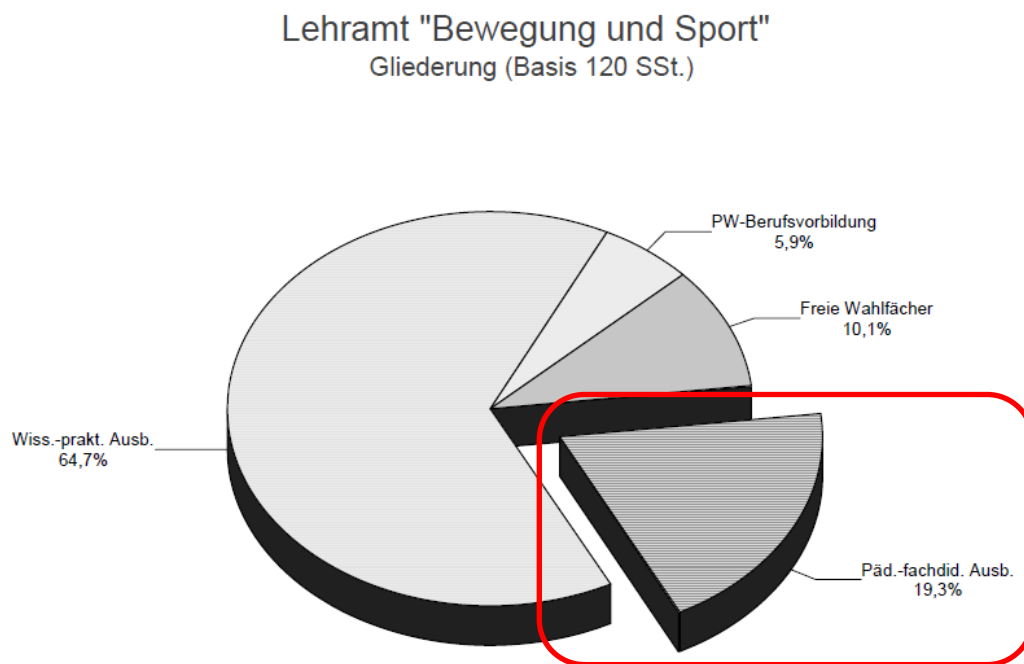


Abb. 13: Anteil der pädagogisch-fachdidaktischen Ausbildung des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien (Kleiner, 2007a, S. 24)

Zwischen den drei anderen Standorten in Österreich, nämlich Graz, Innsbruck und Salzburg, an denen ein Sportstudium möglich ist, sind keine gravierenden Unterschiede zu erkennen. Die Anzahl der Semesterstunden, welche dem Bereich der Fachdidaktik angehören, variieren in Graz, Innsbruck und Salzburg zwischen 19 und 23 Stunden (Kleiner, 2007b, S. 515f.).

Bezeichnung der Inhalte		Universitätsstandorte			
		Wien	Salzburg	Innsbruck	Graz
Studienabschnitte		2	2	2	2
Anzahl der Semester je Abschnitt		4+5	4+5	4+5	4+5
Semesterstunden je fachspezifischer Ausbildung		101	95	89	101
Fachdidaktische Ausbildung		24	20	19	23
Fachwissenschaftliche und sportpraktische Ausbildung		77	75	70	78
Semesterstunden je Studienabschnitt (StA)					
Pflichtfächer (je Studienabschnitt)	1.StA	57	55	47	60
	2.StA	39	40	38	35
Wahlpflichtfächer (je Studienabschnitt)	1.StA	2	-----	-----	-----
	2.StA	3	-----	4	6
Summe der Semesterstunden (fachspezifisch)		101	95	89	101
Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung		7	7	8	7
Schulpraktische Ausbildung		im Umfang von vier Wochen			
Freie Wahlfächer		12	11	11	12
Gesamtsemesterstunden		120	113	108	120

Abb. 14: Fachdidaktische Ausbildung an den Sportuniversitäten in Österreich (Kleiner, 2007b, S. 515)

In Bezug auf eine fächerübergreifende Didaktik ist auffällig, dass es nicht einmal bei einer der vier Sportuniversitäten Anzeichen für eine solche während der Studienzeit gibt. Jeder Studierende der Universität Wien musste im bisherigen Lehramtsstudium des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ zwar Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen, wie beispielsweise die Übung „Fachdidaktik der Sport- und Projektwoche“ oder die Vorlesung „Fachdidaktik der Sportarten“ besuchen, jedoch kann ich aus eigener Erfahrung sagen, dass diese weder auf den fächerübergreifenden Unterricht noch auf die didaktische Umsetzung von diesem eingehen. Bedauerlicherweise sind im Curriculum des neuen Lehramtsbachelorstudiums von „Bewegung und Sport“ keine weiteren fachdidaktischen Vorlesungen, Übungen oder Seminare zu finden und die Ausbildung wurde in dieser Hinsicht sicherlich nicht verbessert. Es ist für mich überraschend und nicht verständlich, dass keine weitere pädagogisch-fachdidaktische Lehrveranstaltung eingeführt wurde, die sich vor allem mit dem Themenbereich „Fächerübergreifender Unterricht“ beschäftigt, weil vor allem auf bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene eine stärkere Zusammenarbeit der einzelnen Fächer gefordert wird.

Kleiner (2007a, S. 32) hält dazu passende Zeilen fest: „Lehrer(innen)ausbildung ist heute weitgehend orientiert an Inhalten und Methoden der den Unterrichtsfächern zugeordneten Fachwissenschaften. Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich primär als Lehrer/innen des Faches („Fachlehrer/innen“). Der Diskurs über das „Unterrichten“ zwischen den Disziplinen wird nicht hinreichend geführt.“ Es ist demzufolge entscheidend, bei der Ausbildung an den Universitäten zu beginnen, wenn in der Schule mehr überfachlicher Unterricht er-

folgen soll. Klafki, Koch-Priewe, Stübiger und Hendricks (2002, S. 157) stellen dazu die Forderung nach einer intensiveren Auseinandersetzung der Studenten und Studentinnen mit fächerübergreifenden Themen an den Instituten.

Moegling (2010, S. 238) ist ähnlicher Meinung wie Kleiner und schreibt, dass bis heute die Schulen meist nur nach Fächern getrenntes Wissen vermittelten. Wenn jedoch dieser fachisolierte Blickwinkel an den Universitäten nicht aufgebrochen werde, dann bestehe nur eine geringe Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrpersonen im Stande seien, die Schüler und Schülerinnen zum komplexen Handeln und vernetzten Denken zu befähigen. Nach Moegling (2010, S. 233) könnten die fächerübergreifenden Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen in der Schule besonders gefördert werden, wenn die Lehrpersonen wüssten, „mit welchen didaktischen Lernperspektiven, an welchen Themenstellungen und mit Hilfe welcher Methoden und Organisationsformen fächerübergreifendes Lernen Sinn macht und wirkungsvoll ist“. Der Autor fügt weiters hinzu, dass seiner Ansicht nach die Vorbereitung für fächerübergreifendes Lernen bereits relativ am Beginn des Lehramtsstudiums stattfinden müsse, damit eine kontinuierliche Weiterentwicklung innerhalb der universitären Ausbildung möglich sei (Moegling, 2010, S. 238).

Ursula Zapletal's Meinung deckt sich mit jenen der anderen genannten Autoren, und sie arbeitete auch drei Aspekte heraus, die für spätere fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben bedeutsam sind und deshalb in der universitären Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen nicht außer Acht gelassen werden sollen (Zapletal, 2010, S. 208f.).

1. Eine Vorbildwirkung der Universitäten wäre hilfreich. Dies bedeutet, dass zum einen die einzelnen Fächer Kontakte mit anderen Fachschaften herstellen und diese auch pflegen sollten, und dass zum anderen die Ausbildungsstätten eine Kooperation der allgemeinen Didaktik mit den unterschiedlichen Fachdidaktiken anvisieren sollten, damit Sozialformen, Methoden und Inhalte fachspezifisch reflektiert werden können.
2. Während der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung sollten Seminare zum Thema „Fächervernetzung und dessen Umsetzung in der Schule“ (Zapletal, 2010, S. 209) angeboten werden. Im Rahmen dieser Seminare sollen einerseits unterschiedlichste Vorgehensweisen bezüglich des Unterrichts, der über die Grenzen hinausgeht, vorgestellt und reflektiert, und andererseits auch in Zusammenarbeit mit Studierenden verschiedenster Fächer Inhalte und Methoden diverser Themen ausgewählt werden.
3. Wie bereits im Kapitel 4.9 beschrieben wurde, stellt beim fächerübergreifenden Unterricht oftmals die Teamarbeit ein Problem dar. Da jedoch eine gute Zusam-

menarbeit mit den Kollegen und Kolleginnen eine bedeutsame Grundlage für fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben bildet, ist es von Vorteil, wenn schon an den Universitäten Seminare für die Teamentwicklung angeboten werden, damit die Teamfähigkeit bereits vorab trainiert wird.

Abschließend kann gesagt werden, dass die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen so früh wie möglich in ihrer Ausbildung mit der Thematik „Fächerübergreifender Unterricht“ konfrontiert werden müssen, damit diese Unterrichtsform in der Schule auch wirklich umgesetzt wird und mehr Aufmerksamkeit erhält.

5 Didaktische Konzepte des fächerübergreifenden Unterrichts

In diesem Kapitel stehen die didaktischen Konzepte des fächerübergreifenden Unterrichts im Zentrum. In sportdidaktischen Büchern findet sich eine Vielfalt von fachdidaktischen Konzepten und deshalb werden zu Beginn die wichtigsten ausgewählt und detailliert beschrieben. Überdies erfolgt eine Prüfung, ob die dargestellten Konzepte für einen fächerübergreifenden Unterricht für die Fächerkombination „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ geeignet sind. In einem weiteren Schritt werden gängige Unterrichtskonzepte vorgestellt, die besonders für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht relevant sind. Diese werden auch wiederum auf deren Eignung für einen fächerübergreifenden Unterricht untersucht.

5.1 Didaktische Konzepte im Fach „Bewegung und Sport“

Unter einem fachdidaktischen Konzept versteht Balz (2009, S. 25) einen „durchdachten, schriftlich ausformulierten Entwurf zur Gestaltung des Schulsports“. Dieser Grobriss begründet, welchen Auftrag der Sport in der Schule zu erfüllen hat und empfiehlt Inhalte, Ziele und Vermittlungsformen (Balz, 2009, S. 25).

Wie in Abbildung 15 zu erkennen ist, gibt es eine Fülle von unterschiedlichen Konzepten von diversen Autoren.

CRUM (1992) stellte vier Schulsportkonzeptionen heraus: - Das biologisch-funktionale Leibesübungs-konzept - Das bildungstheoretische Leibeserziehungskonzept - Das konforme Sportsozialisations-konzept - 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 Entpädagogisierungskonzept	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

Abb. 15: Überblick über die sportdidaktischen Konzepte
(mod. n. Hummel, 2000, S. 10 und Größing, 2007, S. 23f.)

Bei dieser Menge an Angeboten stellt sich die Frage, welche Konzepte nun im Sportunterricht verwendet werden sollen. Balz (2009, S. 25) hält diesbezüglich Kriterien fest, welche bei der Auswahl berücksichtigt werden sollen. Außerdem können diese den Lehrern und Lehrerinnen als Orientierungshilfe dienen, damit sie die eigenen fachdidaktischen Überzeugungen herausfinden. Folgende drei Merkmalen sollen beachtet werden (Balz, 2009, S. 25):

1. Die Konzepte sollen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis einbezogen werden und bis heute Geltung erhalten (Sichtbarkeit).
2. Mit den fachdidaktischen Konzepten soll ein Standpunkt vertreten, begründet und differenziert dargelegt werden (Positionierung).
3. Die Konzepte sollen vor allem als Planungshilfe für den Sportunterricht aller Schulstufen sowie Schulformen angelegt sein (Orientierungsbreite).

Als Sportlehrkraft kommt man in Versuchung, sich zu fragen, welches der vielen Konzepte für den eigenen Unterricht am geeignetsten ist. Dazu schreibt Hummel (2000, S. 10), dass der Sportunterricht „ein viel zu komplexer und komplizierter Prozess“ sei, sodass er nicht von einer fachdidaktischen Theorie oder einem Modell angemessen beschrieben und analysiert werden könne. Aus diesem Grund sollen die Lehrpersonen jene Konzepte auswählen, welche für den bevorstehenden Unterricht und für die entsprechenden Inhalte passend seien. Überdies ist es laut Hummel (2000, S. 12) nicht ausschlaggebend, welches sportdidaktische Konzept verwendet werde, hingegen solle es dem Auftrag der Bildung nachkommen, damit der Sport auch die erforderliche Berechtigung im Fächerkanon erhalte. Zu erwähnen ist außerdem noch, dass ein wichtiges Element für die Auswahl der Konzepte die Flexibilität der Lehrer und Lehrerinnen ist, weil die didaktische Vorgehensweise auch an die Inhalte und Zielsetzungen angepasst werden müssen.

In den folgenden Unterkapiteln werden die fachdidaktischen Konzepte nach Balz (1992, S. 13ff.; 2009, S. 26ff.) veranschaulicht und auf ihre Eignung für einen fächerübergreifenden Unterricht untersucht. In Abbildung 15 wurde schon die Klassifizierung von Balz vorgestellt, welche er in seinem Artikel „Fachdidaktische Konzepte oder: woran soll sich der Schulsport orientieren“ im Jahr 1992 vorstellte. 2009 überarbeitete er diesen Artikel, brachte ein Update heraus und benannte seine Konzepte um. Überdies kürzte Balz die zunächst vier aufgestellten didaktischen Konzepte auf nur drei und deshalb werden nachstehend auch nur diese drei beschrieben. In Tabelle 2 sind die alten sowie neuen Bezeichnungen zusammengefasst.

Tab. 2: Klassifizierung der Konzepte nach Balz (1992 und 2009)

	Balz (1992)	Balz (2009)
Konzept 1	Das Konzept des Sportartenprogramms	Das konservative Konzept – Erziehung zum Sport
Konzept 2	Das Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport	Das intermediäre Konzept – Erziehung zum und durch Sport
Konzept 3	Das Körpererfahrungskonzept	Das alternative Konzept – Erziehung durch Bewegung
Konzept 4	Das Entpädagogisierungskonzept	

Quelle: eigene Tabelle

5.1.1 Das Sportartenkonzept

Das Sportartenkonzept, welches von Balz 2009 auf das konservative Konzept – Erziehung zum Sport unbenannt wurde, mit seinem Hauptvertreter Wolfgang Söll ist dadurch gekennzeichnet, dass die verschiedenen Sportarten selbst im Zentrum des Sportunter-

richts stehen und damit in Verbindung die sportliche Tätigkeit der Schüler und Schülerinnen (Söll, 2008, S. 28ff.).

Durch das Ausprobieren und Trainieren von Sportarten wird nicht nur Bewegungsbildung sondern auch Körperbildung ermöglicht. Diese beiden sieht Söll (2008, S. 32) als „didaktische Zielbereiche“ an und weiterführend als „Grundpfeiler des Schulsports“. Bei der Bewegungsbildung gehe es um die Schulung der Technik, bei der Körperbildung hingegen um die Ausbildung einer Kondition (Söll, 2000, S. 7). Überdies verfolgen die beiden „Grundpfeiler“ verschiedene Ziele, nämlich ersteres die Entwicklung von spezifischen Fertigkeiten und zweiteres die Verbesserung von koordinativen und konditionellen Fähigkeiten. Durch die Ausführung der Sportarten werden diese im „Wechselverhältnis“ gefördert. Weiters sollen die Schüler und Schülerinnen für sportliche Aktivitäten außerhalb der Schule umfangreich qualifiziert sein (Söll, 2008, S. 32). Hinzukommend ist es laut Hildebrandt-Stramann (2005, S. 163) bedeutsam, dass die Attraktivität im Schulsport nicht fehle, damit bei den Heranwachsenden eine bleibende positive Einstellung bezüglich des Sporttreibens im weiteren Leben gesichert werde.

Nach Hildebrandt-Stramann (2009, S. 381) teilt ausschließlich die Lehrperson den Schülern und Schülerinnen in einem Unterricht, bei dem das Sportartenkonzept im Vordergrund steht, mit, was sie zu machen haben und wie sie Bewegungen sowie Techniken am einfachsten lernen können. Bei diesem Konzept werden deduktive Lehrweisen verwendet. So werden Anweisungen und Veranschaulichungen von Bewegungen mit methodischen Übungsreihen nach deduktiven Prinzipien, wie vom „Leichten zum Schweren“ oder vom „Einfachen zum Komplexen“, kombiniert (Hildebrandt-Stramann, 2009, S. 381).

Das Konzept des Sportartenprogramms nimmt im Schulsport bis heute einen hohen Stellenwert ein. Dies ist besonders auf zwei Gründe zurückzuführen (Achtergarde, 2007, S. 21):

1. Die Sportlehrer und Sportlehrerinnen erlangen eine gewisse Sicherheit und auch Routine bei der Durchführung und Vermittlung der Sportarten, weil im Mittelpunkt des Unterrichts immer wieder dieselben Sportarten stehen. Des Weiteren können die Lehrkräfte meist auf Kenntnisse zurückgreifen, die sie während der Ausbildung erworben haben.
2. Wolfgang Söll, der Hauptvertreter dieses Konzeptes, ist einer von wenigen Sportdidaktikern, der Beispiele zur Umsetzung des Sportartenprogramms erarbeitete und veröffentlichte.

Im Allgemeinen ist Sport ein abstrakter Begriff, welcher sich in den Sportarten selbst konkretisiert (Bräutigam, 2006, S. 93). Angesichts der unüberschaubaren Anzahl und Vielfalt der Sportarten wurde eine Ordnung vorgenommen und ein Kontinuum erstellt, welches sich von der Kunst, über den Sport, bis zum Spiel erstreckt und dem die Sportarten zugeteilt wurden. In Abbildung 16 wird dieses Kontinuum veranschaulicht. In der Mitte ist der Sport im engeren Sinn positioniert, zu dem Sportarten wie Leichtathletik, Rudern, Schwimmen oder Gewichtheben zählen. Neben diesen „Sport“-Sportarten gibt es auch noch die Bewegungskünste, wie etwa den Tanz, Ballett und Pantomime, und die Bewegungsspiele, nämlich zum Beispiel Spiele für die Geschicklichkeit oder für Kinder. Zwischen den Bereichen Sport und Kunst sowie Sport und Spiel befindet sich noch ein Übergangsbereich, der auf der einen Seite von Kunstsportarten (z.B.: Gerätturnen) und auf der anderen Seite von Sportspielen (z.B.: Fußball, Handball) eingenommen wird. Die Kunstsportarten sowie die Sportspiele werden unter dem Begriff Sport eingegliedert und entsprechen daher auch dem Inhaltsspektrum des konservativen Konzepts. Nach diesem Standpunkt umfasst der Sport in der Schule insbesondere jene Sportarten, welche in Abbildung 16 dem grau eingefärbten Kreis zugeordnet werden (Bräutigam, 2006, S. 94).



Abb. 16: Das Sportartenkonzept (Söll, 2008, S. 37)

Anhand von Balz (1992, S. 14) wird erläutert, dass das Sportartenkonzept für einen fächerübergreifenden Unterricht nicht passend ist,

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

5.1.2 *Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts*

Diesem didaktischen Konzept wird große Beachtung in der Fachdidaktik geschenkt. Außerdem ist es in vielen aktuellen Lehrplänen und Richtlinien für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ zu finden. Die Idee des mehrperspektivischen Unterrichts wurde nicht von der Sportdidaktik entworfen, sondern stammt von einer Forschungsgruppe und wurde in der Grundschule in der Didaktik des Sachkundeunterrichts eingeführt (Neumann, 2004, S. 7f.). Die grundlegenden Gedanken eines solchen Sportunterrichts wurden in den 1970er Jahren von Kurz und Ehni aufgenommen und in diversen Ansätzen in fachliche Diskussionen eingebracht (Kurz, 2004, S. 57ff.; Ehni, 2004, S. 34ff.).

Das intermediäre Konzept ist, wie es das Wort „intermediär“ vermuten lässt, keine Mischung aus dem Sportarten- und Körpererfahrungskonzept, dafür ein in der Mitte liegendes eigenständiges Konzept, welches „vermeintliche Widersprüche zwischen Sport und Individuum auch zu überbrücken vermag“ (Balz, 2013, S. 37). Ein wesentlicher Unterschied in Bezug auf die anderen beiden Konzepte besteht in der Auslegung des Schulsports, denn der Körper des Menschen spielt hier keine so entscheidende Rolle.

Beim Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts oder Konzept der Handlungsfähigkeit, wie es in vielen Büchern genannt wird, geht es insbesondere um die Beleuchtung und Thematisierung eines bestimmten Sachverhalts im Sportunterricht aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Den Schülern und Schülerinnen sollen so verschiedene Zugangsweisen zum Sport erfahrbar gemacht werden.

Das Konzept der Handlungsfähigkeit zielt weder darauf ab, die Heranwachsenden zum lebenslangen Sporttreiben zu motivieren, noch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beizutragen. Vielmehr sollen im Unterricht Perspektiven wie etwa die Förderung der Gesundheit oder die Wagniserziehung erfolgen (Balz, 2013, S. 37). Balz (2013, S. 37) schreibt weiters, dass die Handlungsfähigkeit beim intermediären Konzept meine, dass den Schülern und Schülerinnen im Sportunterricht die Möglichkeit gegeben werde, die eigene sportliche Betätigung sinnorientiert auszuführen und zu verstehen. Kurz (2004, S. 58ff.) vertritt eine grundlegende, pädagogische Idee, welche ausdrückt, dass den Lernenden sinnorientiertes Handeln im Sport ermöglicht und ihnen der Reichtum sportlichen Sinns dargelegt werden solle. Laut Kurz (2004, S. 66f.) hat sportliche Aktivität nicht nur einen Sinn, sondern kann vielmehr unter verschiedenen Perspektiven aufgefasst und betrieben werden. So differenziert er zwischen sechs pädagogischen und didaktischen Sinnrichtungen des Sports, welche nachstehend näher beschrieben und auch in Abbildung 17 dargestellt werden.

- *Leistung*: Im Mittelpunkt dieser ersten Perspektive stehen sowohl die Ausbildung der Einstellung zur Leistung als auch das Ziel, Leistungssituationen des Sports zu ertragen.
- *Wagnis*: Bei dieser Sinnrichtung des Sports geht es um Reize von Situationen mit unsicherem Ausgang, dass man sich als Mensch in solchen Gegebenheiten bewährt, das heißt, etwas zu wagen und auch zu verantworten (z.B.: sich überschlagen).
- *Miteinander*: Wenn die Gemeinschaft mit anderen Menschen gelernt wird, dann lebt der Sport besonders aus dieser Zusammengehörigkeit. Diese beiden Aspekte formen den Grundstein der Perspektive „Miteinander“.
- *Gesundheit*: Den Schwerpunkt dieser Sinnrichtung bilden die Gesundheit, das körperliche Wohlbefinden und der Beitrag, den der Sport dazu leisten kann.
- *Eindruck*: Im Zentrum der Perspektive stehen Erfahrungen des Körpers bzw. von Bewegungen und die Entwicklung einer vielfältigen Wahrnehmungsfähigkeit.
- *Ausdruck*: Beim „Ausdruck“ handelt es sich um aussagekräftige Möglichkeiten des Körpers sowie um ihre Darstellung in der Bewegung.

(Kurz, 2004, S. 66f.; Balz & Neumann, 2013, S. 153)

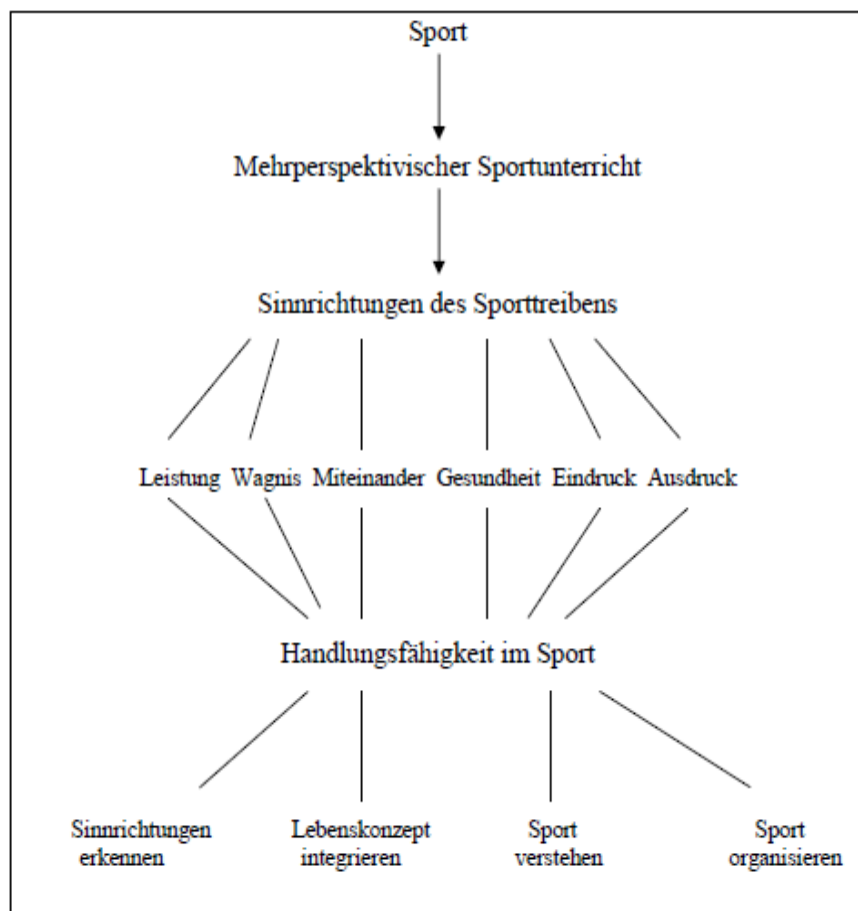


Abb. 17: Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts (Größing, 2007, S. 29)

Da der mehrperspektivische Sportunterricht bisher nur theoretisch beschrieben wurde, soll jener an dieser Stelle mit praktischen Beispielen verständlich gemacht werden. In einer Sportstunde kann beispielsweise das Klettern an unterschiedlichen Geräten mithilfe der Wagnisperspektive thematisiert werden. Hierbei besteht dann die Aufgabe für die Schüler und Schülerinnen darin, die ihnen gestellten Übungen zu bewältigen und zu erfahren, „was sie sich kletternd zutrauen können und wie sie sich dabei sichern und helfen können“ (Balz & Neumann, 2013, S. 167). Ferner ergibt sich für die Lehrpersonen auch die Möglichkeit, einen unterrichtlichen Gegenstand unter Zuhilfenahme von zwei oder mehreren Sinnrichtungen zu behandeln. Wenn beim vorherigen Beispiel noch die Ausdrucksperspektive hinzugenommen wird, dann sieht die Aufgabenstellung genauso aus wie vorhin, nur erhalten die Lernenden zusätzlich den Auftrag, entweder ihre Kletterbewegungen an den Geräten dem Rhythmus eines Liedes anzupassen oder eine Kletterchoreographie in der Kleingruppe zu erarbeiten (Balz & Neumann, 2013, S. 167f.).

Nun soll geklärt werden, ob das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts im Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, eingesetzt werden kann. Nach Bomhard (2011, S. 71) bildet die Betrachtung von Gegenständen von Bewegung und Sport unter verschiedenen Blickwinkeln den Grundgedanken eines mehrperspektivischen Unterrichts. Daher lässt sich zwischen dem fächerübergreifenden Unterricht und dem Konzept der Mehrperspektivität eine erfolgreiche Verbindung herstellen. Es ist nämlich so, dass in fächerübergreifenden Lernprozessen Gegenstände aus verschiedenen Perspektiven in zwei oder mehreren Unterrichtsfächern beleuchtet werden können. Da unterschiedliche fachliche Standpunkte in Bezug auf ein Thema aus Bewegung und Sport eingenommen werden, ergibt sich ein mehrperspektivischer Zugang. Dadurch kann laut Bomhard (2011, S. 71) auch „fächerübergreifendes Lehren und Lernen als eine Form von Mehrperspektivität im Schulsport verstanden werden“. Überdies hält Bomhard (2011, S. 71) fest, dass das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts an sich schon derartige Perspektiven, wie beispielsweise „Gesundheit fördern“ oder „kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“, beinhaltet, die über das Unterrichtsfach hinausgehen und als allgemeine Aufgabe der Schule angesehen werden können. Des Weiteren sind für eine fächerübergreifende Anschauung einerseits Gegenstände aus dem Sport geeignet, welche sich direkt an die vorhin beschriebenen Perspektiven anknüpfen lassen, wie etwa die Erarbeitung von gesundheitsfördernden Auswirkungen von einem Ausdauertraining im Biologie- und Sportunterricht. Andererseits bieten sich aber auch Inhalte, wie der Umgang und die Orientierung mit Karte und Kompass bei einem Orientierungslauf, für einen fächerübergreifenden Unterricht an. Alles in allem lässt sich fächerübergreifender Unterricht in den Kontext des

mehrperspektivischen Sportunterrichts einordnen und Balz (2004, S. 97) ist der Meinung, dass die Mehrperspektivität durch fächerübergreifendes Lehren und Lernen gefördert werden könne (Bomhard, 2011, S. 70f.).

5.1.3 *Das Körpererfahrungskonzept*

Am Beginn der 80er Jahre entwickelte Funke aufgrund von kritischen Stimmen zum Sportartenkonzept das Körpererfahrungskonzept, auch als alternatives Konzept – Erziehung durch Sport bekannt, welches den Körper des Menschen wieder in den Mittelpunkt rückt. Im Gegensatz zum konservativen Konzept, bei dem der Körper zu viel als Instrument betrachtet wurde, werden beim alternativen Konzept der Blick und die Vorhaben der Lehrpersonen des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ auf einen Unterricht für den Körper gelenkt (Größing, 2007, S. 31). Jürgen Funke, der Hauptvertreter des Körpererfahrungskonzepts, versteht unter Körpererfahrung die „Erfahrung des Körpers“, „die „Erfahrung mit dem Körper“, die „Erfahrung des eigenen Körpers im Spiegel der anderen“ und die „Wahrnehmung des Körpers anderer Menschen“ (Funke, 1983, S. 7f.). Das Bestreben dieses Konzeptes ist die Sensibilisierung der Lernenden für körperliche Vorgänge bei der Sportausübung. Zu den Zieldimensionen im Zusammenhang mit der Erziehung durch Sport zählen unter anderem die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Gesundheit und das Wohlbefinden und die Erlebnishfähigkeit. Auf inhaltlicher Ebene ist wieder ein großer Unterschied zum Sportartenkonzept zu erkennen, denn beim nun beschriebenen Konzept stehen nicht das Lernen und Trainieren von sportartspezifischen Techniken und Fertigkeiten im Vordergrund, sondern das Spüren und Wahrnehmen der mit Bewegungen verbundenen Erlebnisse. Hierzu gehören beispielsweise das Gefühl des Schwebens, Fliegens oder Drehens. Mögliche konkrete Umsetzungsmöglichkeiten eines Sportunterrichts, der das Körpererfahrungskonzept beinhaltet, sind Wahrnehmungs- und Berührungsspiele, bei denen der Sehsinn ausgeschaltet wird und dafür andere Sinne, wie beispielsweise der Hörsinn, aktiviert werden (Elflein, 2009, S. 70).

Die Grundidee des alternativen Konzepts wird in Abbildung 18 nochmals veranschaulicht. Mithilfe von Sport, Spiel, Übung und Bewegung kann die Leiblichkeit thematisiert werden und zwar auf fünf Ebenen. Diese lauten Werkzeugleib, Sozial- und Beziehungsleib, Symbolleib, Sinnenleib und Erscheinungsleib. Wenn die Darlegung der verschiedenen Leibqualitäten in erfahrungsoffenen Unterrichtseinheiten geschieht, dann können die Schüler und Schülerinnen bedeutende Körpererfahrungen sammeln und den eigenen Körper bewusst erleben.

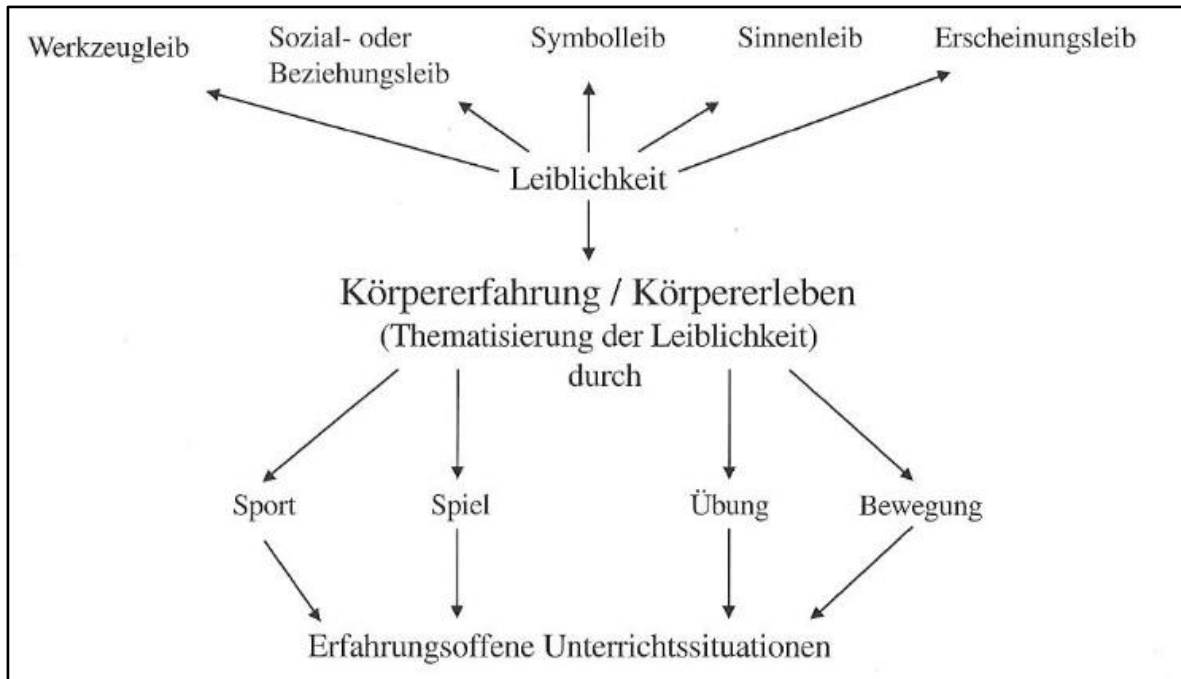


Abb. 18: Das Körpererfahrungskonzept (Größing, 2007, S. 32)

Generell gibt es im Sportunterricht viele Möglichkeiten, den Schülern und Schülerinnen ein aktives Körpererleben zu eröffnen. Das Entdecken von Körperanspannung und Entspannung, das Wahrnehmen von Funktionen des Körpers, wie des Herzschlags oder der Atmung, das Empfinden von Körperberührung, der körperliche Kontakt mit Mitschülern und Mitschülerinnen oder das Erkennen der Sinne sind Beispiele für Körpererfahrungen, welche einen bewussten Umgang nicht nur mit dem individuellen Körper, sondern auch mit jenem anderer zum Ziel haben (Größing, 2007, S. 33).

Erwähnenswert in Bezug auf das Körpererfahrungskonzept ist auch, dass das Subjekt und nicht der Sport den Mittelpunkt einnimmt, dass dies bei der Anwendung aber nicht bedeutet, dass der Stundeninhalt völlig anders ausschauen muss als beispielsweise bei der Verwendung des Sportartenkonzepts. So können die Körpererfahrungen zum Beispiel in der Leichtathletik oder beim Schwimmen thematisiert werden. Dennoch muss weiters gesagt werden, dass eine inhaltliche Öffnung oftmals ratsam ist, damit Bewegungsformen, welche viele Körpererfahrungen umfassen, nicht ausgeschlossen werden (Elflein, 2002, S. 213f.).

Da es bei diesem Konzept vor allem darum geht, Erfahrungen mit dem eigenen Körper zu sammeln und die Heranwachsenden auf körperliche Vorgänge beim Sporttreiben aufmerksam zu machen, ist es für einen fächerübergreifenden Unterricht in den Gegenständen „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ ungeeignet. Es bieten sich meiner Ansicht nach keine Verknüpfungsmöglichkeiten an, bei denen die Schüler und

Schülerinnen ihren Körper wahrnehmen und gleichzeitig auch geographisches Wissen gewinnen können. Allerdings gibt es auch Fächerkombinationen, bei denen das alternative Konzept bei fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben sicherlich dienlich ist. Das Körpererfahrungskonzept lässt sich beispielsweise beim Thema „Physik des Schwimmens“ sehr gut anwenden. So können die Lernenden den Auftrieb im Wasser im Schwimmunterricht spüren bzw. erleben und darauf aufbauend physikalische Begriffe und Inhalte lernen. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Verbindung der Fächer „Bewegung und Sport“ und „Biologie und Umweltkunde“. Im Sportunterricht können die Schüler und Schülerinnen in Ruhe, in Bewegung und nach einer sportlichen Belastung einzelne Funktionen (Herzschlag, Atmung) des Körpers wahrnehmen und sich anschließend durch Inputs der Lehrperson neue Kenntnisse aneignen. Kurz gesagt, kann die Frage, ob sich das Körpererfahrungskonzept für einen Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, eignet, nicht eindeutig mit ja oder nein beantwortet werden.

5.2 Didaktische Konzepte im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“

Einige Lehrende der Fachdidaktik am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien haben verschiedene didaktische Prinzipien festgelegt, welche die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen des Unterrichtsgegenstandes „Geographie und Wirtschaftskunde“ beherrschen sollten, damit Lehr- und Lernprozesse richtig inszeniert werden. Dazu zählen:

- Schülerorientierung/Lebensweltorientierung
- Handlungsorientierung
- Aktualitätsorientierung/Zukunftsorientierung
- Orientierung am Prinzip des Exemplarischen
- Orientierung an Qualifikationsansprüchen, die zur Lösung komplexer Problemstellungen befähigen (Kompetenzorientierung)
- Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und methodischen Vielfalt
- Politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen
- Individualisiertes und kooperatives Lernen

(Pichler & Vielhaber, 2012, S. 46)

Die im Anschluss beschriebenen Unterrichtskonzepte beinhalten zum Teil diese didaktischen Prinzipien.

In Anlehnung an einige Autoren (Jank & Meyer 2011; Reinfried & Haubrich 2015; Sitte 2001; Uhlenwinkel 2000; usw.) werden in den folgenden Unterkapiteln drei geographie-
didaktische Unterrichtskonzepte vorgestellt, die vor allem im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht große Bedeutung besitzen, und es wird der Frage nachgegangen, ob diese in einem fächerübergreifenden Unterricht in den Unterrichtsgegenständen „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ eingesetzt werden können.

5.2.1 *Das Konzept der Handlungsorientierung*

Unter einem handlungsorientierten Unterricht wird ein „ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und den SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der SchülerInnen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ verstanden (Jank & Meyer, 2011, S. 354).

Dieses Konzept beabsichtigt eine ausgeprägte Teilnahme der Lernenden an der Planung und Durchführung des Unterrichts. Der Unterricht wird hierdurch zu einem offenen Prozess.⁵

Der handlungsorientierte Unterricht ist durch sieben Merkmale gekennzeichnet (Gudjons, 2014, S. 79ff.; Jank & Meyer, 2011, S. 355ff.;⁶; ⁷):

1. *Ganzheitlichkeit*: Dieses erste Kennzeichen hat mehrere Aspekte, nämlich einen personalen, inhaltlichen und methodischen.
 - **Personaler Aspekt**: Bei diesem soll der „ganze“ Lernende angesprochen werden. Das bedeutet, dass die Schüler und Schülerinnen sowohl mit Kopf und Herz, also mit den Gefühlen, als auch mit Händen und all ihren Sinnen bei der Sache sein sollen.
 - **Inhaltlicher Aspekt**: Die Auswahl der Inhalte für den Unterricht resultiert aus den Fragen und Problemstellungen, die sich aus dem festgelegten Handlungsprodukt ergeben.
 - **Methodischer Aspekt**: Die Unterrichtsmethoden müssen ganzheitlich sein und dazu gehören unter anderem Partner- und Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Projektunterricht und Experimente.

⁵ https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/didaktik_allg/DidaktischeModelle.pdf (Zugriff am 9. März 2016)

⁶ https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/didaktik_allg/DidaktischeModelle.pdf (Zugriff am 9. März 2016)

⁷ https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzephalie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf (Zugriff am 9. März 2016)

2. *Schüleraktivität:* Im Gegensatz zum traditionellen Frontalunterricht sollen die Schüler und Schülerinnen mithilfe des Erkundens, Entdeckens, Planens, Erprobens und Erörterns neues Wissen erwerben. Die Lehrpersonen vermitteln die Handlungskompetenzen und anschließend steht das selbstständige Arbeiten der Heranwachsenden auf dem Programm.
3. *Produktorientierung:* Das Zentrum dieses Unterrichtskonzeptes nimmt die Erstellung eines Handlungsproduktes ein. Unter einem Handlungsprodukt versteht man die geistigen und materiellen Resultate, welche veröffentlicht werden können. Die Schüler und Schülerinnen können sich mit den Produkten identifizieren. Es existiert eine große Vielfalt an Formen, mit denen die Handlungsprodukte präsentiert werden können. Diese reichen von Rollenspielen, Tänzen, Planspielen bis hin zu Wandzeitungen, Leserbriefen oder Collagen.
4. *Interessensorientierung:* Den Ausgangspunkt des Unterrichts formen die vorhandenen Schüler- und Schülerinneninteressen. Erfahrungen aus dem Alltag und Leben der Heranwachsenden werden aufgegriffen. So soll es zu einer Motivationssteigerung kommen und die Lernenden sollen Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der individuellen Interessen erhalten. Überdies schafft der handlungsorientierte Unterricht Freiräume, in denen sich die Heranwachsenden mit neuen Themenstellungen und Aufgaben auseinandersetzen und sich so im handelnden Umgang bewusst mit ihren Interessen beschäftigen können. Außerdem wird den Schülern und Schülerinnen Zeit gegeben, die subjektiven Interessen preiszugeben und zu kritisieren.
5. *Beteiligung der Lernenden:* Die Schüler und Schülerinnen integrieren sich nicht nur bei der Planung, sondern auch bei der Durchführung und Auswertung des handlungsorientierten Unterrichts.
6. *Öffnung der Schule:* Damit ist einerseits das Aufmachen der Schule nach innen gemeint. Es stehen das Aufeinanderzugehen von Lehrpersonen und Lernenden, die Förderung von eigenen Lernwegen und die Ausdehnung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten im Vordergrund. Andererseits wird darunter auch eine Öffnung nach außen verstanden, bei der Experten bzw. Expertinnen, Politiker bzw. Politikerinnen und außerschulische Lernorte in den Unterricht miteinbezogen werden.
7. *Verbindung von Hand- und Kopfarbeit:* Unter Handarbeit werden alle materiellen Handlungen verstanden, die mit dem Körper durchgeführt werden, und bei der Kopfarbeit sind die gedanklichen Vorgänge, wie planen, diskutieren und denken,

gemeint. Beim Handlungskonzept soll demzufolge das Verhältnis zwischen Hand- und Kopfarbeit ausgewogen sein. Nach Jank & Meyer (2011, S. 358) stehen Hand- und Kopfarbeit im Lernprozess bei einem handlungsorientierten Unterricht in einer dynamischen Wechselwirkung zueinander.

Bezugnehmend auf das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ können laut Lenz (2003, S. 7) handlungsorientierte Elemente in einen solchen Unterricht eingebaut werden, jedoch geht damit nicht immer auch ein Handlungsprodukt einher. Beispiele für handlungsorientierten Geographieunterricht sind folgende:

- *Klassenzimmer als Handlungsraum:* Die Schüler und Schülerinnen können ihren Horizont erweitern, indem sie etwas erleben. Durch das Platzieren der Lernenden im Raum in Bezug auf die weltweite Verteilung der Fläche, Einwohnerzahl oder des Wohlstandes nach Kontinenten werden ihnen diese Aspekte veranschaulicht.
- *Handelnder Umgang mit Karten, Bildern und Modellen:* Das Abmalen von Grenzen oder Gewässern einer Karte sowie die Erstellung eines Modells wirken sich positiv auf den Lernprozess und das räumliche Verständnis aus.
- *Perspektivenwechsel durch Handlungen:* Durch die Zuhilfenahme von Simulationsspielen, bei denen die Identifizierung mit bestimmten Rollen wesentlich ist, können auf spielerische Art beispielsweise die Lebenssituationen und die Auswirkungen der Ein-Kind-Politik in China für die Familien verdeutlicht werden.
- *Experimente:* Die Umsetzung diverser Experimente kann handlungsorientiert erfolgen.
- *Aufträge zum Erkunden oder Erforschen:* Als Hausübung für den anschließenden handlungsorientierten Unterricht müssen die Schüler und Schülerinnen zum Beispiel ein Reisebüro aufsuchen und dort Fragen beantworten lassen. Außerdem können im Kontext von forschendem Lernen Interviews von den Heranwachsenden durchgeführt und Neues zu einem Thema erforscht werden.

(Reinfried & Haubrich, 2015, S. 142)

Eine didaktische Gliederung eines handlungsorientierten Unterrichts könnte wie in Abbildung 19 dargestellt aussehen.

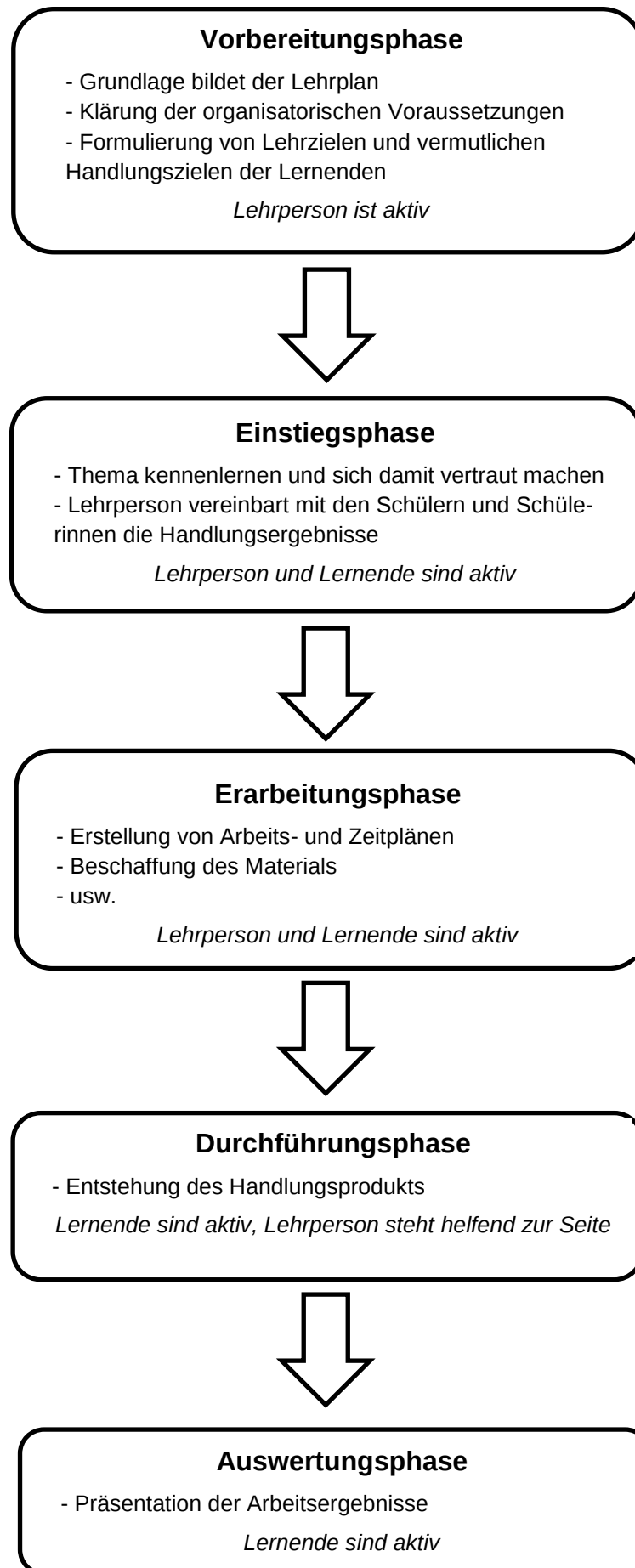


Abb. 19: Phasen eines handlungsorientierten Unterrichts (mod. n. Jank & Meyer, 2011, S. 363ff.)

Meiner Ansicht nach lässt sich zwischen einem fächerübergreifenden Unterricht und dem Konzept der Handlungsorientierung eine gute Verbindung herstellen. Es kommen in der Geographie- und Wirtschaftskunde genügend Themen vor, welche sich mit sportlichen Bewegungsformen verknüpfen lassen. Mithilfe von Theaterspielen können Probleme wie die Wirtschafts- und Finanzkrise, Bevölkerungsexplosion oder Hunger auf der Welt dargestellt werden. In diesem Zusammenhang findet zu Beginn für die Schüler und Schülerinnen eine Auseinandersetzung mit der dazugehörigen Literatur und eine Aneignung des Wissens statt und im Anschluss daran werden die Themengebiete gestaltend-darstellerisch umgesetzt (Imre, 2011, S. 126). Eine weitere Möglichkeit zur Anwendung des Handlungskonzeptes bei der Fächerkombination „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ sind Simulationsspiele, wie Plan- oder Rollenspiele, bei denen reale Situationen bearbeitet werden (Reinfried & Haubrich, 2015, S. 156). An erster Stelle beim Ablauf eines solchen Spieles steht für die Lernenden der Erwerb von neuen brauchbaren Informationen zu der durchzuführenden Thematik. Weiters sollte die Lehrperson auch darauf achten, dass sich die Schüler und Schülerinnen die einzunehmende Rolle selbst aussuchen können, damit sie sich damit auch identifizieren können. So kann beispielsweise ein Monopoly-Planspiel im Sportunterricht umgesetzt werden, bei welchem auch sportliche Elemente Einzug finden. Eine Idee für ein Rollenspiel wäre, dass die Lernenden bei raumplanerischen Themen zuerst die Standorte durch sportliche Betätigung aufsuchen und Eindrücke gewinnen, damit sie einen Realitätsbezug zum Sachverhalt erhalten (Imre, 2011, S. 122f.). Dennoch darf bei einem handlungsorientierten, fächerübergreifenden Unterricht in der Turnhalle die Schwierigkeit der Informationsbeschaffung per Internet nicht außer Acht gelassen werden.

5.2.2 *Das Konzept der Problemorientierung*

Dieses Konzept wird oft mit dem deutschen Physiker und Pädagogen Martin Wagenschein in Verbindung gebracht und wurde vor allem für die naturwissenschaftlichen Fächer entwickelt.⁸

Am Beginn dieses Unterrichts steht immer ein Problem. Nach Budke (2013, S. 24) ist ein Problem „ein unerwünschter Zustand für dessen Überwindung im Moment keine geeigneten Mittel zur Verfügung stehen“. In Bezug auf den Geographieunterricht gibt es vielfältige Probleme, welche von gesellschaftlichen, wie Armut, Umweltverschmutzung oder Überlastung von Megastädten, bis hin zu geographischen reichen (Budke, 2013, S. 24).

⁸ <http://www.erdkunde-sonderschule.de/Methoden/ProblemorientierterUnterricht.html> (Zugriff am 12. März 2016)

Das Konzept geht laut Mandl (2003, S. 9) davon aus, dass Lernen ein „aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess“ sei. Nach Leisen (2007, S. 83) handelt es sich um eine problemorientierte Lernumgebung, wenn die Schüler und Schülerinnen im Laufe oder am Ende des Unterrichts von sich geben können, dass sie

- Antworten auf Fragen gefunden haben, die sie im Unterricht gestellt bekommen haben,
- Impulse zur Bewältigung von Aufgaben erhalten haben,
- Neues erfahren haben, das ihnen beim Denken und Handeln nützlich ist und
- nun neue Fragen haben, bei denen sie auf der Suche nach geeigneten Antworten sind.

Bei der Problemorientierung wird auf eine Instruktion durch die Lehrer und Lehrerinnen nicht verzichtet (Leisen, 2007, S. 83). Am Anfang eines solchen Unterrichtsvorhabens steht die Lehrperson vor der Herausforderung, eine geeignete Problemstellung zu finden. Dafür muss der Lehrer bzw. die Lehrerin über gute fachliche Kenntnisse und ausführliches Wissen über das bereits Gelernte sowie die Interessen der Lernenden verfügen. Anschließend konfrontiert die Lehrkraft die Schüler und Schülerinnen mit dem ausgewählten Problem und die Lehrperson zieht sich im weiteren Unterrichtsverlauf zurück und nimmt eine Berater- bzw. Moderatorenrolle ein. Die Lehrer und Lehrerinnen sollen in dieser Phase des Unterrichts den Lernenden unterstützend zur Seite stehen und die Schüler und Schülerinnen auf etwaige Fehlentwicklungen hinweisen. Wenn der Arbeitsprozess abgeschlossen ist, tritt die Lehrperson wieder in den Vordergrund und übernimmt die Leitung bei der Diskussion und Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse (Schnack, 2012, S. 8f.).

Das Wissen, welches im problemorientierten Unterricht erworben wurde, soll den Heranwachsenden zur Lösung zukünftiger Probleme dienen, und der Nutzen des angeeigneten Know-hows für reale Schwierigkeiten soll von den Lernenden erkannt und verstanden werden (Leisen, 2007, S. 83f.).

Das problemorientierte Lernen wird in der Geographiedidaktik als die „wahrscheinlich notwendigste Qualifikation für eine ungewisse Zukunft“ charakterisiert (Rinschede, 2007, S. 67). Ein Ziel dieses Unterrichts ist es, die Schlüsselqualifikationen zu fördern, damit gesellschaftliche Probleme, wie beispielsweise die Gefährdung der Umwelt oder der Ressourcen, künftig gelöst werden können. Eine Variante zur Umsetzung eines problemorientierten Unterrichts ergibt sich durch das entdeckende Lernen.⁹ Nach Rinschede (2007, S.

⁹ <http://www.erdkunde-sonderschule.de/Methoden/ProblemorientierterUnterricht.html> (Zugriff am 12. März 2016)

67) werden die Schüler und Schülerinnen beim entdeckenden Unterricht mit einem Problem konfrontiert, welches sie mit den ihnen bekannten Verhaltensweisen nicht bewältigen können. Außerdem muss ein geeigneter Lösungsweg von selbst entwickelt werden. Kennzeichnend für ein problemorientiertes und entdeckendes Lernen sind laut Rinschede (2007, S. 67) die Elemente wirklichkeitsnahe Probleme, Selbstständigkeit und schülerkooperierende Aktionsformen.

Das Konzept der Problemorientierung kann bei einem fächerübergreifenden Unterricht weniger gut eingesetzt werden, weil ein Problem aus der Geographie- und Wirtschaftskunde im Sportunterricht behandelt und Lösungen gefunden werden müssen und eine sinnvolle Umsetzung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ oft nicht möglich ist.

5.2.3 *Das Konzept des offenen Geographieunterrichts*

Der offene Unterricht stellt eine Sammelbezeichnung für verschiedene Ansätze aus der Reformpädagogik dar. Überdies gibt es dafür keine einheitliche Definition. Eines der bedeutendsten Bücher zum offenen Unterricht ist jenes von Erziehungswissenschaftler Wulf Wallrabenstein, in dem er diesen auch definiert als „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein, 1994, S. 54).

Laut Kestler (2002, S. 187) bezeichnet der offene Unterricht „Unterrichtsformen, die ganz oder teilweise wesentliche Elemente des Unterrichtsgeschehens wie etwa Methode, Inhalt oder Ziel der Eigensteuerung und Eigenverantwortung der Schüler überlassen“. Nach Uhlenwinkel (2000, S. 5) bedeutet offener Geographieunterricht insbesondere „Schüler ernst zu nehmen, ihre Interessen und ihre Verschiedenartigkeit zu berücksichtigen und ihnen Möglichkeiten für selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen anzubieten“.

Die Lehrperson ist nach Uhlenwinkel (2000, S. 4) ein Dienstleister, der die Schüler und Schülerinnen als Kunden betrachten und auf ihre Interessen und Wünsche eingehen soll. Typische Kennzeichen eines offenen Unterrichts sind eine geringe Lenkung des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrer und Lehrerinnen und eine daraus folgende, erhöhte Aktivität der Lernenden (Kestler, 2002, S. 188). Nach Rinschede (2007, S. 28) bewirkt die Aktivierung der Heranwachsenden in den verschiedenen Phasen des Unterrichts eine „intensive Verarbeitung, Vernetzung und Memorierung“ geographischer Inhalte. Die Lehrkraft hat auch eine entscheidende Rolle im offenen Unterricht, denn sie ist für die Auswahl von geeignetem Unterrichtsmaterial verantwortlich und hinzukommend soll sie den Schülern und Schülerinnen begleitend und beratend bei der Lösung der Aufgabenstellungen

zur Seite stehen (Haubrich, 2006, S. 148). Im Gegensatz zum Frontalunterricht versucht die Lehrperson hier ihr Wissen zur Verfügung zu stellen, statt es den Lernenden einzutrichtern, und regt dadurch Lernprozesse an (Wolf & Sauerborn, 2000, S. 37). Außerdem entwickle sich nach Terhart (2002, S. 40) beim Konzept des offenen Unterrichts die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin hin zu einem „Lernbegleiter“ bzw. zum „individualisierten Lern-Coach mit Anregungs- und Animationsfunktion“.

Generell besteht ein breites Spektrum an Forderungen, welche der offene Unterricht verwirklichen soll. In diesem Zusammenhang werden unter anderem die Einräumung von Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden, der Einsatz von schüler- und schülerinnenaktivierenden Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die Offenheit für Fragestellungen und Interessen der Lernenden, die Verwendung von Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen und die Umsetzung des Lernens über Fachgrenzen genannt (Sitte, 2001, S. 295f.; Uhlenwinkel, 2000, S. 5f.). Damit der offene Unterricht diesen Ansprüchen gerecht wird, ist eine Öffnung des Unterrichts hinsichtlich des Inhalts, der Methode und der Organisation notwendig. Diese drei Dimensionen des offenen Unterrichts werden nun näher beschrieben:

1. *Inhaltliche Öffnung:*

Bei dieser Öffnung sollen die Lehrer und Lehrerinnen verstärkt auf den „Interessenshorizont“ der Schüler und Schülerinnen eingehen und die Themen für den Unterricht sollen aus dem Alltagsleben der Heranwachsenden stammen. Zudem wird auf die Förderung von Eigenverantwortung und gemeinsamem Handeln Wert gelegt. Überdies muss auch gesagt werden, dass im offenen Unterricht fachliche Aufgabenfelder existieren, welche außerhalb des zuvor genannten Interessens- und Erfahrungsbereiches der Lernenden liegen und dennoch behandelt werden, weil diese für die Ausbildung eines mündigen Menschen nötig sind (Sitte, 2001, S. 296; Rekus & Mikhail, 2013, S. 249ff.).

2. *Methodische Öffnung:*

Darunter versteht man nach Sitte (2001, S. 295f.) zum einen den Einsatz verschiedener „schüleraktivierender Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen“, wie zum Beispiel didaktische Spiele oder Projektunterricht, die sich nicht nur positiv auf die Motivation der Schüler und Schülerinnen auswirken, sondern auch eine Hilfestellung bei der Erschließung von komplexen Verbindungen der Lebenswirklichkeit darstellen sollen. Zum anderen sind Lernformen anzustreben, die den Heranwachsenden eine Wahl zwischen verschiedenen Materialien und Themen ermöglichen. So sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, den persönlich besten Zu-

gang zur Wissensaneignung herauszufinden und umzusetzen. Bei der Präsentation der Ergebnisse soll es diese Wahlmöglichkeit ebenfalls geben (Uhlenwinkel, 2000, S. 5).

3. Organisatorische Öffnung:

Die organisatorische Öffnung bildet für die beiden zuvor beschriebenen Öffnungen einen Rahmen, den die traditionelle Unterrichtsorganisation nicht bietet (Uhlenwinkel, 2000, S. 5). Damit ein offener Unterricht möglich ist und die Lernprozesse bei dieser Unterrichtsform effektiv sind, müssen hinsichtlich der organisatorischen Öffnung geeignete Räumlichkeiten, abwechslungsreiche Arbeits- und Lernmaterialien, flexible Unterrichtszeiten sowie die Ausweitung der Lehrpläne vorhanden sein (Sitte, 2001, S. 296f.).

Da sich in der Lebenswelt der Heranwachsenden vieles verändert hat, gewinnt die Unterrichtsöffnung in den drei genannten Dimensionen immer mehr an Bedeutung. Die Schüler und Schülerinnen fordern abwechslungsreiche Stunden und eine Auseinandersetzung mit für sie relevanten Themen. Durch die Chance, eigene Wünsche einzubringen, sollen die Lernenden für den einen oder anderen Unterrichtsinhalt ermutigt werden. Beim Konzept des offenen Unterrichts verbindet der Lehrer bzw. die Lehrerin durch die Schaffung von Handlungsspielräumen, vielfältigen Aktivitäten und unterschiedlichen Herausforderungen Unterricht und Erziehung (Drews, Schneider & Wallrabenstein, 2000, S. 141f.)

Des Weiteren bieten sich für den offenen Unterricht viele verschiedene Aktionsformen an. Diese reichen von Wochenplänen, Freiarbeiten, nämlich in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, über einen Lernzirkel bzw. Lernen an Stationen, bis hin zu Projekten (Jank & Meyer, 2011, S. 324ff.; Reinfried & Haubrich, 2015, S. 202). Die Öffnung des Geographieunterrichts kann auf verschiedenste Weise passieren, jedoch habe sich nach Sitte (2001, S. 298ff.) die Freiarbeit und der Stationenbetrieb etabliert. Die Freiarbeit ist zugleich auch noch die weitreichendste Arbeitsform.

Das Stationenlernen besteht aus verschiedenen Lernstationen zu einem Unterrichtsthema. Bei jeder Station befinden sich verschiedene Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen, die die Lernenden zu absolvieren haben (Sitte, 2001, S. 298). Sitte (2001, S. 298) nennt einige Themen, nämlich Berufe und Berufsorientierung, Frauen und Erwerbstätigkeit bzw. Sparen und Geldanlegen, bei denen sich der Lernzirkel gut durchführen lässt. Darüber hinaus wird der Lernzirkel nicht nur zum Einstieg in ein Themengebiet und zur Erarbeitung der Inhalte, sondern auch zur Übung und Wiederholung bereits durchgenommener Thematiken und im Rahmen fächerübergreifender Unterrichtsstunden empfoh-

len.¹⁰ Außerdem meint nicht nur Achtergarde (2007, S. 64), sondern auch Sitte (2001, S. 299), dass es nützlich sei, an die Schüler und Schülerinnen Arbeitsblätter (Laufzettel) zu verteilen, die aus verständlich formulierten Arbeitsaufträgen bestehen und auf denen die Lernenden ihre Arbeitsschritte und Ergebnisse notieren können.

Im Vergleich zum Lernen an den Stationen haben die Schüler und Schülerinnen bei der Freiarbeit größere Entscheidungsfreiheiten und die Eigenständigkeit erhält zudem einen noch höheren Stellenwert. Die Lernenden können sich selbstständig das zu bearbeitende Thema, die Vorgehensweise der Erarbeitung, die Mitschüler und Mitschülerinnen, mit welchen sie zusammenarbeiten wollen, und die zeitliche Einteilung ihrer Arbeit aussuchen. Da die Schüler und Schülerinnen nach Sitte (2000, S. 302f.) für die Behandlung einer Themenstellung im Zuge einer Freiarbeit die Arbeitsweisen und das vielfältige thematische Feld der Geographie und Wirtschaftskunde kennen müssen, ist die Anwendung dieser Unterrichtsmethode im Wahlpflichtfach oder erst in der 10. bis 11. Schulstufe ratsam.

Nun wird der Frage nachgegangen, ob sich das Konzept des offenen Geographieunterrichts für einen Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, für „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ eignet. Meiner Meinung nach kann dieses Konzept bei fächerübergreifenden Themen sehr gut angewendet werden, und meinen Standpunkt möchte ich nun mit einem Beispiel erläutern. Mithilfe des Lernzirkels, einer Form des offenen Unterrichts, werden verschiedenen Stationen in der Turnhalle oder im Freien am Sportplatz aufgebaut und an diesen sollen die Schüler und Schülerinnen kleine Spiele und Übungen aus unterschiedlichen Ländern durchführen. Überdies bestehen die Aufgaben bei den Stationen nicht nur aus der sportlichen Ausübung, sondern auch aus geographischen Hintergründen. Den Lernenden soll bewusst werden, dass der Sport aufgrund der Fülle von Sportarten vielseitig ist und der Sport als Ausdruck von unterschiedlichen Weltbildern und Gesellschaftsformen dienen kann. Bei den Stationen befinden sich Handouts mit der Beschreibung der konkreten Aufgabenstellungen sowie der Darstellung der Gesellschaften bzw. Länder, aus denen die Übungen und Spiele stammen. Überdies erhalten die Schüler und Schülerinnen noch einen Arbeitszettel, auf dem sie die durchgeführten Aufgaben und Erfahrungen notieren müssen. Aufgrund der präzisen Aufgaben ist bei den Lerninhalten wenig Offenheit gegeben, dafür kann die Organisation des Lernens als offen eingestuft werden, weil die Sporttreibenden weitgehend alleine beschließen können, in welcher Reihenfolge, wie lange und mit welchen Kollegen und Kolleginnen sie die Stationen durchführen möchten. Es gibt sowohl Pflichtstationen, welche von allen Schü-

¹⁰ <http://www.mhaensel.de/unterrichtsmethoden/lernzirkel.html> (Zugriff am 7. März 2016)

lern und Schülerinnen absolviert werden müssen, als auch Wahlstationen, die zur zusätzlichen Wissensaneignung dienen sollen (Achtergarde, 2007, S. 64).

Zusammenfassend wurde in diesem Kapitel aufgezeigt, dass sich die Hälfte der insgesamt sechs beschriebenen sport- und geographiedidaktischen Konzepte mit einem fächerübergreifenden Unterricht verbinden lässt. Jene, die sich nicht für einen solchen Unterricht eignen, sind das Sportartenkonzept, das Körpererfahrungskonzept sowie das Konzept der Problemorientierung.

6 Der Lehrplan und fächerübergreifender Unterricht

Im letzten Theoriekapitel dieser Arbeit wird ein Blick auf die Lehrpläne geworfen. Eingangs wird der allgemeine österreichische Lehrplan herangezogen, um herauszuarbeiten, ob sich darin Richtlinien befinden, welche einen fächerübergreifenden Unterricht vorsehen. Im Anschluss daran sollen die fachbezogenen Lehrpläne der Unterrichtsfächer „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ ins Zentrum gerückt werden, damit in Erfahrung gebracht wird, wie die derzeitige Einstellung zum überfachlichen Unterricht aussieht und ob sich in den beiden fachspezifischen Lehrplänen Textstellen befinden, die für die Durchführung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten sprechen.

6.1 Fächerübergreifender Unterricht im allgemeinen Lehrplan

Im allgemeinen Lehrplan der AHS ist zu erkennen, dass überfachlicher Unterricht erwünscht ist. Einige konkrete Auszüge aus der Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sollen dafür einen Einblick geben.

Bereits auf der zweiten Seite des Lehrplans der AHS kommt die Idee eines solchen Unterrichts zum Vorschein.

„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, 2004c, S. 2)

Daneben wird ein wenig später unter dem Punkt „Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“ im vierten Kapitel des ersten Teils des allgemeinen Lehrplans verdeutlicht, dass Zielsetzungen, wie der Erwerb von Entscheidungs- und Urteilskompetenz oder die Bewältigung von alltäglichen Situationen, „die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit“ bilden (BMBF, 2004c, S. 3).

Außerdem ist bereits im nächsten Abschnitt, den Bildungsbereichen, folgender Satz zu finden: „Bildung ist mehr als die Summe des Wissens, das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben werden kann.“ (BMBF, 2004c, S. 3). Aus diesem Grund wurden fünf Bildungsbereiche definiert, nämlich „Sprache und Kommunikation“, „Mensch und Gesellschaft“, „Natur und Technik“, „Kreativität und Gestaltung“ und „Gesundheit und Bewe-

gung“, welche „eine Grundlage für die fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit“ bilden sollen (BMBF, 2004c, S. 3f.).

Des Weiteren wird die Wichtigkeit vom Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, im dritten Teil der „Schul- und Unterrichtsplanung“ der Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur betont. Es wird ausdrücklich erwähnt, dass sich Planungsvorgänge auf „fächerverbindende und fächerübergreifende Maßnahmen“ beziehen sollen (BMBF, 2004c, S. 8).

Es wird auch explizit darauf hingewiesen, dass sich die Lehrpläne in den einzelnen Gegenständen von der 5. bis zur 8. Schulstufe in einen Kernbereich und einen Erweiterungsbereich unterteilen. In Bezug auf den Erweiterungsbereich wird festgehalten, dass dieser „standortbezogen durch die jeweilige Lehrerin bzw. den jeweiligen Lehrer allein oder fächerübergreifend im Team zu planen“ sei (BMBF, 2004c, S. 9).

Überdies kommt in der Passage „Schulautonome Lehrplanbestimmungen“ zum Ausdruck, dass schulinterne Schwerpunkte erstrebenswert sind. Wenn Unterrichtsfächer „mit fächerübergreifendem Charakter“ eingeführt werden, dann kann es relevant sein, Inhalte aus den Kernbereichen der existierenden Gegenstände in jene Fächer zu verlagern, welche die Bearbeitung von überfachlichen Themen anstreben (BMBF, 2004c, S. 10).

Abgesehen von den bisher aufgezählten fächerübergreifenden Auszügen aus der Verordnung wird dem fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht auf Seite elf ein eigener Punkt gewidmet und verdeutlicht, 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 selbstständig anzueignen.“ (BMBF, 2004c, S. 11)

Überdies wird bezüglich eines solchen Unterrichts weiter ausgeführt, dass sich Anregungen und Aufgaben für fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben nicht nur aus dem allgemeinen Erlass, sondern auch aus den Lehrplänen der einzelnen Fächer ergeben. Die Unterschiede zwischen den beiden Unterrichtstypen werden auch geschildert.

6.2 Fächerübergreifender Unterricht in den fachbezogenen Lehrplänen

Nachdem aus dem allgemeinen Lehrplan ersichtlich ist, dass überfachlicher Unterricht erwünscht ist, wird nun geprüft, wie es in Bezug auf den Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, in den Lehrplänen für die Unterrichtsgegenstände „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ aussieht. Es werden aussagekräftige Textstellen zitiert.

Zuerst möchte ich auf den Lehrplan von „Bewegung und Sport“ näher eingehen. Nicht nur der Unterstufenlehrplan, sondern auch der Oberstufenlehrplan greift das Thema unter dem Titel „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ auf. Wie vorhin schon beschrieben, gibt es mehrere Bildungsbereiche und unter dem Aspekt „Natur und Technik“ wird Folgendes festgehalten: „Unterschiedlichste Körper- und Bewegungserfahrungen können die Grundlagen von biologischen und physikalischen Bedingungen auch in verschiedenen Elementen (Wasser, Luft) deutlich machen. Bewegung und Sport in der Natur (Natursportarten) können Zusammenhänge zwischen Ökologie und Sport aufzeigen“ (BMBF, 2000a, S. 2; BMBF, 2004a, S. 2).

Darüber hinaus wird in den Lehrplänen ab der 5. und auch ab der 9. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand „Bewegung und Sport“ im Abschnitt „Didaktische Grundsätze“, die Hinweise zur Unterrichtsgestaltung geben, auf den überfachlichen Unterricht aufmerksam gemacht. Die Formulierung des Satzes ist in den beiden Lehrplänen nicht identisch, aber dafür sagt er das gleiche aus. Es sollen „theoriegeleitete Inhalte (z.B.: Zusammenhänge, Begründungen, Normen und Werte des Sports) in Verbindung mit dem Bewegungshandeln vermittelt und auch in fächerübergreifenden Lehr- und Lernverfahren vertieft“ werden (BMBF, 2004a, S. 3).

Nachdem im Lehrplan „Bewegung und Sport“ für die AHS Unterstufe der fächerübergreifende Unterricht nur an zwei Stellen zu finden ist, kommt dieser im Oberstufenlehrplan ein weiteres Mal vor. Der Lehrstoff, in dem die Inhalte und zu erreichenden Ziele definiert sind, nimmt einen wesentlichen Teil der Lehrpläne ein. In diesem Bereich wird unter dem Punkt „Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen“ angeführt, dass sportliche Aktivitäten und Projekte gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und reflektiert werden sollen. Als konkrete Beispiele werden „Sporttage, Sportwochen, Sportfeste fächerübergreifende erlebniskulturelle Veranstaltungen, usw.“ genannt (BMBF, 2004a, S. 5).

Im Lehrplan für die Unterstufe für das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ wird der Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, nur ein einziges Mal explizit erwähnt. Im Bereich „Bildungs- und Lehraufgabe“ wird darauf eingegangen, dass im Mittelpunkt dieses Gegenstandes der Mensch und sein menschliches Handeln stehen. Für die Behandlung der Themen „bieten sich vielfältige Ansätze fächerverbindenden Arbeitens an“ (BMBF, 2000b, S. 1).

Im Gegensatz dazu wird im Lehrplan von „Geographie und Wirtschaftskunde“ ab der 9. Schulstufe auf den Stellenwert fächerübergreifender Unterrichtseinheiten öfter verwiesen. Bereits auf Seite eins wird unter dem Punkt „Bildungs- und Lehraufgabe“ der Synthesekompetenz nachstehende Lehraufgabe zugeordnet: „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft auch fächerübergreifend mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen betrachten können“ (BMBF, 2004b, S. 1).

Überdies werden ein wenig später die „Didaktischen Grundsätze“ angeführt, bei denen der Unterricht, der über die Fachgrenzen hinausgeht, erneut zum Vorschein kommt. Die Lehrpersonen sollen die Lerninhalte selbstständig und durchdacht aus den Zielstellungen ableiten. Damit dies möglich ist, sind einige Kriterien zu beachten, nämlich „die Schüler- und Klassensituation, der aktuelle Bezug, die exemplarische Bedeutung, die Transferfähigkeit und die fächerübergreifenden Aspekte“ (BMBF, 2004b, S. 2).

Des Weiteren wird nur wenige Zeilen darunter auf die Thematik des fächerübergreifenden Unterrichts abermals im Kapitel „Didaktische Grundsätze“ hingedeutet. Da im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht die Aktivität der Lernenden im Vordergrund stehen soll, kommen „Fallstudien und projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerübergreifenden Projekten und didaktischen Spielen in jeder Klasse besondere Bedeutung zu“ (BMBF, 2004b, S. 2).

Alles in allem kann aus beiden behandelten Lehrplänen mithilfe der angeführten Textzeilen das Anliegen für die Durchführung von Unterrichtseinheiten, die über die Fachgrenzen hinausgehen, wahrgenommen werden.

B PRAKTISCHE BEISPIELE

In den Kapiteln 7 bis 9 werden die herausgearbeiteten Ergebnisse vom Theorieteil auf verschiedene Praxisbeispiele angewendet. Anhand von drei praktischen Beispielen wird versucht, den Bewegungs- und Sportunterricht mit dem Fach „Geographie- und Wirtschaftskunde“ zu verbinden, sodass fächerübergreifender Unterricht entsteht. Die entwickelten Stundenplanungen und die dazugehörigen Handouts und Arbeitsaufgaben sollen den Lehrpersonen als Ideenquelle, Kopiervorlage und fachlicher Hintergrund für umsetzbare interdisziplinäre Inhalte dienen. Da alle drei nachfolgenden Kapitel gleich aufgebaut sind, wird auf die einleitende Kapitelzusammenfassung verzichtet.

Im praktischen Teil meiner Arbeit werde ich nun einige Beispiele für Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Unterricht in den Unterrichtsfächern „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ bringen.

Genauer gesagt beziehen sich die Planungen auf interdisziplinären Unterricht im Gegenstand „Bewegung und Sport“. Das heißt, meine einzelnen Planungen sind Beispiele für einen fächerkoordinierenden (interdisziplinären) Unterricht, wobei ein übergeordnetes Thema, das in den Lehrplänen beider Unterrichtsgegenstände vorkommt, aus der Perspektive des Einzelfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ beleuchtet wird und Vernetzungen zum Unterrichtsgegenstand „Bewegung und Sport“ hergestellt werden.

Es handelt sich hierbei um die Themen „Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt“, „Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft“ und „Politische und ökonomische Systeme im Vergleich“, welche im Lehrplan des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ vorkommen. Diese Themen sind jedoch übergeordnete Themen, die auch Inhalte haben, die dem Bereich des Faches „Bewegung und Sport“ zugeordnet werden können.

Bevor auf die einzelnen Praxisbeispiele genauer eingegangen wird, werden diese in der nachstehenden Abbildung veranschaulicht.

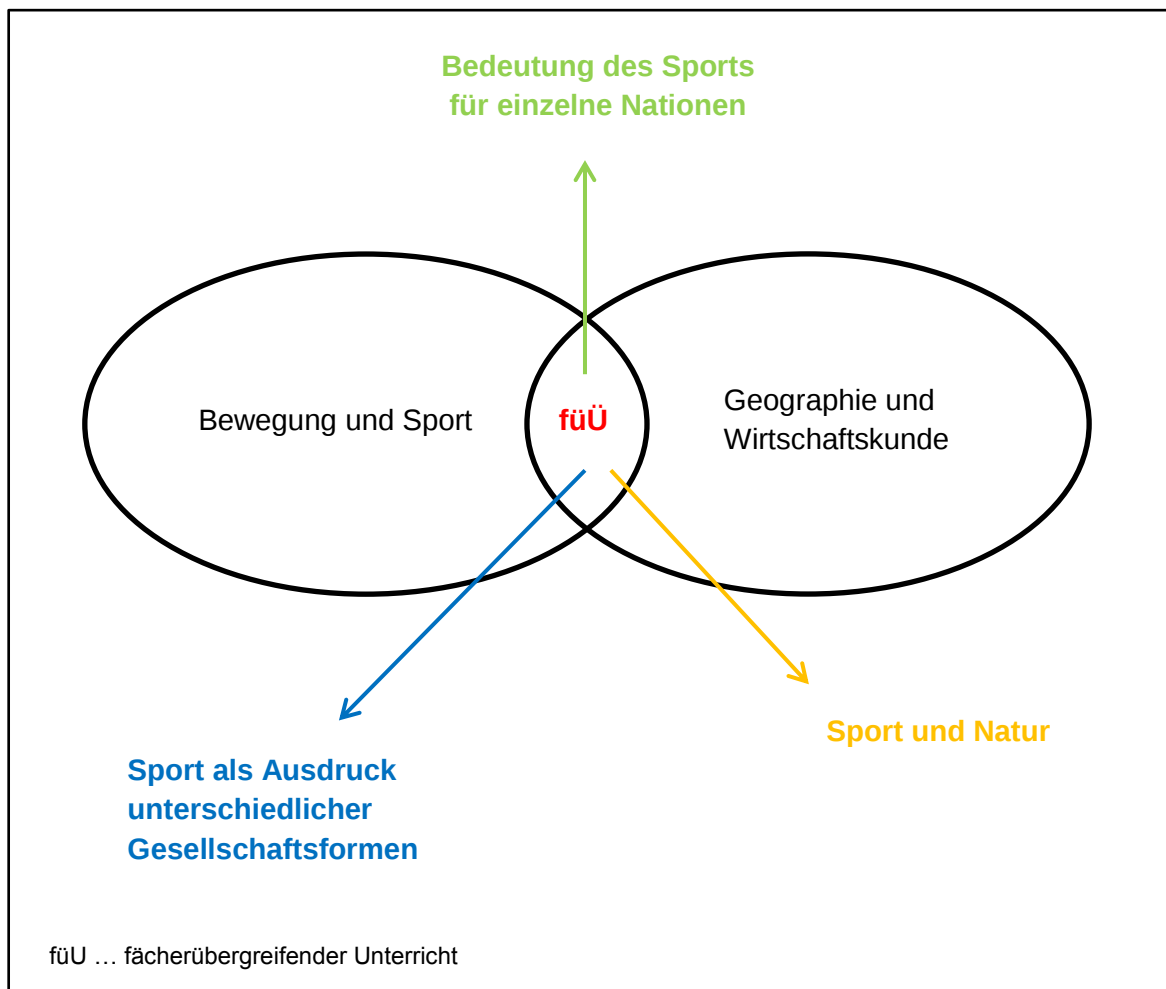


Abb. 20: Die drei fächerübergreifenden praktischen Beispiele

An dieser Stelle wird der Aufbau der in Abbildung 20 dargestellten Beispiele beschrieben, da dieser bei jedem nach dem gleichen Prinzip vollzogen wurde.

Am Anfang der nächsten drei Kapitel stehen jeweils die Basisinformationen zu den ausgewählten Beispielen. In einem ersten Schritt werden die Schulstufe, für welche sich die Planung eignet, der Umfang der benötigten Stunden, das Thema sowie die Bildungsbereiche, die behandelt werden, genannt. Im Anschluss daran werden die Lehrpläne der beiden Unterrichtsgegenstände „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ für die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) genauer betrachtet und in Beziehung gestellt. Danach sind die pädagogischen Perspektiven und die Lernstufen zu finden. In Anlehnung an die Lehrpläne folgt die Formulierung der Lernziele. Da die Kompetenzorientierung im Unterricht zu einem immer wichtigeren Bestandteil wird, wurden Kompetenzen und auch Anforderungsbereiche erarbeitet. Die Aufzählung der Inhalte, die Darlegung

der verwendeten Unterrichtsmethoden, die Auflistung der Sozialformen sowie die Kurzbeschreibung des Ablaufes runden dieses erste Unterkapitel ab.

Eine entscheidende Rolle bei der Durchführung von Unterrichtssequenzen, welche über die Fachgrenzen hinausgehen, spielt das Ineinandergreifen von Unterrichtsfächern. Aus diesem Grund wird den geographischen Grundlagen und Inhalten genügend Aufmerksamkeit und Platz geschenkt.

Daran anschließend werden die inhaltlichen sowie methodisch-didaktischen Vorgehensweisen der einzelnen Unterrichtseinheiten vorgestellt.

Im jeweils vierten und zugleich letzten Unterkapitel jedes Beispiels sind Arbeitsblätter zu sehen, die aus Informationen und Aufgabenstellungen bestehen. Die Schüler und Schülerinnen sollen im Laufe des Unterrichts die Übungen und Fragen alleine bzw. in Gruppenarbeit lösen. Bei den Informations- und Arbeitsblättern sowie Stundenplanungstabellen befinden sich die verschiedenen Quellen jeweils ausschließlich am Ende jedes Dokuments, damit der Überblick und Lesefluss der Schüler und Schülerinnen nicht beeinträchtigt wird. Zudem sind die Quellenangaben der Abbildungen immer gleich unterhalb bzw. seitlich neben den Darstellungen zu finden und sind bei der Auflistung der Quellen am Schluss nicht zusätzlich angeführt.

7 Sport als Ausdruck unterschiedlicher Gesellschaftsformen

7.1 Basisinformationen

Schulstufe: 5. Klasse (9. Schulstufe)

Anzahl der Unterrichtsstunden: 3 Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten

Thema der Einheiten: Sport als Ausdruck unterschiedlicher Gesellschaftsformen

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Bildungs- bereiche	Sprache und Kommunikation	Mensch und Gesellschaft	Natur und Technik	Gesundheit und Bewegung	Kreativität und Gestaltung
	JA	JA	NEIN	JA	JA

Lehrplanbezug „Bewegung und Sport“: (BMBF, 2004a, S. 4f.)

- Grundlagen zum Bewegungshandeln:
 - Weiterentwicklung und Sicherung der konditionellen Fähigkeiten (Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer)
- Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen:
 - Lösen vielfältiger Bewegungsaufgaben
 - Kunststücke und Bewegungsverbindungen erarbeiten
- Spielerische Bewegungshandlungen:
 - Erhöhen der Fähigkeit zu taktischen Entscheidungen in der Gruppe bzw. Mannschaft: Verhalten auf Spielsituation abstimmen und taktische Entscheidungen in der Gruppe bzw. Mannschaft treffen
- Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen:
 - Umsetzen von Musik und Rhythmus in Bewegung
 - Verbessern der Bewegungsmöglichkeiten des Körpers und Erweiterung des Bewegungsrepertoires
 - Die leibliche Erfahrung als Basis allen sinnlichen Wahrnehmens und Verstehens erkennen

Bewegungs- handlungen	Grundlagen zum Bewegungs- handeln	Können- und leistungs- orientierte BH	Spielerische BH	Gestaltende und darstellende BH	Gesundheits- orientierte und ausgleichende BH	Erlebnis- orientierte BH
	JA	JA	JA	JA	NEIN	NEIN

Lehrplanbezug „Geographie und Wirtschaftskunde“: (BMBF, 2004b, S. 2f.)

- Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt:
 - Bevölkerung und Gesellschaft
 - Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften erkennen
 - Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse
 - Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde

Pädagogische Perspektiven:

Pädagogische Perspektiven	 Spielen	 Leisten	 Ausdruck	 Gesundheit	 Eindruck	 Miteinander	 Erleben
	NEIN	JA	JA	JA	JA	JA	JA

Lernziele:

- Die Schüler und Schülerinnen erkennen, dass je nach Kulturkreis andere sportliche Aktivitäten im Vordergrund stehen und dass Sport Ausdruck einer Philosophie und Gesellschaftsform ist.
- Die Schüler und Schülerinnen können verschiedene Yogaübungen mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin selbstständig anhand von Kärtchen korrekt ausführen.
- Die Lernenden sind in der Lage den afrikanischen Tanz, den sie von der Lehrperson mit einem Video vorgespielt bekommen haben, zu erlernen und nachzutanzten.
- Die Schüler und Schülerinnen erkennen bei der Fitnessstrainingsmethode „Crossfit“, dass eine geschickte Aufteilung der Übungen an die Gruppenmitglieder essenziell für den Erfolg ist.
- Die Lernenden können durch die „Crossfit“-Stationen an ihre eigenen Belastungsgrenzen gelangen bzw. sich diesen annähern.
- Die Schüler und Schülerinnen können mithilfe der verschiedenen Sportarten erfahren, dass in den Industrieländern die sportliche Leistung jeder einzelnen Person im Vordergrund steht und in den Entwicklungsländern Sport als Bewegung in der Gruppe wichtig ist.
- Die Schüler und Schülerinnen können die erworbenen Kenntnisse vom allgemeinen Yogaübungsteil mit der Lehrkraft beim Partneryoga bzw. Partnerinnenyoga umsetzen.

Kompetenzen Geographie: (http://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/geographie_bildungsstandards.pdf)

- Die Schüler und Schülerinnen können Räume nach bestimmten Merkmalen kennzeichnen und sie vergleichend gegeneinander abgrenzen (z.B.: Entwicklungsländer – Industrieländer)
- Die Lernenden sind in der Lage, vergangene und gegenwärtige humangeographische Strukturen in Räumen zu beschreiben und zu erklären.
- Die Schüler und Schülerinnen können Räume unter ausgewählten Gesichtspunkten (z.B.: Bevölkerungswachstum, Bevölkerungsverteilung) vergleichen.
- Die Lernenden sind im Stande ihre exemplarisch gewonnenen Erkenntnisse auf andere Räume anzuwenden.

Bereich der Teilkompetenzen und Operatoren:

Fachkompetenz	Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
<i>Gymnastik, Akrobatik, Tanz</i>	Die Schüler und Schülerinnen sind in der Lage, Aspekte zu nennen, die durch den afrikanischen Tanz ausgedrückt werden.	Die Schüler und Schülerinnen können die einzelnen Schritte und Bewegungen vom Video passend zur Musik ausführen.	Die Schüler und Schülerinnen können das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe durch einen Tanz beurteilen.
<i>Gesundheit</i>	Die Schüler und Schülerinnen können die richtige Durchführung von verschiedenen Yogaübungen beschreiben.	Die Schüler und Schülerinnen erarbeiten in Partnerarbeit bzw. Partnerinnenarbeit eigenständig Yogaübungen.	Die Schüler und Schülerinnen können aus den bereits vermittelten Informationen ableiten, ob Yoga aus einem Entwicklungs- oder Industrieland stammt.
<i>Weitere Bewegungsfelder und Sportarten</i>	Die Schüler und Schülerinnen sind im Stande, die Herkunft, Idee und Übungen der neuen Fitnesstrainingsmethode wiederzugeben.	Die Schüler und Schülerinnen sind in der Lage zu analysieren, welche Muskelgruppen bei welchen Stationen besonders beansprucht werden.	Die Schüler und Schülerinnen können untereinander diskutieren, welchen Sinn „Crossfit“ hat.

Inhalt:

- Yoga
- Crossfit
- Afrikanischer Tanz

Unterrichtsmethoden:

- Lernen an Stationen
- Entdeckendes Lernen
- Vortrag der Lehrperson

Sozialformen:

- Gruppenarbeit (3 Personen pro Team)
- Partnerarbeit
- Klassenunterricht

Beschreibung des Ablaufs:

1. Einheit:

- Einführung in das Thema, Thematisierung Entwicklungs- und Industrieland, leistungsorientierter Einzelkämpfer bzw. leistungsorientierte Einzelkämpferin vs. Gesellschaften, die den Familienverband über das Individuum stellen, Besprechung von Sportarten von verschiedenen Kontinenten (30 Minuten)
- Yoga als Ausdruck der asiatischen Philosophie in der Großgruppe und mit einem Partner bzw. einer Partnerin (70 Minuten)

2. Einheit:

- Crossfit als Beispiel einer Sportart, die kennzeichnend für leistungs- und erfolgsorientierte Gesellschaftsformen ist („westliche Welt“) → Was ist „Crofit“?, Aufbau, Erklärung, Durchführung, Reflexion und Abbau der Stationen (100 Minuten)

3. Einheit:

- Afrikanischer Tanz als Beispiel für eine Gesellschaft, die Riten, Traditionen und die Gemeinschaft als wesentlich erachtet → Video ansehen und dann Schritt für Schritt den Tanz erlernen (100 Minuten)

7.2 Geographische Inhalte und Grundlagen

Im BG/BRG Amstetten wird im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht in der 5. Klasse (9. Schulstufe), für die dieses Unterrichtsbeispiel konzipiert ist, das Schulbuch „Meridiane 5/6“ verwendet. Bei der Erarbeitung der geographischen Inhalte wurde dieses Schulbuch näher untersucht. Darin werden die verschiedenen Gesellschaftsformen genannt und beschrieben. Aus diesem Grund wird für den vorliegenden fächerübergreifenden Unterrichtsentwurf vorausgesetzt, dass im Fach „Geographie- und Wirtschaftskunde“ die Seiten 92 bis 101, welche sich mit den verschiedenen Gesellschaften auf der Welt,

ihren Kennzeichen und ausgewählten Beispielen beschäftigen, behandelt worden sind und die Schüler und Schülerinnen schon Vorstellungen von den Wertigkeiten in unterschiedlichen Gesellschaftsformen haben. Aufbauend darauf wird nun hinzugefügt, dass auch Sport ein Ausdruck für eine Gesellschaftsform bzw. Philosophie ist. So werden zum Beispiel in Gesellschaften, in denen die Familie und die Gemeinschaft über den Einzelnen gestellt werden, weit öfter Gemeinschaftstänze zu finden sein. Gerade in ländlichen Gesellschaften werden auch oft archaische Werte bzw. Begriffe, die sich durch das Jahr und Leben ziehen, in Form von Tänzen dargestellt. Beispiele hierfür sind Fruchtbarkeit, Feuer oder Regen. Im asiatischen Raum sind oftmals das Finden der eigenen Identität und das Zentrieren nach Innen sehr wichtig. Diese beiden Aspekte werden beim Yoga sehr gut geübt. Im Gegensatz dazu stehen in unserer westlichen Gesellschaftsordnung die Leistung und der Erfolg des einzelnen Menschen im Vordergrund. Aus diesem Grund sind bei uns auch Sportarten, wo die Leistung gemessen wird, am populärsten. Am besten ist, wer am meisten leistet.

Um sicherzustellen, dass die Lernenden den Inhalt dieser genannten Seiten auch wirklich kennen, sind die wichtigsten Aussagen auf einem Handout zusammengefasst. Dieses Informationsblatt soll einerseits die Lehrperson bei der Einführung in die Thematik unterstützen und andererseits auch als Zusammenfassung für die Heranwachsenden dienen. Da zu jeder Sportart, welche im Laufe dieses interdisziplinären Unterrichts durchgenommen wird, ein eigenes Handout angefertigt wurde, auf dem sich sowohl eine genaue Beschreibung der Sportart als auch detaillierte geographische Informationen von der Gesellschaft bzw. dem Kontinent befinden, zu welcher bzw. welchem die sportlichen Inhalte zugeteilt werden können, kommt es bei diesem Abschnitt zu keinen weiteren Einführungen in fachspezifische Inhalte der Geographie.

7.3 Unterrichtsplanung

Die Bevölkerung und ihre verschiedenen Gesellschaftsformen nehmen im Oberstufenlehrplan von „Geographie und Wirtschaftskunde“ einen eigenen Punkt ein. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, dass dieser Themenbereich nicht nur im eben genannten Unterricht dargelegt wird, sondern auch beispielsweise in einem fächerübergreifenden Unterricht. Der Themenbereich „Bevölkerung und Gesellschaft“ eignet sich besonders für die Kombination der Fächer „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“, weil die Gesellschaftsformen Inhalt im Geographieunterricht sind, aber diese auch in für Gesellschaften typischen Bewegungs- und Sportformen zum Ausdruck kommen.

Die Unterrichtsplanung verfolgt das Bestreben, dass die Jugendlichen die unterschiedlichen Gesellschaftstypen in Zusammenhang mit dem Sport erarbeiten.

Die Verwirklichung der Planung gliedert sich in die nachstehenden drei Einheiten:

- **1. Einheit:**

Zu Beginn der ersten Doppelstunde übernimmt die Lehrkraft das Wort und wiederholt gemeinsam mit den Jugendlichen die Informationen über diverse Gesellschaftsformen. Dabei werden in einem Art Brainstorming Ideen eingebracht, in wie weit sich diese Gesellschaftsformen auch in den populären Sportarten der jeweiligen Kulturen widerspiegeln. Nach dem einleitenden Informationsaustausch wird dem Sport mehr Aufmerksamkeit geschenkt und die Sportart „Yoga“ wird vorgestellt. Zuerst geschieht wiederum die Abhandlung von theoretischen Aspekten, wie der Geschichte und Philosophie von Yoga, und im Anschluss daran werden nicht nur in der Großgruppe gemeinsam mit dem Lehrer oder der Lehrerin yogaspezifische Übungen erlernt, sondern wird auch eigenständig in Partnerarbeit experimentiert. Beim Erproben der Elemente im Klassenverband erhält jeder Schüler bzw. jede Schülerin eine Airex-Matte und bei der Positionierung wird die Kreisform gewählt, damit niemandem die Sicht auf die Lehrperson, welche die Elemente erklärt und vorzeigt, verstellt wird. Überdies haben die Lernenden danach genügend Zeit, verschiedene Übungen eigenständig mit einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin zu erproben. Dazu werden Kärtchen mit den möglichen auszuführenden Übungen in der Hallenmitte aufgelegt und die Paare nehmen sich jeweils eines, welches sie anspricht, zu ihrer Matte mit. Die Zweierteams stellen das abgebildete Element nach, legen danach das Kärtchen wieder zurück und suchen sich ein neues aus. Zur Sicherung des behandelten Unterrichtsstoffes erhalten die Schüler und Schülerinnen am Ende dieser Einheit ein Informationsblatt.

- **2. Einheit:**

In den nächsten beiden Unterrichtsstunden steht etwas Intensiveres auf dem Programm, nämlich „Crossfit“, eine Fitnesstrainingsmethode aus Amerika. Diese Einheit symbolisiert die westliche Welt, in der vor allem auf Leistung Wert gelegt wird. Am Beginn findet die Konfrontation der Jugendlichen mit dem Satz „Wir machen heut Crofi!“ statt. Dadurch soll die Neugierde der Schüler und Schülerinnen geweckt werden. Daran anschließend bekommen die Lernenden vom Sportlehrer bzw. von der Sportlehrerin ein Handout mit einer ausführlicheren Beschreibung dieser neuen Trainingsmethode ausgeteilt. Nachdem die Heranwachsenden Wissen über Crossfit erworben haben, dürfen sich diese sportlich betätigen. Nach der Erwärmung, der Gelenkmobilisation und dem Aufbau der Stationen

folgt die Absolvierung der einzelnen Crossfit-Übungen. Die Stationen werden in Gruppen zu je drei Personen absolviert, und es ist jeweils nur ein Schüler bzw. eine Schülerin aktiv und zwar so lange, bis dieser oder diese nicht mehr kann. Danach startet ein anderer bzw. eine andere vom Team. Bei jeder Station muss die Anzahl der Wiederholungen mitgezählt werden und der Lehrperson nach jeder Übung mitgeteilt werden. Die erbrachten Leistungen werden von der Lehrkraft auf einem Flipchart festgehalten. Nach der Absolvierung aller Stationen wird das Siegerteam ermittelt. Zudem werden sowohl die gemachten Erfahrungen sowie die erzielten Ergebnisse reflektiert. Die Schüler und Schülerinnen müssen schriftlich vier Fragen beantworten, damit das vermittelte Wissen nochmals wiederholt wird. Nach dieser kurzen Erholungsphase werden die Stationen wieder abgebaut und ein kurzes intensives Workout wird durchgeführt. Zur Muskelentspannung machen die Schüler und Schülerinnen in den letzten fünf Minuten der zweiten Einheit zum fächerübergreifenden Unterricht eine progressive Muskelrelaxation.

- **3. Einheit:**

Die dritte Einheit steht ganz im Zeichen der Entwicklungsländer und der afrikanischen Gesellschaft. Die Lernenden erhalten ein Blatt Papier, auf dem sie mittels eines Brainstormings alles aufschreiben sollen, was ihnen zu diesem Thema einfällt. Im Anschluss daran kommt es zur Besprechung der gefundenen Begriffe und Inhalte. Der Lehrer bzw. die Lehrerin vermittelt den Schülern und Schülerinnen, dass vor allem auf dem Kontinent Afrika die Familie einen sehr hohen Stellenwert einnimmt und das auch in Bewegungen und Tänzen zum Ausdruck kommt. In diesen Gesellschaften werden Bewegungen und Tänze jedoch nicht wirklich als „Sport“ angesehen, sondern dienen oft dazu, bei Festlichkeiten Verschiedenes zum Ausdruck zu bringen, sei es der Dank für die Ernte, für den Schutz vor Naturkatastrophen usw. Fruchtbarkeit, Feuer und Regen sind Begriffe, die auch oft dargestellt und durch gewisse Bewegungen präsentiert werden. Nach den inhaltlichen geographischen Schwerpunkten wird den Schülern und Schülerinnen ein Video von einem Tanz vorgespielt, bei dem die Lehrkraft Schritt für Schritt sowohl die Symbolik als auch die Bewegungen erklärt. Die Schüler und Schülerinnen sollen gleichzeitig mitlernen und üben. Nachher steht die Kreativität der Jugendlichen im Vordergrund, denn sie sollen sich Aspekte überlegen, die in unserer Kultur wichtig sind. Anhand der genannten Schlagwörter, wie beispielsweise Schule, Freundschaft oder Stress werden in Gruppen selbstständig kurze Tänze erfunden.

Als Abschluss der fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten sollen die Lernenden einen Evaluationsbogen ausfüllen.

7.4 Handouts und Arbeitsaufträge

Die Entstehung der Informationsblätter, Arbeitsaufgaben und Stundenplanungen basiert auf verschiedensten geographischen und sportlichen Quellen. Aufgrund der Vielfalt befinden sich diese jeweils direkt am Ende der einzelnen Dokumente.

7.4.1 Einheit 1 – Gesellschaftsformen, Sport und Yoga

Handout: **Bevölkerung & Gesellschaft**

Agrargesellschaft:

Der Großteil der Menschen ist in dieser Gesellschaft im primären Wirtschaftssektor tätig. Sie arbeiten also in der Land- oder Forstwirtschaft oder in der Fischerei. Bis ins 18. Jahrhundert gehörten dieser Gesellschaftsform weltweit viele Staaten an, so auch die europäischen Länder. Erst durch die industrielle Revolution kam es zu einem Wandel und viele Staaten zählten ab diesem Zeitpunkt nicht mehr zur Agrargesellschaft, sondern zur Industriegesellschaft.

Heutzutage sind die Agrargesellschaften nur noch in den Entwicklungsländern und dort auch hauptsächlich in den ländlichen Gebieten zu finden. In den größeren Städten der Entwicklungsländer ist die Industrialisierung nämlich schon fortgeschritten.

Wirtschaftliche Kennzeichen	Soziale Kennzeichen
Geringe Arbeitsteilung	Viele Großfamilien → Großfamilie hat hohen Stellenwert
Fast ausschließlich Selbstversorgung durch eigenen Anbau	Männer sind in allen Bereichen die Tonangeber
Wenig Handel	Hohe Anzahl von Geburten
Landwirtschaftliche Betriebe sind Klein- bzw. Familienbetriebe	Kinderarbeit zur Überlebenssicherung
Kein bis geringer Einsatz von Maschinen in der landwirtschaftlichen Produktion	Kinder dienen als Altersvorsorge
	Bevorzugung der Söhne, weil sie bessere Arbeitskräfte sind und die Mädchen bei der Hochzeit oft die Familie verlassen und zu ihrem Ehemann ziehen
	Unterdrückung der Frauen
	Arbeit und Freizeit sind eng miteinander verbunden
	Arbeits- und Wohnstätte ist oftmals im selben Gebäude
	Geringe Pendelrate
	Schlechte Schulbildung
	Hohe Analphabetenrate

Industriegesellschaft:

Der sekundäre Wirtschaftssektor umfasst die meisten Erwerbstätigen. Aufgrund der erhöhten Verwendung von Maschinen und Düngemitteln erfolgte die Umwandlung von agrarwirtschaftlich geprägten Gesellschaften in Industriegesellschaften. Die Tätigkeiten der menschlichen Arbeitskraft haben an Relevanz verloren und an dieser Stelle kam es zum Einsatz von Maschinen. Überdies wurde in dieser Gesellschaft auch nicht mehr ausschließlich für die Selbstversorgung gewirtschaftet.

Alle westlichen Länder zählten bis circa in die Mitte des 20. Jahrhunderts zu diesem Gesellschaftstyp.

Wirtschaftliche Kennzeichen	Soziale Kennzeichen
Leistungs- und wachstumsorientierte Gesellschaft	Großfamilie ist nicht so bedeutend wie in der Agrargesellschaft, sondern die Familiengröße nimmt ab
Hohe Arbeitsteilung	Erhöhung des Lebensstandards
Handel mit Produkten	Wohlstand ist wichtig
In der Landwirtschaft sind nur wenige Arbeitskräfte tätig	Vergrößerung der Kluft zwischen Arm und Reich
Tourismus nimmt zu	Wohn- und Arbeitsplatz sind räumlich getrennt → pendeln, hohe Mobilität
Ausbau der Infrastruktur	Zunahme des Bildungsgrades der Menschen
Ziel der Wirtschaft ist die Gewinnmaximierung	Der Großteil der Bevölkerung gehört der Mittelschicht an
Hoher Kapitaleinsatz	Streben nach persönlichem Gewinn
Menschen wollen mehr Wohlstand und darum sind sie auch bereit, mehr dafür zu arbeiten	Freizeit nimmt im Vergleich zur Agrargesellschaft zu

Dienstleistungsgesellschaft:

Wie der Name schon erahnen lässt, arbeitet der größte Anteil der Beschäftigten im tertiären Wirtschaftssektor, dem Dienstleistungssektor. Die Bedeutungszunahme dieses Sektors erfolgte in Europa ab den 1960er Jahren.

Mithilfe der Automatisierung und der steigenden Mechanisierung, also aufgrund des technischen Fortschrittes, konnten in der Industrie immer mehr Menschen durch den Gebrauch von Maschinen eingespart werden. Der Wohlstand nahm in der Dienstleistungsgesellschaft zu und in der Folge erhöhte sich auch die Nachfrage nach Dienstleistungen.

Wirtschaftliche Kennzeichen	Soziale Kennzeichen
Streben nach Gewinn	Individuum gewinnt in der Gesellschaft noch mehr an Bedeutung
Hohe Arbeitsteilung	Alte Familienstrukturen zerfallen → Familienmitglieder leben nicht mehr an einem Ort, sondern sind über das Land bzw. die Welt verteilt
Handel mit Gütern	Freizeit wird wichtiger
Viele Berufe im tertiären Sektor	Verbot von Kinderarbeit
Geringe Arbeitsplatzsicherheit aufgrund großer Konkurrenz	Veränderung der Frauenrolle → immer mehr Frauen sind berufstätig
Hohe Flexibilität und Mobilität wird von den Arbeitskräften gefordert	Gleichberechtigung der Frau
	Moderne Kommunikationsmittel sind bedeutsam (Internet, Handy, usw.)
	Guter Verdienst und soziale Absicherung
	Erhöhung der Mobilität

Chancengleichheit:

Durch den Beruf, den Bildungsgrad und das Einkommen wird die soziale Stellung der Individuen in einer Gesellschaft bestimmt. Dabei geht es vor allem um die Frage der Chancengleichheit. Bedauerlicherweise erhalten nicht alle Menschen dieselben Möglichkeiten für eine gute Schulausbildung oder ein entsprechendes Einkommen. Solch ungleiche Chancen sind auch zwischen armen und reichen Personen zu erkennen. Ein Kind, welches aus einer Familie mit einem hohen Bildungsniveau stammt, hat tendenziell bessere Chancen auf eine genauso tolle Bildung und folgend einen besser bezahlten Arbeitsplatz. In Gesellschaften, welche geringe soziale Strukturen aufweisen, ist die Wahrscheinlichkeit für gute Bildung und einen erfolgsversprechenden Beruf deutlich schlechter.

Arbeitsauftrag: Ordne die einzelnen Begriffe dem korrekten Ländertyp zu!

Tiefes Pro-Kopf Einkommen / Nutzung von technischen Mitteln / hoher Beschäftigungsanteil im Dienstleistungssektor / viele Analphabeten / viele Tätigkeiten in der Landwirtschaft / hohe Nutzung von technischen Mitteln / wenige Analphabeten und unterernährte Kinder / gute medizinische Versorgung / Stärkung der schulischen Bildung / Gegensätze zwischen Arm und Reich / Industrie ist im Vormarsch / schlechter Zugang zu sauberem Wasser

Entwicklungsland	Schwellenland	Industrieland

Quellen:

Hitz, H., Kowarz, A., Kucera, I. & Malcik, W. (2013). *Meridiane 5/6. Lehr- und Arbeitsbuch Geographie- und Wirtschaftskunde für die 5. und 6. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen* (2. Auflage). Wien: Ed. Hölzel.

<https://prezi.com/i9ac19ip9pc9/unterschiede-zwischen-industrieland-und-entwicklungsland/> (Zugriff am 12. April 2016)

<http://learningapps.org/235231> (Zugriff am 12. April 2016)



Quelle: <http://www.kpfit.club/hatha-yoga/>

Handout:

Yoga

Unter Yoga wird eine indische, philosophische Lehre verstanden, welche in Indien bereits seit 3000 bis 4000 Jahren bekannt ist. Im Hinduismus und auch in Teilen des Buddhismus liegen die Wurzeln der Yoga-Denkweise. Die Philosophie beruht auf der Auffassung, dass der Körper, der Geist und die Seele als eines angesehen werden und diese unteilbar sind. Die Verbreitung und Weiterentwicklung von Yoga im Westen hat besonders im 20. Jahrhundert stattgefunden. Yoga ist ein Oberbegriff für eine Vielzahl von Meditations- und Übungstechniken, das heißt von körperlichen und geistigen Übungen. Es handelt sich jedoch hierbei um mehr als nur reines Training des Körpers. Yoga ist nämlich eine der wenigen Wissenschaften, die sich mit den Individuen in ihrer Gesamtheit beschäftigt.

Patanjali, ein indischer Weiser, entwickelte einen Leitfaden für Yoga, in dem er Yoga als achteiligen Pfad beschreibt. Diese acht Glieder sind: Yama (das soziale Verhalten in der Gesellschaft), Niyama (das Verhalten sich selbst gegenüber), Asana (die Körperbeherrschung und Körperhaltungen), Pranayama (die Beherrschung der Atmung), Pratyahara (die Disziplinierung der Sinne), Dharana (die Konzentration), Dhyana (die Meditation) und Samadhi (die Kontemplation).

In Bezug auf die indische Philosophie ist Yoga eine der sechs klassischen Schulen. Generell gibt es unterschiedliche Formen dieser Lehre. Im europäischen und nordamerikanischen Raum werden unter Yoga meist nur körperliche Übungen, die sogenannten Asanas, verstanden. Aus diesem Anlass kommt es in dieser Unterrichtseinheit auch zur Vorstellung von rein körperlichen Übungen. Die korrekte Atmung spielt bei der Ausführung der Asanas eine essentielle Rolle. Die Koordination von Atmung und Bewegung sind entscheidend. Bekannte Asana-Übungen sind unter anderem der Baum, der Sonnengruß, der Kopfstand, der Halbmond und die Stellung des Kindes.

Yoga wirkt auf den Körper in verschiedenster Weise. Es kann mithilfe der Übungen zu einer Kräftigung, Dehnung, Aktivierung und Entspannung des Körpers kommen und zur Verbesserung des Gleichgewichts und Koordination. In Bezug auf die seelisch-geistige Ebene hat Yoga positive Effekte auf die Konzentration, das Wohlbefinden und die innere Ruhe.

Yoga ist reich an Anhängern und Anhängerinnen in jedem Alter, weil es spezielle Übungen für Kinder und Jugendliche, Schwangere oder Senioren und Seniorinnen gibt.

Quellen:

Fraser, T. (2003). *Meine Yogaschule. Das moderne Praxisbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Freiburg im Breisgau: Verlag Hermann Bauer.

<https://www.yogavital.at/ueber-yoga/was-ist-yoga-2/yoga-geschicht-und-philosophie/> (Zugriff am 12. April 2016)

<http://www.yoga.at/yoga.html> (Zugriff am 12. April 2016)

<http://www.yoga-spirit.ch/yoga/yogaphilosophie/> (Zugriff am 12. April 2016)

<http://www.pureyoga.at/ashtanga-yoga/> (Zugriff am 12. April 2016)

<http://www.du-machst-yoga.de/philosophie/> (Zugriff am 12. April 2016)

Phase und Zeit	Inhalt	Zielsetzung	Ordnungsrahmen	Materialien
Begrüßung & Einstieg ⌚ 10 min	Die Schüler und Schülerinnen kommen in den Turnsaal und setzen sich in der Mitte der Halle in einem Halbkreis zusammen. Vorstellen des Stundenthemas und Ablaufes. Yoga als Ausdruck der asiatischen Philosophie.	Die Schüler erfahren, was in der heutigen Sportstunde auf dem Programm steht und lernen, warum gerade Yoga als fächerübergreifendes Beispiel herangezogen wurde.	Klassenunterricht	
Allgemeines Aufwärmen ⌚ 5 min	Spiel zum Aktivieren Die Schüler und Schülerinnen stellen sich in einem Kreis auf und einer oder eine von ihnen befindet sich in der Mitte des Kreises. Die Aufgabe besteht nun darin, dass die Person, die in der Mitte steht, ihren Mitschülern und Mitschülerinnen einen Ball zuwirft. Jedoch müssen die Personen, die im Kreis Platz genommen haben einmal klatschen bevor sie den Ball fangen. Die in der Mitte stehende Person muss aber nicht jedes Mal den Ball wegwerfen, sondern darf auch antäuschen. Wenn nur angetäuscht wird und ein Schüler oder eine Schülerin trotzdem klatscht, muss derjenige oder diejenige eine Runde um den Kreis laufen und stellt sich danach wieder auf seinen bzw. ihren Platz. Nach jeder Minute wird die Position in der Kreismitte gewechselt.	Bei diesem Spiel werden vor allem die Reaktionsfähigkeit und Aufmerksamkeit geschult. Durch das Laufen wird außerdem der Kreislauf in Schwung gebracht. Mit diesem Spiel soll erreicht werden, dass die Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen für die kommenden Stundeninhalte geschult wird.	Klassenunterricht	• 1 Softball
Aufbau ⌚ 2 min	Alle Jugendlichen holen sich eine Airex-Matte und stellen sich in Kreisform auf.	Die Kreisform wurde gewählt, damit wirklich alle einwandfreie Sicht auf die Lehrperson haben.		• Pro Person eine Airex-Matte

Spezifisches Aktivieren 🕒 8 min	Die Schüler und Schülerinnen gehen zu zweit zusammen und klopfen bzw. schütteln sich gegenseitig aus. Anschließend führen sie durch Anleitung des Lehrers bzw. der Lehrerin verschiedene Atmungstechniken durch. • Einatmen, ausatmen, einatmen, ausatmen, usw. • Schnell einatmen, schnell ausatmen, schnell einatmen, usw. • Ein Nasenflügel wird zugehalten und durch den anderen wird eingeatmet und auch wieder ausgeatmet. Durchführung auf beiden Seiten. • Luft einatmen und einige Sekunden anhalten und wieder ausatmen	Ziel ist es, dass die Schüler und Schülerinnen ihren Körper lockern und sich auf die nachfolgenden Yogaübungen einstellen. Die Atmung spielt beim Yoga eine essentielle Rolle und soll als Einstimmung auf die nachfolgenden Yoga-Übungen dienen.	Klassenunterricht	• Pro Person eine Airex-Matte
Hauptteil 1 🕒 25 min	Kennenlernen verschiedener Yoga-Übungen 1) <u>Das Kind</u> • Die Ausgangsstellung ist der Fersensitz. Die Knie und Füße sind dabei geschlossen und die Hände befinden sich auf den Oberschenkeln. • Der Bauch wird auf die Oberschenkel gelegt und die Stirn auf den Boden gesenkt. • Die Arme müssen seitlich neben den Körper gelegt werden, indem die Handflächen nach oben zeigen. • Der Körper wird ganz entspannt. • Tief ein- und ausatmen.	Die Schüler und Schülerinnen lernen neue Bewegungen Bei dieser Übung steht die Entspannung des gesamten Körpers im Vordergrund.  Quelle: http://www.du-machst-yoga.de/stellung-des-kindes-balasana/	Klassenunterricht Als Formation wurde der Kreis gewählt, sodass alle Übenden auf den Lehrer oder die Lehrerin, welcher bzw. welche die einzelnen Übungen vorzeigt, sehen können. Die Übungen werden nicht nur ausgeführt, sondern die Lehrperson erklärt den Schülern und Schülerinnen auch die Inhalte und welchen Sinn die einzelnen Übungen haben.	• Musik • Pro Person eine Airex-Matte

	2) <u>Der Berg</u> Der Berg ist eine stehende Yoga-Übung, welche eine Ausgangslage für viele andere Yoga-Übungen ist (z.B.: für den Baum). • Aufrechter Stand mit geschlossenen Beinen. Die Arme hängen neben dem Körper hinunter. • Sowohl die Beine als auch die Knie sind gestreckt und die Fußspitzen zeigen nach vorne. • Die Fußsohlen liegen flach auf dem Boden auf und das Gewicht ist gleichmäßig darauf verteilt. Der Körper soll geerdet sein. • Die Wirbelsäule ist gerade und der Blick nach vorne gerichtet. • Die Konzentration ist auf das eigene Zentrum gerichtet und es soll langsam ein- und ausgeatmet werden. 3) <u>Der Baum</u> • Die Ausgangshaltung ist die gerade beschriebene „Berghaltung“. • Die Bein- und Bauchmuskulatur muss angespannt werden. • Anschließend wird das Gewicht auf das linke Bein verlagert und das rechte Knie wird in Richtung Brust gezogen. • Die Hüfte und der rechte Oberschenkel werden geöffnet, sodass das rechte Knie in etwa 90 Grad auswärts gedreht wird. • Die rechte Fußsohle wird dann gegen den linken Oberschenkel oder wenn die Schüler und	Beim Berg wird die gesamte Muskulatur gestärkt, aber vor allem die Beine und der Rumpf. Durch diese Übung werden die Verbindung zur Erde und die Energien spürbar. Die Balance soll verbessert werden.  Quelle: http://www.diana-yoga.de/wp-content/uploads/2009/09/Tadasana-350.jpg Der Baum hilft, wie alle Gleichgewichtsübungen, das körperliche und geistige Gleichgewicht zu finden und zu stärken. Es kann zu einer Verbesserung der Haltung kommen. Mithilfe der körperlichen Balance kann auch die Seele beruhigt werden.		
--	--	--	--	--

	Schülerinnen nicht so dehnbar sind gegen die linke Wade gestützt. • Die Handflächen werden vor der Brust zusammengeführt und zur Balance wird ein Gegenstand fixiert. • Der gesamte Körper ist angespannt und gestreckt. • Ruhig und bewusst ein- und ausatmen. • Wenn sich die Schüler und Schülerinnen in dieser Position sicher fühlen, dann können die Arme über den Kopf gestreckt werden. 4) <u>Der Stuhl</u> Als vorbereitende Übung für den „Adler“ wird der „Stuhl“ gemacht. • Die Füße werden schulterbreit nebeneinander positioniert und das Gewicht gleichmäßig auf die Füße verteilt. • Danach müssen die Knie gebeugt werden und die Hüfte muss nach hinten abwärts gesenkt werden, als würde man sich auf das WC setzen. • Das Gewicht liegt auf den Fersen. • Die Bauchmuskeln müssen angespannt werden und die Arme werden schulterbreit nach oben angehoben. • Die Arme, der Kopf und der Rücken bilden eine gerade Linie.	Quelle: http://gesineadam.de/de/yoga.html Quelle:http://www.womenshealth.de/fitness/yoga-entspannungsuebungen/yoga-uebungen-fuer-anfaenger.12793.htm#3 Beim Stuhl wird die Oberschenkelmuskulatur gekräftigt und die Körperhaltung gestärkt. Quelle: http://www.runnersworld.de/training/yoga-power-poses-fuer-laeufer.312908.htm#2		
--	--	--	--	--

	5) <u>Der Adler</u> • Die Füße sind eine Handbreite auseinander. • Die Hände sind seitlich neben dem Körper und die Handflächen zeigen nach vorne. • Die Hände werden an die Hüfte geführt. • Beide Knie müssen gebeugt werden und der rechte Oberschenkel muss über dem linken gekreuzt werden, sodass der rechte Fuß hinter die linke Wade gebracht wird. • Die Arme werden in Schulterhöhe vor den Körper gebracht und der rechte Arm kommt unter den linken. • Die Handflächen müssen anschließend aneinander geführt und die Schultern entspannt werden. • Ober- und Unterarme bilden einen rechten Winkel. • Gleichmäßig ein- und ausatmen und die Augen sind geschlossen. 6) <u>Der Halbmond</u> • Die Ausgangstellung ist auf allen Vieren. • Anschließend begibt man sich in eine Liegestützposition. • Beim Einatmen wird der rechte Fuß nach vorne zwischen die Hände gestellt, damit das rechte Schienbein senkrecht steht. Das linke Knie wird dabei zum Boden gesenkt und der Blick ist nach vorne gerichtet.	Durch den einbeinigen Stand wird besonders der Gleichgewichtssinn geschult. Überdies kommt es zu einer Entspannung des Rückens, des Nackens und der Schultern. Quelle: http://deavita.com/gesund-leben/yoga-uebungen-wachstum-fordern.html Der Halbmond richtet die Aufmerksamkeit ins Körperinnere und eine starke Dehnung der Muskulatur im Schulterbereich und im oberen bzw. unteren Rücken wird erreicht. Verspannungen können in diesen Bereichen gelöst werden.		
--	--	---	--	--

	• Der Oberkörper wird aufgerichtet und danach die Hände auf das rechte Knie gelegt. Der Brustkorb soll geöffnet werden und das Steißbein wird gesenkt. • Zum Schluss werden die Arme über den Kopf gehoben, die Handflächen aneinander geführt und der Blick ist zur Decke gerichtet. 7) <u>Die Kobra</u> • Man befindet sich in Bauchlage und die Hände sind rechts und links unter den Schulter abgelegt. • Danach wird eingeatmet und währenddessen werden die Brust, der Kopf und die Hände mithilfe des Unterleibes und des Rückens vom Boden gehoben. • Die Hände werden auf dem Boden aufgesetzt und die Schulterblätter zurück und nach unten gezogen. • Die Brustkorbmitte muss nach vorne und oben gedrückt werden. Es ist wichtig, dass die Schultern nicht zu den Ohren hochgezogen werden. Diese Position soll einige Zeit gehalten werden und ein paar Mal ein- und ausgeatmet werden. 8) <u>Der Hund</u> • Begonnen wird auf allen Vieren. Die Knie sind hüftbreit auseinander und die Hände schulterbreit. Die Hüfte muss über den Knien sein und die Schultern über den Händen.	 Quelle: http://www.yogaundkinderyoga.de/index.php/de/yoga Diese Übung hat eine gute Wirkung auf den Brustkorb und die Wirbelsäule. Der Wirbelsäule wird Elastizität verliehen und durch die Dehnung im Brustbereich die Atmung verbessert.  Quelle: http://www.du-machst-yoga.de/kobra-bhujangasana/ Der Hund sorgt für inneres und äußeres Gleichgewicht. Überdies werden Verspannungen gelöst.		
--	--	---	--	--

	Außerdem sind die Fingern gespreizt. • Nun müssen die Hände ein wenig vor die Schultern gebracht werden. • Die Hüfte wird gehoben und man steht auf den Zehenspitzen. • Als nächstes werden die Beine gestreckt und die Arme sind auch gestreckt. • Die gespreizten Fingern drücken in den Boden. • Die Fersen ziehen ebenfalls in Richtung Boden. • Der Nacken soll entspannt sein und der Rücken gerade.	 Quelle: http://www.du-machst-yoga.de/herabschauender-hund-adho-mukha-svanasana/		
Hauptteil 2 ⌚ 10 min	Durchführung von Partneryoga-Übungen Die Schüler und Schülerinnen gehen paarweise zusammen. In der Mitte der Turnhalle werden Kärtchen mit den möglichen auszuführenden Übungen aufgelegt und die Paare suchen sich verschiedene aus, welche sich probieren wollen.	Durch die Partnerübungen sollen die Übenden selbst experimentieren und die erlernte Atemtechnik umsetzen.	Partnerarbeit	• Musik • Kärtchen mit Übungen • 2 Airex-Matten pro Paar
Cool down ⌚ 6 min	Partnermassage mit einem Tennisball Die Schüler und Schülerinnen bleiben mit derselben Person beisammen wie beim Partneryoga. Jedes Team hat einen Tennisball und einer bzw. eine massiert seinen Kollegin bzw. seine Kollegin drei Minuten. Anschließend werden die Rollen gewechselt.	Die Massage soll zum Auslockern der Muskeln nach der heutigen Einheit dienen. Die Schüler und Schülerinnen sollen ihrer Kreativität freien Lauf lassen und bekommen nur wenn nötig Massagetipps von der Lehrkraft.	Partnerarbeit	• 1 Airex-Matte pro Paar • 2 Tennisbälle pro Paar

Abbau ⌚ 2 min	Alle Übunden räumen ihre Airex-Matte weg.			
-------------------------	---	--	--	--

Quellen:

Beh, D. (1999). *Atemgymnastik. Bewusst atmen – entspannt leben. Übungsprogramme für Stressabbau und Körperwahrnehmung*. München, Wien: BLV Verlagsgesellschaft.

Fraser, T. (2003). *Meine Yogaschule. Das moderne Praxisbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Freiburg im Breisgau: Verlag Hermann Bauer.

<http://www.du-machst-yoga.de/uebungen/> (Zugriff am 9. April 2016)

<http://www.asanayoga.de/blog/category/yoga-uebungen/> (Zugriff am 9. April 2016)

<http://www.gesundheit.de/fitness/fitness-uebungen/yoga-uebungen/baum> (Zugriff am 9. April 2016)

<https://www.yogaeasy.de/videos/yoga-uebung-asana-tadasana-berg> (Zugriff am 9. April 2016)

Partneryoga-Übungen



Quelle: <http://kenzomexico.com/partner-yoga-de-dos-en-dos/>



Quelle: <http://www.yogahealthconcepts.com/blog/partner-yoga-poses-yoga-partner-poses>



Quelle: <http://theyogaconnectionnc.com/pricing-passes-3/workshops-events/couplespartner-yoga-workshop/>



Quelle: <http://www.penandbell.com/partner-yoga/>



Quelle: <http://www.yogahealthconcepts.com/blog/partner-yoga-poses-yoga-partner-poses>



Quelle: <http://health.usnews.com/health-news/blogs/eat-run/articles/2016-02-09/what-to-know-before-trying-partner-yoga>



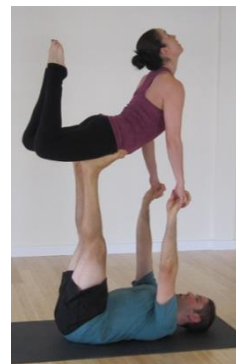
Quelle: <http://sacng.com/ng/blog/2010/10/have-you-experienced-partner-yoga/>



Quelle: <https://www.pinterest.com/pin/129689664245693546/>



Quelle:
<https://i.ytimg.com/vi/9lYxnjvJUM/hqdefault.jpg>



Quelle: <http://www.yogahealthconcepts.com/blog/partner-yoga-poses-yoga-partner-poses>



Quelle:
http://www.subtleenergyproducts.com/uploads/4/6/4/2/4642325/6923716_orig.jpg



Quelle: <http://yoga-dates.com/blog/page/2/>



Quelle: <http://buddhiyogalj.com/yoga/partner-yoga-stretches-at-buddhi-yoga/>



Quelle: <http://quotesgram.com/partner-yoga-quotes/>



Quelle: https://c1.staticflickr.com/5/4124/5017353051_52c6fd0ae3_b.jpg



Quelle: <http://sumitshotyoga.com/partner-yoga-with-nikki-stephanie/>



Quelle: <http://inspiroyoga.com/seastar-partner-yoga-pose/>



Quelle: <http://love.yogapaws.com/bid/53149/Three-Partner-Yoga-Poses-to-Bring-You-Closer-to-your-Valentine>

7.4.2 Einheit 2 – Crossfit

Handout:

Crossfit

Crossfit ist eine typische Sportart für eine leistungsorientierte Gesellschaft. „Crof“ ist die Abkürzung von Crossfit.

Was ist Crossfit?

Crossfit ist eine Sport- und Fitnessstrainingsmethode, bei der alle Fähigkeiten trainiert werden. „Crof“ wird in der Fitnessszene als das härteste Workout angesehen. Des Weiteren wird Crossfit auch als Wettkampfsport betrieben.



Quelle: <http://www.endofthreefitness.com/crossfit-acronyms-abbreviations/>

Es gibt keine fixen Übungen, sondern vielfältige Variationen sind der Schlüssel zum Erfolg. Crossfit verfolgt vor allem das Ziel, die sportartübergreifende Fitness durch verschiedene Kräftigungsübungen zu verbessern. Durch die allumfassende Fitness, die durch „Crof“ erreicht werden soll, werden die Sportler und Sportlerinnen auf unbekannte Belastungen vorbereitet. Diese Methode ist nicht nur für Spitzensportler sondern auch für Sporttreibende im Anfängerstadium geeignet. Je nach Leistungsstand kommt es nicht zu einer Veränderung der Übungen, sondern die Intensität wird variiert. Ein solches Training dauert nur zwischen 30 und 45 Minuten und ist daher relativ kurz, aber dafür sehr intensiv.

Geschichte und Entstehung von Crossfit:

Beim „Crof“ handelt es sich um eine aus Amerika stammende Trainingsmethode, die bereits in den 1980er Jahren vom ehemaligen Kunstturner Greg Glassman entwickelt wurde. 1995 wurde in Santa Cruz das erste Crossfit-Trainingszentrum eröffnet. Im Laufe der Zeit haben sich immer mehr Polizisten einem solchen Training unterzogen, um sich körperlich fit zu halten. Aktuell gibt es weltweit rund 3 400 Trainingszentren, welche die Crossfit-Methode zur Verbesserung der Ausdauer, Kondition und Balance gebrauchen. Besonders in den USA schließen sich dieser Trainingsmethode viele Anhänger an. Seit einigen Jahren gewinnt „Crof“ auch in Deutschland und Österreich immer mehr an Beliebtheit.

Aufbau eines Crossfit-Trainings:

Das Training stützt sich auf den ganzheitlichen Ansatz. Ein solches Training dauert nur zwischen 30 und 45 Minuten und ist daher relativ kurz, aber dafür sehr intensiv. Der Aufbau dieses Trainings unterteilt sich in drei Phasen, nämlich in eine Aufwärmphase, in das Workout of the Day (WOD), das Herzstück des Crossfit-Trainings, und in das Cool down.

Ein wichtiger Aspekt beim Crossfit ist die technisch richtige Ausführung der Übungen trotz maximaler Belastung. Wenn der Sportler bzw. die Sportlerin seine bzw. ihre Grenzen überschreitet, dann wird mit einer großen Wahrscheinlichkeit die technische Ausführung der Übung auch nicht mehr gegeben sein. Daher soll folgend die Übung abgebrochen oder individuell adaptiert werden. Es ist also von Vorteil, wenn bei der Vorstellung der Übungen verschiedene Variationen demonstriert werden.

Welche Fähigkeiten werden beim Crossfit trainiert?

- Kraft
- Kraftausdauer
- Ausdauer
- Schnellkraft
- Schnelligkeit
- Flexibilität
- Reaktionsfähigkeit
- Balance
- Koordination
- Genauigkeit

Die Trainingsprinzipien beim Crossfit sind:

- Hohe Intensität
- Hohe Anzahl der Wiederholungen
- Keine Pausen zwischen den Stationen (nur Wechsel der Stationen!)
- Abbruch oder Adaption der Übung, wenn sie nicht mehr korrekt ausgeführt wird
- Funktionelle und komplexe Ganzkörperübungen

Crossfit und Schule:

Crossfit wird in der Schule immer öfter eingesetzt, weil ein Krafttraining vor allem von den weiblichen Jugendlichen oftmals nicht erwünscht ist und bei dieser Form aufgrund des kurzen zeitlichen Aspektes die Motivation vor allem bei den Schülerinnen gegeben ist. Hinzukommend können in einer 100-minütigen Unterrichtseinheit, die Trainingsmethode vorgestellt und Erfahrungen reflektiert werden, und zudem bleibt genügend Zeit, eine intensive sportliche Betätigung zu absolvieren.

Quellen:

Bauer Pauderer, G., Diketmüller, R., Wiesinger-Ruß, A., Bauer, E., Grießel, I. & Göttinger, B. (2012). *Am Puls der Zeit bleiben. Mädchen im Turnsaal. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten*. Krems: Frauenforum Bewegung & Sport.
<http://www.my-crossfit.de/> (Zugriff am 12. April 2016)

Crossfit - Wissenstest

- 1) Fasse die wichtigsten Informationen über Crossfit in drei Sätzen zusammen?

- 2) In welcher Gesellschaftsform wird Crossfit vor allem absolviert und welchem Ländertyp kann der Staat zugeordnet werden, aus dem die Trainingsmethode stammt?

- 3) Nenne und beschreibe zwei Übungen, welche sich für das Workout of the Day (WOD) eignen! (Die bereits in der Unterrichtsstunde absolvierten Übungen gelten nicht!)

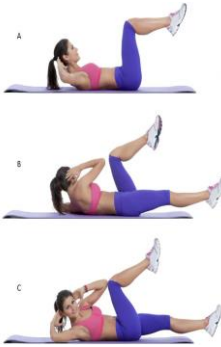
Übung		Beschreibung
1.		
2.		

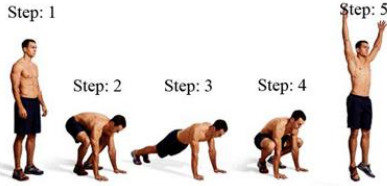
- 4) Welche Aspekte der zugehörigen Gesellschaft finden sich im Crossfit wieder?

Phase und Zeit	Inhalt	Zielsetzung	Ordnungsrahmen	Materialien
Begrüßung & Einstieg ⌚ 10 min	Die Schüler und Schülerinnen kommen in den Turnsaal und setzen sich in der Mitte der Halle in einem Halbkreis zusammen. Vorstellen des Stundenthemas „Crossfit“ und Ablaufes. Amerika als Industrieland, in dem die Leistung und der Erfolg sehr wichtig sind.	Durch die Konfrontation der Schüler und Schülerinnen mit Satz „Wir machen heute Crof!“ soll die Neugierde geweckt werden. Herstellung einer Verbindung der Fächer „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“	Klassenunterricht	• Flipchart
Allgemeines Aufwärmspiel ⌚ 5 min	Kettenfangen Zwei Schüler und Schülerinnen bilden das ein Paar und geben sich eine Hand. Diese Paar versucht nun einen Mitschüler oder einer Mitschülerin zu fangen. Sobald vier Schüler bzw. Schülerinnen an einer Kette hängen, teilt sich die Kette in zwei Paare auf. Es wird so lange gespielt bis alle Schüler und Schülerinnen an einer Kette hängen.	Die Erwärmung der Körperkerntemperatur steht im Vordergrund. Der Einstieg in die Stunde soll spielerisch erfolgen.	Klassenunterricht	
Gelenksmobilisation ⌚ 5 min	Gelenksmobilisation der beanspruchten Gelenke beim Crossfit. Mobilisierung der Schultern, Arme, Knie, Hand- und Fußgelenke.	Vorbereitung der Muskulatur und Gelenke, die im Hauptteil beansprucht werden. Dadurch wird auch das Verletzungsrisiko vermindert.	Klassenunterricht	
Stationenaufbau & Erklärung der Stationen ⌚ 15 min	Einteilung der Schüler und Schülerinnen in 3er Teams und finden eines Teamnamens. Aufbau mit anschließender Erklärung und Demonstration der Stationen.	Notieren des Namens am Flipchart. Das Verletzungsrisiko soll durch das Vorzeigen der Lehrperson verringert werden.	Gruppenarbeit (3 Schüler und Schülerinnen pro Station)	

Hauptteil ⌚ 35 min	Crossfit Stationen 1) <u>Kniebeuge mit Reckstange</u> Die Reckstange wird auf die Schultern gelegt und mit den Händen gehalten. Anschließend müssen Kniebeugen gemacht werden. Die Schüler und Schülerinnen müssen bei den Kniebeugen so weit hinunter gehen, dass die Ober- und Unterschenkel fast einen Winkel von 90 Grad bilden. 2) <u>Push up walk</u> Die Ausgangsposition sieht so aus, dass sich die Schüler und Schülerinnen in einem Liegestütz vorlings befinden und die Zehenspitzen auf der Bank sind. Nun muss immer in dieser Position von einer Bankseite zur anderen gewandert werden 3) <u>Toe Touch</u> Die Schüler und Schülerinnen befinden in Rückenlage. Sowohl die Arme als auch die Beine sind gestreckt und zeigen zur Decke. Nun werden die Schultern leicht vom Boden angehoben und die Zehen müssen mit den Fingern berührt werden. Damit die Spannung dauerhaft im Bauch gegeben ist, dürfen die Schultern während der gesamten Übungszeit nicht mehr am Boden abgelegt werden. Es erfolgt immer nur ein	Training der Beinmuskulatur  Quelle: Bauer-Pauderer et al., 2012, S. 22 Kräftigung der Armmuskulatur, der Stützkraft und Rumpfstabilisation  Quelle: Bauer-Pauderer et al., 2012, S. 23 Training der geraden Bauchmuskulatur  Quelle: https://fitnessuebungen-zuhause.de/zehenspitzen_bauchpresse_toe_touch_crunch.html	Gruppenarbeit Durch die Arbeit in 3er Teams arbeitet je ein Schüler bzw. eine Schülerin so lange und so korrekt wie möglich. Wenn der Übende bzw. die Übende nicht mehr kann, beginnt sofort ein Mitschüler bzw. eine Mitschülerin aus dem Team mit der Übung. So kann eine richtige Ausführung garantiert werden. Bei jeder Übung beträgt die Belastungszeit drei Minuten und die Pause zum Wechsel der Station eine Minute. In der Belastungsphase sollen so viele Wiederholungen wie möglich gemacht werden. Die Schüler und Schülerinnen arbeiten in 3er Teams, wobei stets einer bzw. eine in Bewegung ist. Die anderen beiden zählen die Wiederholungen und achten auf eine korrekte Ausführung. Innerhalb der drei Minuten kann beliebig oft untereinander gewechselt werden. Es muss aber zumindest	• Musik • 1 Reckstange • 1 Turnbank • 1 Matte
--------------------------------------	---	---	--	--

	geringes Absenken der Schultern nachdem die Zehen berührt wurden. Rasche Wiederholungen hintereinander. 4) <u>Skipping auf Weichbodenmatte</u> 5) <u>Walks</u> Die Arme werden zur Seite gestreckt und die Handflächen zeigen nach oben. In jeder Hand befindet sich ein Medizinball. Die Schüler und Schülerinnen überwinden im Laufschriff so viele Turnsallängen wie möglich. 6) <u>Bicycle Crunches</u> Die Ausgangsposition ist in Rückenlage und die Arme sind entweder verschränkt hinter dem Kopf oder so, dass	Training der Beinmuskulatur  Quelle: http://www.volleyball-trainieren.de/download/18-GERAETE-Beinkraft.pdf Kräftigung der Arm- und Schultermuskulatur  Quelle: Bauer-Pauderer et al., 2012, S. 21 Training der geraden und schrägen Bauchmuskulatur	jeder bzw. jede bei jeder Station ein Mal in Bewegung gewesen sein.	• 1 Weichboden • 2 Medizinbälle • 1 Matte
--	---	---	--	---

	sich die Finger neben den Ohren befinden. Die Beine werden senkrecht angehoben und die Unterschenkel sind parallel zum Boden. Nun werden das rechte Knie und der linke Arm zusammengeführt bis sich diese berühren und gleichzeitig wird das linke Bein ausgestreckt, sodass es sich nur einige Zentimeter über dem Boden befindet. Abwechselnd rechts und links. 7) <u>Seilspringen</u> Beidbeinige Sprünge ohne Zwischensprünge mit hoher Frequenz 8) <u>Burpees</u> Am Beginn befindet man sich in einem aufrechten und hüftbreiten Stand. Danach müssen die Übenden in die Hocke gehen und die Handflächen in etwa hüftbreit vor den Füßen auf dem Boden aufsetzen. Anschließend begibt man sich durch einen leichten Sprung in die	 Quelle: http://fithacker.de/21-core-uebungen-mit-dem-koerpergewicht/ Training der Beinmuskulatur und Koordination  Quelle: http://www.wirbewegenzuerich.ch/uebungen/seilspringen/ Ganzkörpertraining		• 1 Sprungseil • 1 Matte
--	--	--	--	---

	Liegestützposition und absolviert einen Liegestütz. Nun müssen die Beine wieder angezogen werden, sodass man sich in einer Hocke befindet. Zum Schluss folgt dann noch ein Streck-sprung.	 Quelle: http://gofitstayfit.com/burn-mega-calories-with-burpees/		
Reflexion ⌚ 5 min	Nach den einzelnen Übungen wird die Anzahl der Wiederholungen jedes Teams von der Lehrkraft am Flipchart eingetragen. Reflexion der gemachten Erfahrungen und Ermittlung des Siegerteams	Das Flipchart ermöglicht den Vergleich zwischen den Teams und soll zur Motivationssteigerung dienen. Der Erfahrungsaustausch dient dazu, dass die Schüler und Schülerinnen auch von den Erkenntnissen anderer Gruppen profitieren.	Klassenunterricht Gruppenarbeit Jede Gruppe baut jene Station ab, bei der sie am Schluss war.	
Stationen-abbau ⌚ 5 min	Abbau der Stationen			
Finisher/ Burnout ⌚ 5 min	Tabata Musik Workout Zur Musik wird 20 Sekunden eine Kraftübung, wie Hampelmann, Unterarmstütz, usw., gemacht. Anschließend folgen 10 Sekunden Pause.	Noch einmal komplettes Auspowern.	Klassenunterricht	• Musik (https://www.youtube.com/watch?v=ieQLwxA2qGY)

Cool down  5 min	Progressive Muskelrelaxation Die einzelnen Muskelpartien des Körpers werden in einer bestimmten Reihenfolge zunächst angespannt und die Muskelspannung wird anschließend für einige Sekunden gehalten. Dann wird die Anspannung wieder gelöst. Die Schüler und Schülerinnen liegen am Boden und können die Augen schließen.	Nach einem intensiven Fitness- und Krafttraining ist ein Cool down wichtig, damit die Jugendlichen in den nachfolgenden Stunden wieder leistungsfähig sind. Die Muskelrelaxation hat zum Ziel, die einzelnen Muskeln zu entspannen und das körperliche und seelische Befinden zu verbessern.	Klassenunterricht	
--	---	--	-------------------	--

Quellen:

Bauer-Pauderer, G., Dikemüller, R., Wiesinger-Ruß, A., Bauer, E., Grießel, I. & Göttinger, B. (2012). *Am Puls der Zeit bleiben. Mädchen im Turnsaal. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten*. Krems: Frauenforum Bewegung & Sport.

<http://www.volleyball-trainieren.de/download/18-GERAETE-Beinkraft.pdf> (Zugriff am 8. April 2016)

<http://fithacker.de/21-core-uebungen-mit-dem-koerpergewicht/> (Zugriff am 8. April 2016)

<http://www.wirbewegenzuerich.ch/uebungen/seilspringen/> (Zugriff am 8. April 2016)

<http://gofitstayfit.com/burn-mega-calories-with-burpees/> (Zugriff am 8. April 2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=ieQLwxA2qGY> (Zugriff am 8. April 2016)

7.4.3 Einheit 3 – Afrikanischer Tanz

Handout:

Afrikanischer Tanz



Quelle: <https://amurtkongo.wordpress.com/>

Die afrikanische Familie:

Im Mittelpunkt der Gesellschaft steht die afrikanische Großfamilie. Diese bereitet die Heranwachsenden ideal auf die soziale Verantwortung innerhalb der Gemeinschaft vor. Es kommt hier beispielsweise zur Vermittlung von moralischen Werten. Die einzelnen Personen einer Großfamilie identifizieren sich eben über diesen Gemeinschaftskomplex.

Dadurch entwickeln sich Verbindlichkeiten sowie Gefühle der Verantwortung für die Familie. Diese Wechselbeziehung zwischen dem bzw. der Einzelnen und der Großfamilie zieht sich über das gesamte Leben und bestimmt nicht nur das private, sondern auch das öffentliche Leben.

Tänze:

Wie aus dem oberen Absatz ersichtlich ist, nimmt die Familie auf dem Kontinent Afrika einen sehr hohen Stellenwert ein und dies kommt oftmals auch bei den Bewegungen und verschiedenen Tänzen zum Ausdruck. Musik und Tanz spielen in Afrika eine wesentliche Rolle. Im Vergleich zu anderen Gesellschaften werden die Tänze und Bewegungen, welche in der Gemeinschaft absolviert werden, nicht wirklich als „Sport“ angesehen, sondern dienen öfter dazu, verschiedene Aspekte zu visualisieren.

Jedes Volk auf dem Kontinent Afrika hat eigene Lieder und Tänze. Diese helfen, um gesellschaftliche, persönliche, religiöse, alltägliche oder geschichtliche Ereignisse weiterzutragen. In den verschiedenen afrikanischen Kulturkreisen existieren unterschiedliche Bewegungen und Bedeutungen des Tanzes. Nun werden einige Tänze vorgestellt:

- *Imitationstanz:*

Viele „primitive“ Menschen legen Wert auf die Nachahmung. Die Anhänger und Anhängerinnen dieses Tanzes sind mit dem alltäglichen Leben eng verknüpft. So ist beispielsweise für die afrikanische Gesellschaft die Jagd Realität und überlebensnotwendig. Beim Imita-

tionstanz werden die Aktivitäten des Tages mithilfe von Kostümen und Körperbemalungen nach der Verrichtung der Arbeit dargestellt und nachempfunden.

- *Fruchtbarkeitstanz:*

Da der Fortbestand der Menschheit aufgrund schlechter Umweltbedingungen in Afrika immer wieder gefährdet war, beschwören sich Gruppen mithilfe des Tanzes zur Förderung von Fruchtbarkeit für die Menschen, die Tiere und die Ernte. Rituale, welche dem Fruchtbarkeitstanz angehören sind zum Beispiel, dass in niederschlagsarmen Zeiten durch Regentänze Wasser für die Ernte erbeten wurde und bei den Tänzen in den Nächten des Neumondes versucht wurde, die menschliche Fortpflanzungsfähigkeit zu verbessern.

- *Kriegstanz:*

Die Menschen leben in Afrika in Gemeinschaften und deshalb entstehen auch Streitigkeiten, Auseinandersetzungen und Kämpfe. Kennzeichnend für einen solchen Tanz ist ein hohes tänzerisches Niveau. Die Krieger tragen oft Schwerter oder Speere und werden von Trommeln und Rasseln begleitet. Die Menschen begeben sich durch die tänzerischen Elemente in Trance und erwecken in ihnen die Begeisterung, in einen Kampf zu ziehen. Sie sind bereit für den Kampf und die Opfer.

- *Maskentanz:*

Durch die Maske kommt es zur Bildung einer Brücke zwischen dem Diesseits und Jenseits. Beim Tanz tritt man in Verbindung mit den Vorfahren und Gottheiten. Wichtig ist, dass sowohl das Gesicht als auch der Körper unter der Maske verdeckt sind, damit nichts Menschliches zu sehen ist. Für die Erzeugung der Masken werden häufig Tiere geopfert.

- *Initiationstanz:*

In manchen afrikanischen Tänzen wird der Übergang von einem zum nächsten Lebensabschnitt ausgedrückt. Die Initiationstänze kommen vor allem bei Ereignissen wie Geburt, Hochzeit oder Todesfall zum Einsatz. Beim Totentanz wird beispielsweise die Einheit zwischen Mensch und Universum hergestellt.



Quelle: <http://www.afrikaportal.eu/fuenf-traditionelle-taenze-aus-dem-osten-nigerias/>



Quelle:
<http://www.overcross.com/de/erlebnis/afrika/abenteuer-wildes-afrika-erleben-sie-den-dschungel-der-elfenbeinkueste-hautnah-715>

Kwanzaa:

Ein besonderes Fest, welches in vielen afrikanischen Kulturen gefeiert wird, ist Kwanzaa. Kwanzaa bedeutet die „erste Frucht“ und kann in unserer Gesellschaft mit dem Erntedankfest verglichen werden. Bei diesem Fest danken die Afrikaner und Afrikanerinnen der Natur und erinnern sich an die guten Erträge des letzten Jahres. Mithilfe von Musik und verschiedenen Tänzen bringen sie ihren Dank dar. Ein weiteres Ziel von Kwanzaa ist die Zusammenführung der schwarzen Menschen als eine gemeinsame Einheit.

Quellen:

Berger, R. (1985). *African Dance. Afrikanischer Tanz in Vergangenheit und Zukunft*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.

<http://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58916/die-afrikanische-familie?p=all> (Zugriff am 13. April 2016)

<http://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58954/kwanzaa> (Zugriff am 13. April 2016)

http://nibis.ni.schule.de/~fk30jsch/afrika_musikundtanz/fk1.htm (Zugriff am 13. April 2016)



Quelle: <http://transformationalstrategist.com/leadership-skills-evaluation/>

1) Waren die Übungen beim Partneryoga bzw. Partnerinnenyoga eurem Leistungsstand angemessen?

- ☐ Es konnten alle Übungen problemlos nachgebildet werden.
- ☐ Die meisten Übungen waren einfach zum Nachmachen.
- ☐ Mein Partner bzw. meine Partnerin und ich brauchten sehr lange, bis wir die abgebildeten Übungen korrekt nachgestellt haben.
- ☐ Die Übungen waren viel zu schwer für uns, sodass wir keine einzige geschafft haben.

2) Bei welchen Crossfit-Stationen hast du intensiv gespürt, dass deine Muskeln trainiert werden? Kreise die zutreffenden Stationen ein!

Station 1 Station 2 Station 3 Station 4 Station 5 Station 6 Station 7 Station 8

3) Welche Crossfit-Station wird dir am meisten in Erinnerung bleiben? Kreise die zutreffende Station ein und begründe kurz deine Entscheidung!

Station 1 Station 2 Station 3 Station 4 Station 5 Station 6 Station 7 Station 8

Warum?

4) Welche drei wesentlichen Erkenntnisse zum afrikanischen Tanz nimmst du aus dieser Sportstunde mit?

- 1.
- 2.
- 3.

5) Wie hast du die Aufgabe empfunden, Aspekte und Gefühle unserer Gesellschaft in einem Tanz umzusetzen? Kreuze zutreffende Aussagen an!

- ☐ Es war eine Herausforderung, unsere typischen Gefühle in einem Tanz auszudrücken.
- ☐ Im Team fielen uns eine Reihe von unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein.
- ☐ Es war interessant zu erkennen, welche großen Unterschiede es in Bezug auf das Visualisieren von Elementen beim Tanzen zwischen der afrikanischen und europäischen Gesellschaft gibt.
- ☐ Ich hatte bei der Ausarbeitung der Aufgabenstellung großen Spaß und würde die Stunde gerne wiederholen.
- ☐ Ich blickte immer wieder auf die Uhr und war froh, als die Sporteinheit zu Ende war.

6) Bei welchen Sportarten hast du besonders die Verbindung zum Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht erkannt? Kreuze an und beschreibe kurz bei welchen Inhalten genau!

- ☐ Yoga ☐ Crossfit ☐ Afrikanischer Tanz

Wo genau?

7) Wirst du das gewonnene Wissen zum Thema „Sport als Ausdruck unterschiedlicher Gesellschaftsformen“ zukünftig gebrauchen können?

- ☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, wie?

8) Reihe die durchgeführten Inhalte so, dass jene Sportart, die dir am besten gefallen hat, die Zahl 1 erhält!

- _____ Yoga _____ Crossfit _____ Afrikanischer Tanz

Phase und Zeit	Inhalt	Zielsetzung	Ordnungsrahmen	Materialien
Begrüßung & Einstieg ⌚ 10 min	Die Schüler und Schülerinnen kommen in den Turnsaal und setzen sich in der Mitte der Halle in einem Halbkreis zusammen. Vorstellen des Stundenthemas und Ablaufes. Der afrikanische Tanz als Beispiel für eine Gesellschaft, die den Sport in der Gemeinschaft als wesentlich erachtet.	Die Schüler und Schülerinnen erfahren, was in der heutigen Sportstunde auf dem Programm steht und lernen, warum der afrikanische Tanz als fächerübergreifendes Beispiel herangezogen wurde.	Klassenunterricht	
Allgemeines Aufwärmen ⌚ 7 min	Wechselbad der Gefühle Der Turnsaal wird in vier Teile unterteilt und in jedem von diesen befindet sich eine Gefühlszone. Die Gefühlszonen sind zu Beginn: traurig, fröhlich, zornig und verliebt. Die Schüler und Schülerinnen bewegen sich zur Musik. Wenn eine von diesen genannten Zonen betreten wird, sollen sich die Schüler und Schülerinnen in ihren Bewegungen dem Gefühl anpassen. Die verschiedenen Zonen sind durch aufgemalte Bilder auf dem Boden gekennzeichnet. Der Wechsel zwischen den Emotionen soll fließend sein. Nach einigen Minuten wird ein kurzer Halt gemacht und die Übenden dürfen sich vier neue Gefühle aussuchen.	Im Zentrum des allgemeinen Aufwärmens steht die Aktivierung des Herzkreislaufsystems. Da im afrikanischen Tanz oft unterschiedliche Gefühle ausgedrückt werden und die Schüler und Schülerinnen im Hauptteil einen solchen Tanz erlernen, dient das „Wechselbad der Gefühle“ als Einstimmung. Des Weiteren sollen die Jugendlichen Gefühle wahrnehmen können und mit ihrem Körper zum Ausdruck bringen.	Klassenunterricht	• Musik • Zettel mit Emotionen • Leere Zettel • Stift
Spezifisches Aufwärmen ⌚ 8 min	Bewegungen zur Musik & Gelenksmobilisation Die Schüler und Schülerinnen bilden einen Kreis, wobei sich je eine Person	Das spezifische Aufwärmen soll als Vorbereitung der Muskulatur und zum musikalischen und tänzerischen Hineinschnuppern für den Hauptteil nütz-	Klassenunterricht Die Jugendlichen arbeiten eigenständig. Die	• Musik

	in der Mitte befindet. Die Lehrperson dreht die Musik auf und derjenige oder diejenige, der oder die in der Mitte steht, muss eine tänzerische Übung oder eine Übung zur Mobilisation der Gelenke vormachen. Die Mitschüler und Mitschülerinnen machen diese nach. Anschließend geht die Person, die gerade vorgezeigt hat, zu einem Kollegen oder einer Kollegin hin und wechselt mit diesem oder dieser den Platz, sodass jemand anderer eine neue Übung präsentieren kann. Dies geht so lange bis alle Schüler und Schülerinnen ein Mal in der Mitte waren.	lich sein. Hinzukommend soll das Verletzungsrisiko vermindert werden.	Lehrperson hält sich im Hintergrund und greift nur ein, wenn den Schülern und Schülerinnen keine Übungen einfallen.	
Hauptteil 1 ⌚ 35 min	Erlernen eines afrikanischen Tanzes Der Lehrer oder die Lehrerin zeigt den Schülern und Schülerinnen ein Video. Im Anschluss daran erlernt die gesamte Klasse die einzelnen Bewegungen des Videos.	Die Schüler und Schülerinnen lernen eine Sportart, die in der Gemeinschaft ausgeführt wird, kennen. Sie erfahren ein Zusammengehörigkeitsgefühl und dass afrikanische Tänze diverse symbolische Elemente ausdrücken.	Klassenunterricht	• Laptop • Video https://www.youtube.com/watch?v=LkLoDhSrVKc
Hauptteil 2 ⌚ 20 min	Erfinden eines eigenen Tanzes Die Übenden finden sich in Gruppen zu je 5 bis 6 Personen zusammen und haben zu Beginn etwa fünf Minuten Zeit, um sich Aspekte und Gefühle zu überlegen, welche für unsere Kultur typisch sind (z.B.: Schule, Stress oder Freundschaft). Danach entwickelt jede Gruppe eigenständig einen kurzen Tanz zu den gefundenen Schlagwörtern.	Die Kreativität der Jugendlichen wird gefördert und die Schüler und Schülerinnen sollen fähig sein, Bezüge zu ihrer Gesellschaft herzustellen. Teile des vorhin erworbenen Wissens werden bei einem anderen Tanz angewendet.	Gruppenarbeit (5-6 Schüler und Schülerinnen pro Team)	• Zettel • Stifte • Musik

Cool down 🕒 5 min	Reise nach Afrika Die Schüler und Schülerinnen bilden zwei Kreise, einen Innen- und einen Außenkreis. Es stehen sich jeweils zwei Übende gegenüber, die ein Paar bilden. Jene Person, die sich im Außenkreis befindet, hebt die rechte Handfläche nach oben an. Dann legt der Partner bzw. die Partnerin seine bzw. ihre Hand auf die Handfläche des Mitschülers bzw. der Mitschülerin. Bei der anderen Hand ist es genau umgekehrt, denn da hebt die Person vom Innenkreis ihre Handfläche zuerst. Anschließend wird zwei Mal mit beiden Händen eingeklatscht und die Hände werden danach gedreht. Zuerst wird ein paar Mal ohne Musik geübt und anschließend mit Musik. Wenn dies beherrscht wird, können noch Anstellschritte hinzugenommen werden.	Die Schüler und Schülerinnen sollen durch diesen kurzen Part nochmals ausprobieren, sich zu afrikanischer Musik zu bewegen.	Klassenunterricht und Partnerarbeit	• Musik (https://www.youtube.com/watch?v=P5-o8pST9po&nohtml5=False)
Evaluation & Abschluss 🕒 5 min	In einem Sitzkreis wird die Doppelstunde reflektiert und die Schüler und Schülerinnen erhalten ein Handout. Zudem sollen die Fragen des Evaluationsbogens beantwortet werden.	Einerseits erfährt die Lehrperson, was sie, wenn sie die Stunde wiederholen könnte, anders bzw. gleich machen sollte. Andererseits rufen die Schüler und Schülerinnen ihre erworbenen Erkenntnisse nochmals ins Gedächtnis.	Klassenunterricht und Einzelarbeit	• Handout • Stifte

Quellen:

Berger, R. (1985). *African Dance. Afrikanischer Tanz in Vergangenheit und Zukunft*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.

Moosmann, K. (Hrsg.). (2009). *Das große Limpert-Buch der kleinen Spiele. Bewegungsspaß für Jung und Alt* (2. erweiterte und korrigierte Auflage). Wiebelsheim: Limpert Verlag.

<https://www.youtube.com/watch?v=LkLoDhSrVKc> (Zugriff am 11. April 2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=P5-o8pST9po&nohtml5=False> (Zugriff am 11. April 2016)

8 Sport und Natur

8.1 Basisinformationen

Schulklasse: 11. Schulstufe (7. Klasse)

Anzahl der Unterrichtsstunden: Zusammenlegen von zwei Mal zwei Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten

Thema der Einheiten: Sport und Natur

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Bildungsbereiche	Sprache und Kommunikation	Mensch und Gesellschaft	Natur und Technik	Gesundheit und Bewegung	Kreativität und Gestaltung
	NEIN	JA	JA	JA	NEIN

Lehrplanbezug „Bewegung und Sport“: (BMBF, 2004a, S. 4f.)

- Grundlagen zum Bewegungshandeln:
 - Weiterentwicklung und Sicherung der konditionellen Fähigkeit (Ausdauer)
- Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen:
 - Erfahren und Erleben von Bewegungs- und Sportaktivitäten in verschiedenen Räumen (Wald)
 - Aufsuchen und selbsttätiges Bewältigen von herausfordernden Bewegungssituationen
 - Eine umweltgerechte Einstellung bei der Ausübung von Natur- und Trendsportarten entwickeln (Geländelauf)

Bewegungshandlungen	Grundlagen zum Bewegungshandeln	Können- und leistungsorientierte BH	Spielerische BH	Gestaltende und darstellende BH	Gesundheitsorientierte und ausgleichende BH	Erlebnisorientierte BH
	JA	NEIN	NEIN	NEIN	NEIN	JA

Lehrplanbezug „Geographie und Wirtschaftskunde“: (BMBF, 2004b, S. 3)

- Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft:
 - Naturräumliche Chancen und Risiken

Pädagogische Perspektiven:

Pädagogische Perspektiven	 Spielen	 Leisten	 Ausdruck	 Gesundheit	 Eindruck	 Miteinander	 Erleben
	NEIN	JA	NEIN	JA	NEIN	JA	JA

Lernziele:

- Die Schüler und Schülerinnen sind in der Lage, sich mithilfe einer Karte selbstständig im vorgegebenen Raum zu orientieren.
- Die Lernenden können ihre Ausdauerfähigkeit verbessern.
- Die Schüler und Schülerinnen gewinnen Orientierung im Gebiet der Forstheide in der Großgemeinde Amstetten.
- Die Lernenden erfassen, dass ein sorgfältiger Umgang mit knappen Ressourcen wichtig ist.

Kompetenzen Geographie: (http://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/geographie_bildungsstandards.pdf)

- Die Schüler und Schülerinnen können Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen erläutern.
- Die Lernenden sind in der Lage, topographische Karten zu lesen.
- Die Schüler und Schülerinnen können mit Hilfe einer Karte und anderer Orientierungshilfen ihren Standort im Realraum bestimmen.
- Die Lernenden sind im Stande, geographisch relevante Werte und Normen (z.B.: Naturschutz) zu nennen.
- Die Schüler und Schülerinnen können sich mit Hilfe von Karten und anderen Orientierungshilfen im Realraum bewegen.
- Die Lernenden interessieren sich für die Vielfalt von Natur im Heimatraum.
- Die Schüler und Schülerinnen kennen schadens- und risikovorbeugende/-mindernde Maßnahmen (z.B.: Renaturierung).

Bereich der Teilkompetenzen und Operatoren:

Fachkompetenz	Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
Weitere Bewegungsfelder und Sportarten	Die Schüler und Schülerinnen sind im Stande, mithilfe der Karte die nächste Station, die angelaufen werden muss, zu ermitteln.	Die Schüler und Schülerinnen können die Lösungen bei den einzelnen Stationen aus den beigefügten Materialien erarbeiten und Zusammenhänge erschließen.	Die Schüler und Schülerinnen können aus ihren gewonnenen Erkenntnissen reflektieren, warum sich die Bürger und Bürgerinnen für den Erhalt der Forstheide einsetzen.

Inhalt:

- Orientierungslauf mit Karte im Gebiet der Forstheide und Erwerb von Informationen bzw. Bewältigung von Aufgaben an den Stationen

Unterrichtsmethoden:

- Entdeckendes Lernen
- Lernen an Stationen

Sozialform:

- Gruppenarbeit (3-4 Personen pro Team)

Beschreibung des Ablaufs:

- Einführung in das Thema, Vorstellung des Gebietes, Umgang mit der Karte, Erklärung der Vorgangsweise beim Orientierungslauf
- Durchführung des Laufes und Bewältigung der Aufgaben
- Besprechung der Resultate sowie Evaluation

8.2 Geographische Inhalte und Grundlagen

An und für sich sind die gesamten inhaltlichen Schwerpunkte aus dem Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ auf den Handouts der Stationen zusammengefasst. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle nur auf die Region der Forstheide genauer eingegangen, die der Lehrperson zur Vorstellung und Einführung dienen soll.

Die Forstheide:

Die Forstheide befindet sich im Großraum von Amstetten und umfasst eine Fläche von etwa fünf Hektar. 1983 wurde das Forstheide-Gebiet zum Landschaftsschutzgebiet erklärt und 2005 kam eine Erweiterung hinzu. Seitdem gehört die Forstheide zum Landschaftsschutzgebiet Ybbsfeld-Forstheide.¹¹ In Abbildung 21 ist ein Teil dieses Schutzgebietes dargestellt. In diesem Bereich wird auch der Lauf durchgeführt. Aufgrund der einzigartigen Vielfalt an Tieren und Pflanzen ist das Gebiet schon seit Langem ein beliebtes Ziel für Erholungssuchende aus der

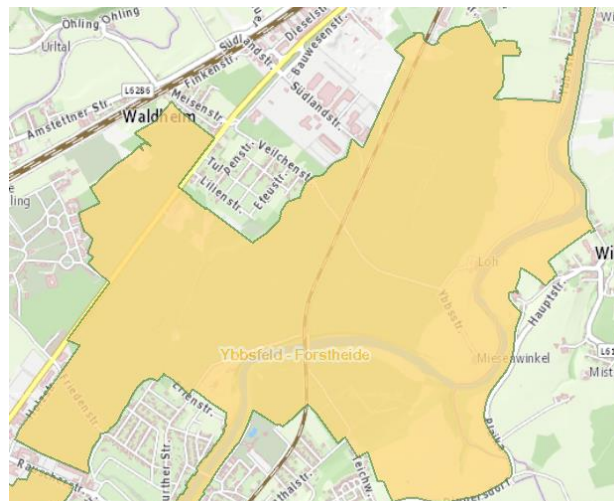


Abb. 21: Teil des Landschaftsschutzgebietes Ybbsfeld-Forstheide (eigene Bearbeitung auf http://www.geoland.at/geo_webgis/%28S%28yygb0ar4ipg4bfyhezzvztou%29%29/init.aspx)

¹¹ http://www.naturland-noe.at/exkursion-zum-extensiven-ziegenbeweidungsprojekt_presseaussendung (Zugriff am 6. April 2016)

Umgebung. Im Landschaftsschutzgebiet leben einige gefährdete Tier- und Pflanzenarten, wie beispielsweise der Gelbringfalter.

Seit einigen Jahren ist das Gebiet jedoch aufgrund von Baumschlägerungen und durch den Abbau von Schotter massiv gefährdet und es droht, dass schon bald nicht mehr viel von dem einmaligen Natur- und Naherholungsgebiet zu sehen sein wird. Um die Forstheide vor der endgültigen Zerstörung zu schützen, wurden einige Maßnahmen getroffen. So wurde beispielsweise eine Bürgerinitiative namens „Rettet die Forstheide“ gegründet, welche sich dafür einsetzt, die Forstheide endgültig unter Schutz zu stellen. Erst kürzlich startete die Initiative mit einer Unterschriftenaktion, damit die letzte intakte Steppen-Heide Mitteleuropas erhalten bleibt.¹² Außerdem beschäftigt sich seit 2014 ein Projekt mit dem Einsatz von Ziegen auf einer bestimmten Fläche in der Forstheide. Von dem einstigen, historisch entstandenen, lichten Forstheidewald ist kaum noch etwas zu sehen, denn vor allem Sträucher haben sich in den Vordergrund gedrängt. Da die Ziegen in erster Linie die Sträucher, also die Blätter, Rinde und Triebe, fressen und nicht die Gräser, konnte der Verbuschung entgegengewirkt und der Weide-Halbtrockenrasen zum Teil wieder zurückgewonnen werden.¹³ Aufgrund des guten Erfolges des Projektes wurde die Fortsetzung in diesem Jahr beschlossen.

8.3 Unterrichtsplanung

Die Forstheide eignet sich ideal zur Durchführung eines Orientierungslaufes und zur Kombinierung der Unterrichtsfächer „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“, weil sich unterschiedliche Lebensräume, wie Wasser und Wald, direkt in diesem Gebiet befinden. Überdies liegt die Forstheide in der Heimatregion der Heranwachsenden, und daher kennen sicherlich viele diese Region und können erfahren, mit welchen Schwierigkeiten die Forstheide zu kämpfen hat. Aufgrund der Tatsache, dass die Forstheide in der unmittelbaren Nähe des Heimat- und Schulortes der Jugendlichen zu finden ist, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass dieses Unterrichtsvorhaben das Interesse der Schüler und Schülerinnen weckt und an die Lebenswelt dieser anknüpft. Bei den einzelnen Haltepunkten müssen die Heranwachsenden geographische Aufgaben lösen. Diese Unterrichtsplanung verfolgt die Absicht, dass die Lernenden geographische und ökologische Probleme in Zusammenhang mit dem Forstheide-Gebiet erarbeiten.

¹² <http://www.meinbezirk.at/amstetten/lokales/buergerinitiative-sammelt-unterschriften-zur-rettung-der-forstheide-d1657434.html> (Zugriff am 6. April 2016)

¹³ http://www.naturland-noe.at/exkursion-zum-extensiven-ziegenbeweidungsprojekt_presseaussendung (Zugriff am 6. April 2016)

Durch die Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufträgen sowie der Besprechung der Ergebnisse im Anschluss an den Lauf können die Schüler und Schülerinnen ihre Erkenntnisse preisgeben und zugleich neue Einblicke gewinnen.

Die Umsetzung des Vorhabens sieht folgendermaßen aus:

Wie bei der Beschreibung der Basisinformationen schon erwähnt, werden zwei Mal zwei Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten zusammengelegt und daher entfällt in der darauffolgenden Woche der Sportunterricht. Ideal wäre es natürlich, wenn die Schüler und Schülerinnen an einem Schultag in den letzten beiden Stunden Sport haben, weil dann einfach im Anschluss am Nachmittag die weiteren zwei Stunden problemlos angehängt werden können. Wenn dies jedoch nicht der Fall ist, dann wäre eine Möglichkeit, dass die betreffende Lehrperson einen Kollegen bzw. eine Kollegin um Stundentausch bittet, oder eine andere, dass die geblockten Stunden an einem Nachmittag abgehalten werden und dafür in den zwei nächsten Schulwochen kein Sportunterricht stattfindet.

Mit dem Zug begeben sich die Schüler und Schülerinnen mit ihrer Lehrperson in die Forstheide. Nach dem Erreichen des Gebietes können die Jugendlichen jenes eigenständig erkunden und der Lehrer bzw. die Lehrerin positioniert in der Zwischenzeit die Stationen. Bei jedem Posten befindet sich eine Box mit den Materialien. Im Anschluss daran kommen alle nochmals zusammen und die Lehrkraft gibt den Lernenden eine Einführung in das Forstheide-Gebiet. Überdies werden Gruppen zu je drei bis vier Personen gebildet und jedes Team erhält einen Plan von der Forstheide, auf welchem die Haltepunkte eingezeichnet sind. Die Stationen sind von eins bis acht nummeriert und jede Gruppe beginnt bei einer anderen, sodass alle gleichzeitig starten können.

Die einzelnen Stationen sind im Überblick:

- **Station 1:** Bürgerinitiative „Pro Ybbs“
- **Station 2:** Natura 2000
- **Station 3:** Renaturierung der Ybbs
- **Station 4:** Landschaftsentwicklungskonzept „Forstheide“
- **Station 5:** Die Ybbs
- **Station 6:** Bürgerinitiative „Rettet die Forstheide“
- **Station 7:** Fischwanderhilfen an der Ybbs und am Mühlbach
- **Station 8:** Biodiversität

Beim Weglaufen muss jedes Team den Plan und ein Handy mithaben, damit die Haltepunkte auch erreicht und die Aufgaben gelöst werden können. Die restlichen Unterlagen,

wie Informations- und Arbeitsblätter, Zettel und Schreibmaterial, liegen direkt bei den Posten. Nach dem Lauf sammelt jede Gruppe jene Station ein, bei der sie zum Schluss war und anschließend stehen eine Besprechung und ein Austausch der Erfahrungen und Ergebnisse mit der Lehrperson auf dem Programm. Die Unterhaltung über die Erkenntnisse findet nicht nur mündlich statt, sondern auch in schriftlicher Form im Zuge einer Evaluation.

Nun wird noch das Gebiet anhand von Karten näher vorgestellt und visualisiert, wo die Stationen positioniert sind.

Forstheide Waldrunde 5km

Die Schüler und Schülerinnen müssen die gelb eingefärbte Strecke absolvieren. Diese Tafel befindet sich am Start- bzw. Zielpunkt.

Start und Ziel: Der Start- und Zielpunkt befindet sich direkt in der Forstheide im Gemeindegebiet Greinsfurth.

Länge: 5 Kilometer

Strecke: flache Waldwege, wenig befahrene Straßenteile

Boden: 90 Prozent Wanderwege und 10 Prozent asphaltierte Straßen

Gesamtanstieg: weniger als 20 Höhenmeter, leicht zu bewältigen

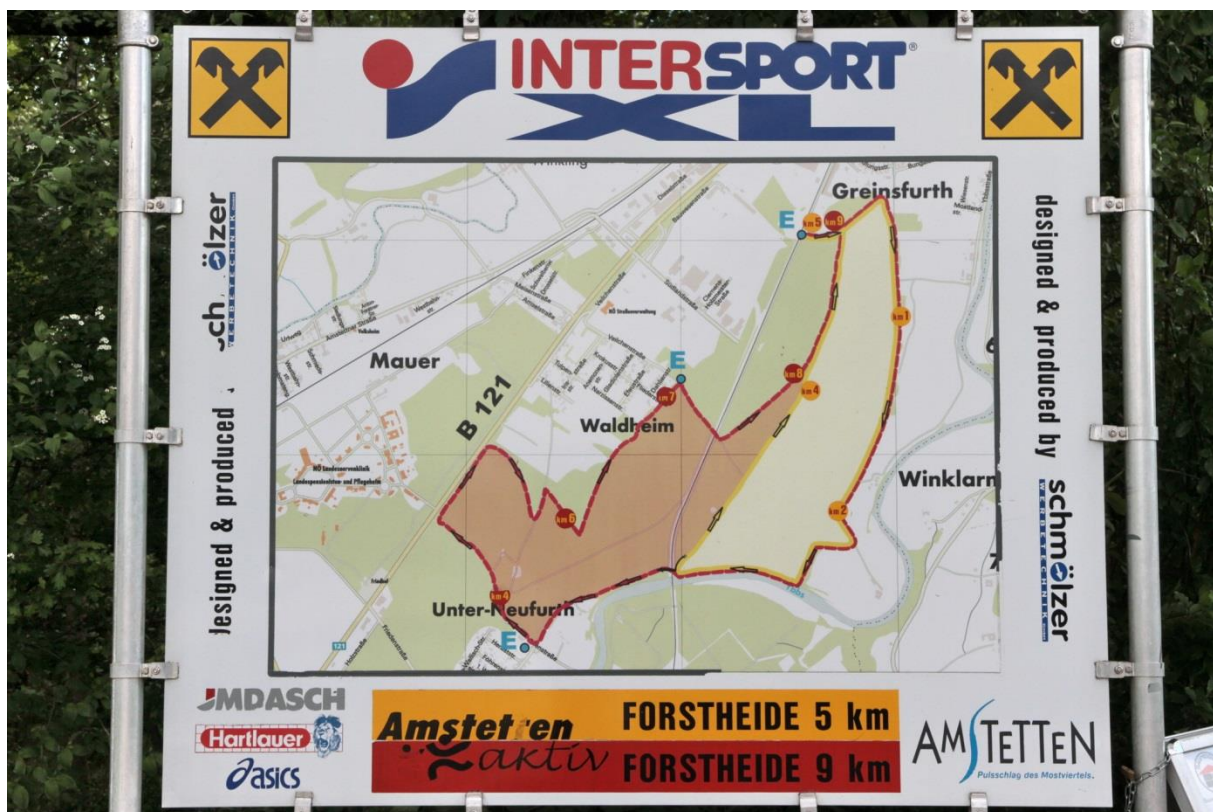


Abb. 22: Forstheide Waldrunde 5 km (Stadtgemeinde Amstetten)



Abb. 23: Laufstrecke in der Forstheide (Stadtgemeinde Amstetten)



Abb. 24: Standorte der Stationen (Stadtgemeinde Amstetten, eigene Bearbeitung)

8.4 Handouts und Arbeitsaufträge

Die Entwicklung der Informations- und Arbeitsblätter der einzelnen Stationen zum Thema „Sport und Natur“ geschieht in Anlehnung an die Infotafeln des LIFE+ Projektes „Mostviertel-Wachau“ und der Stadtgemeinde Amstetten entlang des Ybbsuferweges in Amstetten und verschiedensten Internetquellen, welche bei jedem Handout eigens angeführt sind.

8.4.1 Station 1 – Bürgerinitiative „Pro Ybbs“

Handout: **Bürgerinitiative „Pro Ybbs“**

Die Initiative „Pro Ybbs – Lebensader statt Staukette“ wurde 2003 als Antwort einer tatsächlichen Planung von drei hintereinanderliegenden Kraftwerken gegründet. Die Kraftwerke sollten im Unterlauf der Ybbs entstehen. Im Großraum von Amstetten war angedacht, die Kraftwerke Doislau, Hohe Brücke bei Ferschnitz und Köchlingbach bei Neumarkt zu errichten. Aufgrund von negativen Naturschutzbescheiden und einer Sammlung von 10 000 Unterschriften wurde die Schaffung der Staukette verhindert. Es entstehen aber immer wieder neue Planungskonzepte für mögliche Kraftwerke.

Die Bürgerinitiative „Pro Ybbs – Lebensader statt Staukette“ hat sich zum Ziel gesetzt, den Ybbsfluss weiter zu renaturieren und aufzuweiten sowie die geplanten Verbauungspläne zu stoppen.



Quelle: <http://www.fluessevollerleben.at/submenue/buergerinitiativen/pro-ybbs.html>

Gefahren von Wasserkraftwerken:

Die Wasserkraftwerke erzeugen zwar wertvollen Strom, jedoch dürfen die Auswirkungen auf die Natur nicht außer Acht gelassen werden. In Gefahr werden durch solche Kraftwerke besonders die Lebewesen und hier vor allem die Fische und die Ökosysteme gebracht. Wenn die Kraftwerke nicht mit Maßnahmen, wie beispielsweise funktionsfähigen Aufstiegshilfen für die Fische, ausgerüstet sind, dann werden die Wanderfische die Hindernisse nicht überwinden können, sondern werden sterben müssen. Überdies darf nicht vergessen werden, dass jede Wehranlage den Fluss des Stromes beeinträchtigt. Dadurch vermindert sich die Fließgeschwindigkeit des Gewässers und folgend kommt es zu ungewollten Ablagerungen und Laichstellen werden zerstört. Des Weiteren erwärmt sich durch das verlangsamte Fließen des Flusses das Wasser im Sommer und die Sauerstoffverfügbarkeit verringert sich.

Quellen:

<http://www.proybbs.at/> (Zugriff am 30. März 2016)

<http://www.fluessevollerleben.at/submenue/buergerinitiativen/pro-ybbs.html> (Zugriff am 30. März 2016)

<https://www.waldundflur.de/de/angeln/Gefahr-durch-Wasserkraftwerke,65.html> (Zugriff am 31. März 2016)

Arbeitsblatt:

Bürgerinitiative „Pro Ybbs“

Entwerft anhand der Informationen vom Handout „Bürgerinitiative „Pro Ybbs““ und dem Gespräch auf <https://www.youtube.com/watch?v=InRkgkqeeKk> von Gerald Mevec, einem Verantwortlichen dieser Initiative, Fragen für ein Interview. Die Fragen sollen so formuliert werden, dass das Interview mit einem Vorstand der Bürgerinitiative durchgeführt werden kann. Mögliche Fragen können sein:

- Wie ist die Bürgerinitiative „Pro Ybbs“ entstanden?
- Welches Ziel liegt der Initiative zurzeit am meisten am Herzen?
- Wie informiert die Bürgerinitiative die Bevölkerung über die aktuelle Situation?
-



Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=InRkgkqeeKk>

8.4.2 Station 2 – Natura 2000



Quelle:

<http://ec.europa.eu/environment/life/toolkit/commtools/resources/logos.htm>

Handout: **Natura 2000**

Natura 2000 ist ein europäisches Naturschutzprogramm und ein Kernstück der Naturschutzpolitik der EU. Ziele sind der länderübergreifende Schutz gefährdeter heimischer Tiere und Pflanzen bzw. ihrer natürlichen Lebensräume und der Erhalt der biologischen Vielfalt in Europa.

Das Netzwerk der Natura 2000 verpflichtet die europäischen Mitgliedstaaten, Schutzgebiete zu errichten, in denen die gefährdeten Tier- und Pflanzenarten geschützt werden. In der EU sind über 26 000 dieser Schutzgebiete zu finden.

Entstehung eines Natura 2000-Schutzgebietes:

Damit die Tier- und Pflanzenarten in einem Gebiet in das Natura 2000 Programm fallen, müssen sich die beteiligten Staaten an zwei EU-Richtlinien halten. Dazu zählen:

1. Die Fauna-Flora-Habitat-Richtlinie (FFH-Richtlinie), welche die in Gefahr befindlichen Tiere (Fauna), Pflanzen (Flora) und Lebensräume (Habitats) auflistet.
2. Die Vogelschutzrichtlinie, die Bestimmungen zum Schutz von Vogelarten beinhaltet.

Mithilfe dieser beiden Kriterien suchen die EU-Mitgliedstaaten in Frage kommende Gebiete aus. Anschließend werden die gewählten Gebiete der EU-Kommission vorgestellt. Diese legt dann jene Gebiete fest, die zu einem Natura 2000-Gebiet ernannt werden. Danach sind die Mitgliedstaaten dazu verpflichtet, die erwählten Gebiete unter Schutz zu stellen. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Gebiete vom Menschen nicht mehr betreten werden dürfen. Solange die darin lebenden Pflanzen und Tiere nicht gestört werden, ist es den Menschen erlaubt, dieses Gebiet zu nutzen.

Vorgehensweise und Veränderungen in diesen Gebieten:

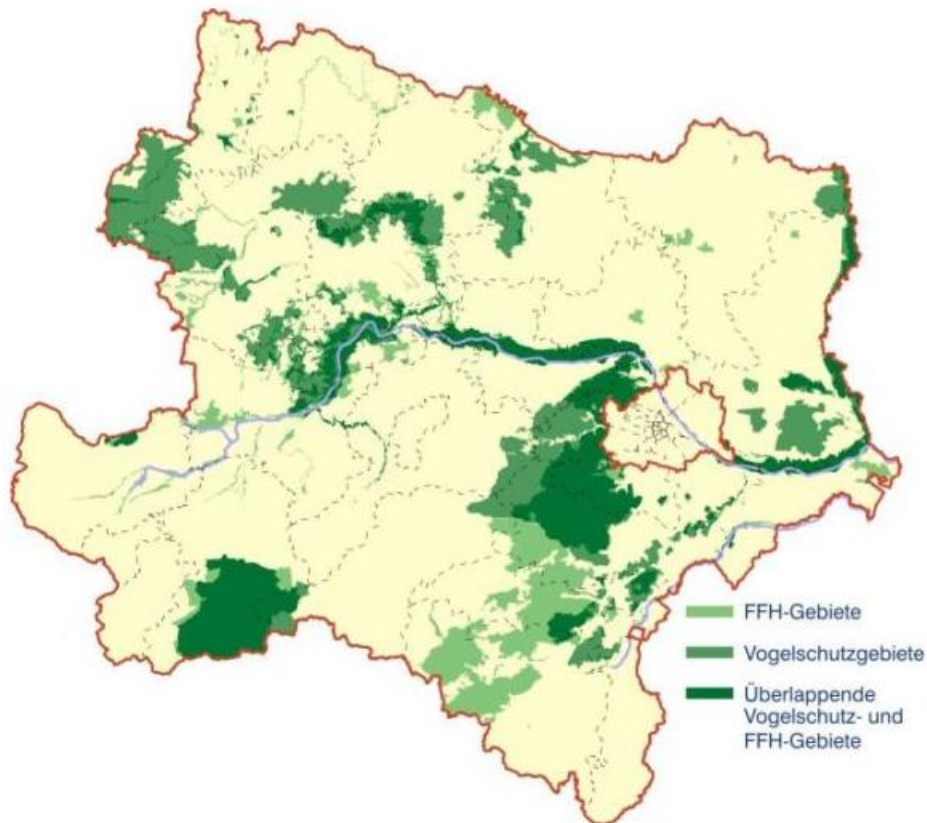
Die geschützten Tiere und Pflanzen müssen laufend untersucht werden. Die Abgabe eines Berichts von den Natura 2000-Gebieten an die EU ist erforderlich. Dadurch ist es für

die Europäische Union möglich, zu kontrollieren, ob die Richtlinien befolgt werden. Bei Nichteinhaltung müssen die betroffenen Staaten mit Konsequenzen rechnen.

Die Länder, in denen sich die Natura 2000-Gebiete befinden, sind verpflichtet, gegen Störungen und Verschlechterungen der Tier- und Pflanzenarten sowie ihrer Lebensräume vorzugehen. Nachhaltige Aktivitäten werden gefördert, da beispielsweise eine Bewirtschaftung durch die Menschen notwendig ist, damit Lebensräume, wie Wiesen oder Heiden, bewahrt werden können.

Natura 2000-Gebiete in Niederösterreich:

Mit dem Beitritt von Österreich zur EU musste das Land die beiden Richtlinien akzeptieren. Die Gebietsauswahl erfolgte durch die einzelnen Bundesländer. Heutzutage existieren in Niederösterreich 20 Gebiete gemäß der FFH-Richtlinie und 16 entsprechend der Vogelschutzrichtlinie. Die 36 Natura 2000-Gebiete nehmen in etwa 23 Prozent der Landesfläche ein. In der nachstehenden Abbildung sind diese Gebiete ersichtlich.



Quelle: http://www.noel.gv.at/Umwelt/Naturschutz/Natura-2000/Natura_2000_Zusammenfassung.html

Quellen:

<http://www.umweltbundesamt.at/umweltsituation/naturschutz/sg/n2000/> (Zugriff am 30. März 2016)

<http://www.naturland-noe.at/europaschutzgebiet> (Zugriff am 30. März 2016)

http://www.noe.gv.at/Umwelt/Naturschutz/Natura-2000/Natura_2000_Zusammenfassung.html (Zugriff am 30. März 2016)

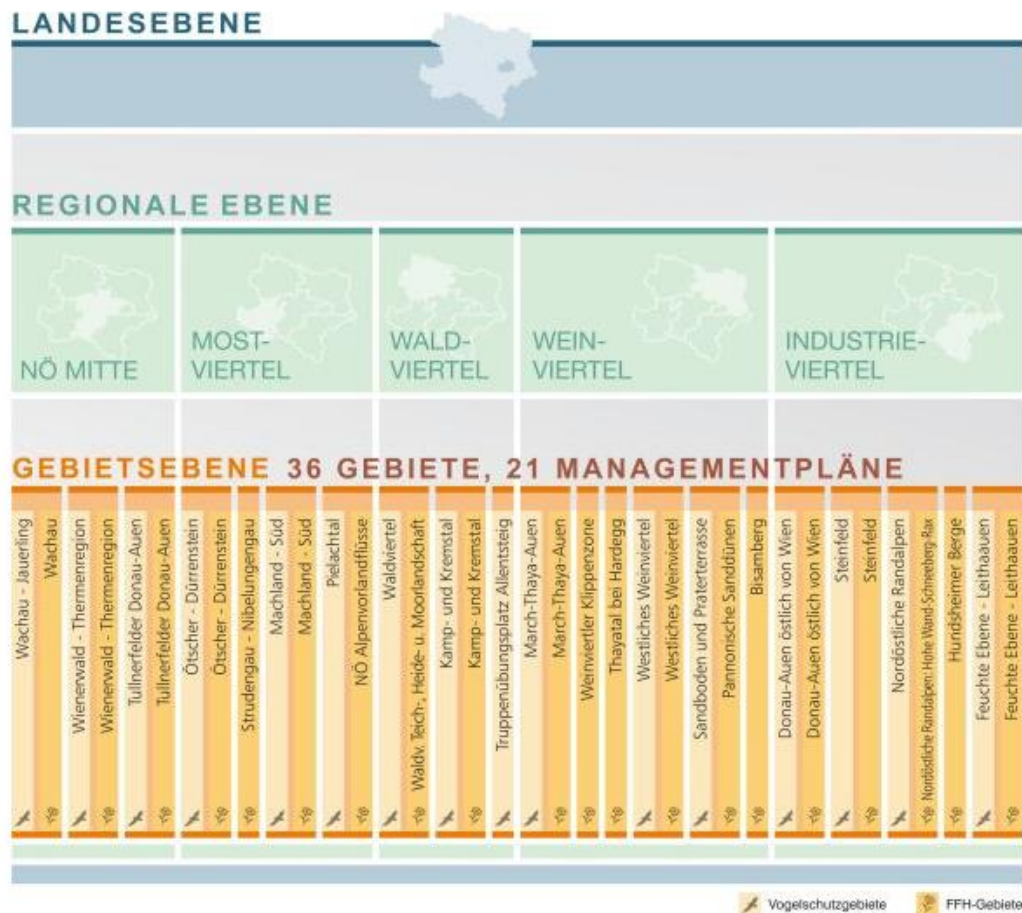
http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/Bildungsangebote/Kap1_natura%202000.pdf (Zugriff am 30. März 2016)

Arbeitsblatt:

Natura 2000

Findet Antworten auf die folgenden Fragen:

- 1) Kann die Forstheide einem Natura 2000-Gebiete zugeordnet werden? Wenn ja, welchem? (Die Abbildung kann euch bei der Lösung helfen)



Quelle: http://www.noel.gv.at/Umwelt/Naturschutz/Natura-2000/Natura_2000_Zusammenfassung.html

- 2) Welche Managementpläne verfolgt Niederösterreich?

3) Interpretiert die folgende Tabelle!

Land	Anzahl der Natura-2000-Gebiete*	Natura-2000-Fläche in km ²	Anteil an der Fläche des Landes (in %)
Burgenland	14	1.100	27,7
Kärnten	33	557	5,8
Niederösterreich	36	4.414	23,0
Oberösterreich	25	744	6,2
Salzburg	29	1.091	15,3
Steiermark	41	2.557	15,6
Tirol	13	1.836	14,5
Vorarlberg	23	211	8,1
Wien	4	55	13,2
Österreich gesamt	218*	12.565	15,0

Quelle: <http://www.umweltbundesamt.at/umweltsituation/naturschutz/sg/n2000/>

4) In welchem Gebiet in eurer näheren Umgebung sind heimische Tierarten und/oder Pflanzenarten gefährdet, sodass es Sinn machen würde, dieses als Natura 2000-Gebiet vorzuschlagen? Beantwortet die nachstehenden Fragen und Aussagen ausführlich und überzeugend, sodass die Verantwortlichen von Niederösterreich eure Vorschläge auch verwenden können!

- Wo liegt das Gebiet?
- Beschreibung des Gebietes!
- Welche heimischen Arten sind gefährdet und warum?
- Welche Maßnahmen können bzw. müssen getroffen werden, damit es zu keiner Verschlechterung der Lebensumstände der betroffenen Tiere und Pflanzen kommt?

8.4.3 Station 3 – Renaturierung der Ybbs

Handout: Renaturierung der Ybbs

Mit dem LIFE+ Projekt „Mostviertel-Wachau“ erfolgten von 2009 bis 2014 ökologische Verbesserungen an der Donau und Ybbs. Im Mostviertel wurde ein Schwerpunkt auf die Renaturierung des Ybbsflusses gelegt, und die Maßnahmen konzentrierten sich auf die Ybbs im Bereich von Amstetten. In Amstetten, Hausmening und Winklarn wurden Veränderungen am Fluss vorgenommen. Ziel der LIFE+-Maßnahmen war es im Mostviertel, die Gewässerdynamik durch eine Umgestaltung des Flussbettes zu vergrößern und daher die Schaffung von Lebensräumen, wie Kiesbänken, Furten oder Flachwasserbuchten, die flusstypisch sind, zu fördern.

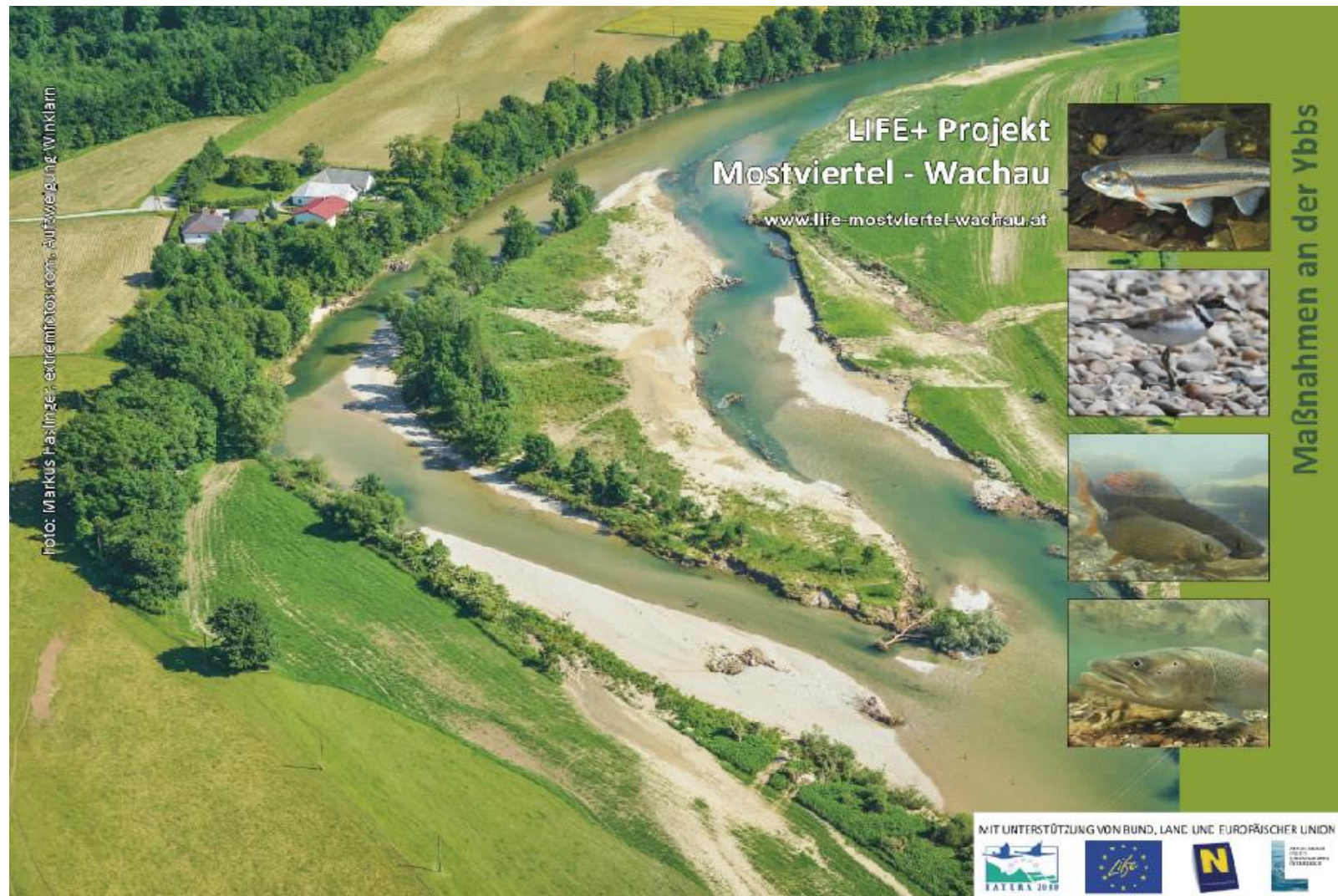
Die nachfolgenden, sehr informativen Folien stammen von der LIFE+ Projekt „Mostviertel-Wachau“-Homepage (<http://www.life-mostviertel-wachau.at/>) bzw. aus dem Laienbericht von den Maßnahmen an der Ybbs.



Quelle: <http://www.life-natur-noe.at/Layout/Logos/life%20logo.jpg>

Quellen:

- <http://www.life-mostviertel-wachau.at/> (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/pages/Fakten_Mostviertel.htm (Zugriff am 1. April 2016)
- <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf> (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Amstetten%20-%20Aufweitung_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Hausmening_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Winklarn_WEB.gif (Zugriff am 01. April 2016)



Quelle: <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf>

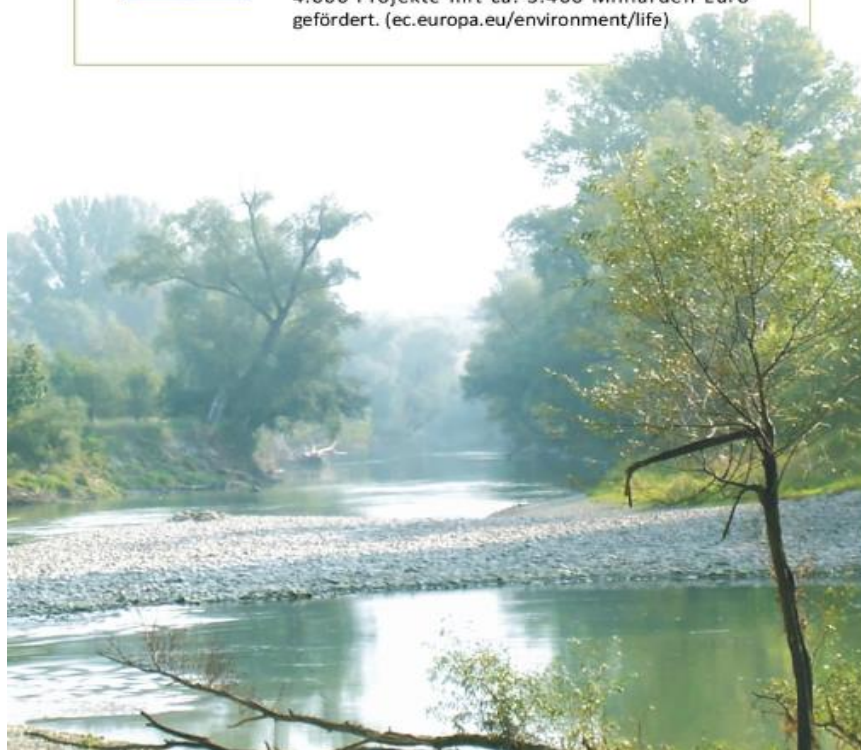
1



Natura 2000 ist ein europaweites, ökologisches Netz besonderer Schutzgebiete zur Sicherung gefährdeter Lebensräume und Arten. Die Fauna-Flora-Habitat-Richtlinie und die Vogelschutzrichtlinie bilden die gesetzliche Grundlage.



Das LIFE-Programm der EU ist ein Finanzierungsinstrument für Umweltschutz- und Klimaschutzprojekte. Seit 1992 wurden europaweit mehr als 4.000 Projekte mit ca. 3.400 Milliarden Euro gefördert. (ec.europa.eu/environment/life)



2

Zielsetzung und Maßnahmen - Ybbs

Lebensraum wiederherstellen

Die Maßnahmen im Mostviertel konzentrierten sich auf den Ybbsfluss im Bereich der Stadt Amstetten. Noch vor 70 Jahren war die Ybbs ein vielfach aufgezwiegener, strukturreicher Fluss mit großen Schotterbänken und zahlreichen Nebengewässern. Durch Regulierung wurde die Ybbs begradigt und das Flussbett an den Ufern mit Wasserbausteinen durchgehend gesichert. Dadurch wurde die ursprüngliche Gewässervielfalt stark reduziert und vielen typischen Tier- und Pflanzenarten der Lebensraum entzogen.

Ziel der LIFE-Maßnahmen an der Ybbs war es daher, durch ökologische Umgestaltung des Flussbettes mehr Gewässerdynamik zu ermöglichen und damit die Entstehung von flusstypischen Lebensräumen wie Kiesbänken, Kolken, Furten, Rinnern oder strömungsberuhigten Flachwasserbuchten zu fördern.

Nahe den Ortschaften Winklarn und Hausmending und auch in Amstetten wurde das Bett der Ybbs verbreitert und Nebenarme sowie Inseln geschaffen. Im Stadtbereich von Amstetten sind zusätzlich Maßnahmen zur Fischdurchgängigkeit des Ybbsflusses an zwei Sohlrampen und beim Wehr in Greinsfurth durchgeführt worden. Alle diese Maßnahmen dienen vorrangig der Erhaltung gefährdeter Fischarten wie beispielsweise Äsche, Nase, Barbe oder des Huchens.

Bereits knapp nach Fertigstellung konnte der positive Effekt der LIFE-Maßnahmen im Zuge des fischökologischen Monitorings und durch Diplomarbeiten zum Vogel- und Amphibienvorkommen dokumentiert werden.



Quelle: <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf>

3

Nebenarm Hausmening

Renaturierung

Die Initiative zur Renaturierung der Ybbs ging von der Fischerei und speziell dem regionalen „Verein zur Rettung der Ybbs-Äsche“ aus. Ziel war die Herstellung und Initiierung vielfältiger flusstypischer Strukturen durch Errichtung eines dynamischen Nebenarmes, Einbau von Totholzstrukturen und Schaffung von Kiesbänken und Flachwasserbuchten.

Bedrohte Fischarten wie Huchen, Strömer und Äsche profitieren davon in verschiedenen Altersstadien. Auch gefährdete Vogelarten wie Flussuferläufer, Flussregenpfeifer und Eisvogel nutzen dieses neue Lebensraumangebot. Das Flussbett soll sich in Zukunft eigendynamisch und möglichst eingriffsfrei weiter entwickeln. Mehrere Hochwässer in der Projektlaufzeit haben bereits eine breite Vielfalt an Lebensraumstrukturen wie Schotterbänke, Tief- und Flachwasserbereiche oder steile Ufer geschaffen.

Fischökologische Untersuchungen zeigten, dass der Strömer, ein in Niederösterreich selten vorkommender Kleinfisch, hier einen besonders guten Bestand aufweist.



Äschenpaar Strömer



Quelle: <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf>

5

Aufzweigung Winklarn

Nach historischem Vorbild

Die Renaturierung der Ybbs im Bereich Winklarn beabsichtigte die Aufweitung und Aufzweigung des Flusses durch Errichtung eines Nebenarmes. Nach ersten Hochwässern erfolgte ein großzügiger zweiter Umbau, sodass der sehr dynamische Nebenarm mit großen überströmten Schotterbänken, Flachwasserbuchten und tiefen Kolken derzeit hervorragende Gewässerstrukturen aufweist.

Bisher vorliegende Beobachtungen zeigten, dass in diesem Abschnitt 2-3 Brutpaare des Flussregenpfeifers brüten. Flussuferläufer, Eisvogel und Wasseramsel sind ebenso anzutreffen. Im Zuge des fischökologischen Monitorings konnte die Anwesenheit mehrerer großer Huchen dokumentiert werden. Darüber hinaus zeigen die Fischbiomassen insgesamt und das starke Auftreten der Äsche eine hervorragende Zielerreichung für strömungsliebende Fischarten an.

Flussaufwärts wurde ein naturbelassener Steilhangschutzwald, angekauft und nutzungsfrei gestellt. Am Fuß des Hangwaldes gibt es häufig Wasser-Austritte, die in Form des prioritären Lebensraumtyps „Kalktuff-Quellen“ der FFH-Richtlinie ausgeprägt sind. Angrenzend an diese Quellen wurden zwei kleine Amphibientümpel errichtet.



Flussregenpfeifer Flussregenpfeifernest



Quelle: <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf>

11

Amstetten Aufweitung

Nebenarm Allersdorf

In der Stadt Amstetten wurden in verschiedenen Ybbsabschnitten umfangreiche Flussrenaturierungsmaßnahmen gesetzt.

Bei Allersdorf errichtete das LIFE+ Projekt einen Nebenarm, der rechtsufrig unterhalb der Fußgängerbrücke entsprechend dem historischen Vorbild angelegt wurde. Im Bereich dieser Aufweitung entstanden großflächige Furten und Schotterbänke, die gut als Laichplatz und Larvenhabitat der strömungsliebenden Arten wie Huchen, Nase, Barbe und Äsche geeignet sind.

Zusätzlich wurden in diesem Bauabschnitt der Ybbs 5 Amphibientümpel angelegt und großflächig Auwaldgrundstücke zugunsten der Stadt Amstetten abgelöst, die künftig keiner forstwirtschaftlichen Nutzung mehr unterliegen. Sie werden künftig ausschließlich für Naturschutzzwecke dienen.

Das fischökologische Monitoring nach der Renaturierung zeigte, dass sowohl Biomasse wie auch Dichte der Fische im Maßnahmenbereich erheblich höher als im angrenzenden Abschnitt sind.



Bau ... freundliche Schubraupe



Flussuferläufer



Quelle: <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf>



Quelle: <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf>

LIFE+ Projekt Mostviertel - Wachau

Ybbs in Amstetten

www.life-mostviertel-wachau.at

MIT UNTERSTÜTZUNG VON BUND, LAND UND EUROPÄISCHER UNION



MINISTERIUM
FÜR EIN
LEBENSWEERTES
ÖSTERREICH



Die Renaturierung des Ybbsflusses in Amstetten schafft vielfältige Gewässerlebensräume für viele gefährdete Tierarten



Ausgangslage und Ziele

Der Ybbsfluss wurde im letzten Jahrhundert reguliert und in seiner Breite stark eingeeignet. Dadurch kam es in vielen Bereichen zu Sohleintiefungen und es verschwanden bedeutsame flusstypische Strukturen wie große Schotterbänke, Furten, Flachwasserbuchtungen, stark strömende Rinnen oder tiefe Kolke. Viele Fischarten verloren dadurch wichtige Lebensraumelemente wie etwa Laichplätze oder geschützte Jungfisch-Habitate. Ziel der LIFE- Maßnahme in Amstetten war daher die Wiederherstellung der ursprünglichen Lebensraumvielfalt im Fluss. Aufweitung und Aufzweigung schaffen wieder mehr Raum für die eigendynamische Entwicklung des Gewässers. Besonderes Augenmerk lag auf der Verbesserung des Erhaltungszustands europaweit geschützter Arten wie Huchen, Äsche, Strömer oder bedrohter Vogelarten wie Flussregenpfeifer, Flussuferläufer, Flussregenpfeifer und Eisvogel. Die Renaturierung der Ybbs in Amstetten schafft für diese Arten großflächig neue und strukturell besser ausgestattete Lebensräume.

Maßnahmen

- Aufweitung und Dynamisierung der Uferzone
- Schaffung großflächiger Schotterbänke
- Anlage von Flachwasserbuchtungen und Tiefstellen
- Zulassen flussdynamischer Veränderungen
- Gezielte Einbringung von Totholz
- Anlage von Amphibiengewässern

AMSTETTEN
Rathaus der Marktgemeinde

wasser niederösterreich

YBBS-UNTERLAUF
WASSERVERBAND

DER LANDSCHAFTSFONDS



Finanzierung

Das gewässerökologische Bauvorhaben wurde durch das Förderprogramm LIFE+ und die Österreichische Umweltförderung finanziell unterstützt. Weitere Geldgeber waren das BMLFUW, das Amt der NÖ Landesregierung - Abt. Wasserbau, der NÖ Landschaftsfonds und der NÖ Landesfischereiverband. Träger der Maßnahme ist der Ybbs-Unterlauf Wasserverband, umgesetzt wurde sie vom Amt der NÖ Landesregierung- Abteilung Wasserbau. Federführend für die Umsetzung war die Stadtgemeinde Amstetten als Partner im LIFE+ Projekt.

Bitte helfen Sie mit, unsere Flusslandschaften samt ihrer bedrohten Tier- und Pflanzenwelt zu bewahren. Vermeiden Sie bitte das Durchwaten des Ybbsflusses und das Betreten der Insel besonders im Frühjahr zwischen Anfang März und Ende Juni. Sie ermöglichen dadurch ungestörte Laichwanderungen der Fische und eine erfolgreiche Jungenaufzucht von Flussregenpfeifer und Flussuferläufer. Bitte halten Sie auch die Uferbereiche sauber!



Nase zur Laichzeit



Flussregenpfeifer



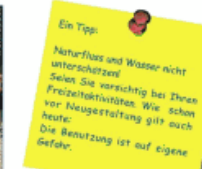
Huchen



Freundliche Schubraupe



Durchstichfeier



Erstellt und gedruckt mit Unterstützung des Finanzierungsinstruments LIFE+ der Europäischen Union, 2014.

Quelle: http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Amstetten%20-%20Aufweitung_WEB.gif

LIFE+ Projekt Mostviertel - Wachau

Ybbs bei Hausmening

www.life-mostviertel-wachau.at

MIT UNTERSTÜTZUNG VON BUND, LAND UND EUROPÄISCHER UNION



MINISTERIUM
FÜR EIN
LEBENSWEERTES
ÖSTERREICH



Die Renaturierung des Ybbsflusses bei Hausmening schafft vielfältige Gewässerlebensräume für viele gefährdete Tierarten



Ausgangslage und Ziele

Der Ybbsfluss wurde im letzten Jahrhundert reguliert und in seiner Breite stark eingeengt. Dadurch kam es in vielen Bereichen zu Sohleintiefungen und es verschwanden bedeutsame flusstypische Strukturen wie große Schotterbänke, Furten, Flachwasserbuchten, stark strömende Rinner oder tiefe Kolke. Viele Fischarten verloren dadurch wichtige Lebensraumelemente wie etwa Laichplätze oder geschützte Jungfisch-Habitate. Ziel der LIFE- Maßnahme in Hausmening war daher die Wiederherstellung der ursprünglichen Lebensraumvielfalt im Fluss. Aufweitung und Aufzweigung schaffen wieder mehr Raum für die eigendynamische Entwicklung des Gewässers. Besonderes Augenmerk lag auf der Verbesserung des Erhaltungszustands europaweit geschützter Arten wie Huchen, Äsche, Strömer oder bedrohter Vogelarten wie Flussregenpfeifer, Flussregenpfeifer und Eisvogel. Die Renaturierung der Ybbs bei Hausmening schafft für diese Arten großflächig neue und strukturell besser ausgestattete Lebensräume.

Maßnahmen

- Aufweitung und Dynamisierung der Uferzone
- Schaffung großflächiger Schotterbänke
- Anlage von Flachwasserbuchten und Tiefstellen
- Zulassen flussdynamischer Veränderungen
- Gezielte Einbringung von Totholz
- Anlage von Amphibiengewässern
- Auspflanzung von Weichholzlauen

Finanzierung

Das gewässerökologische Bauvorhaben wurde durch das Förderprogramm LIFE+ und die Österreichische Umweltförderung finanziell unterstützt. Weitere Geldgeber waren das BMLFUW, das Amt der NÖ Landesregierung - Abt. Wasserbau, der NÖ Landschaftsfonds und der NÖ Landesfischereiverband. Träger der Maßnahme ist der Ybbs-Unterlauf Wasserverband, umgesetzt wurde sie vom Amt der NÖ Landesregierung - Abteilung Wasserbau. Federführend für die Umsetzung war die Stadtgemeinde Amstetten als Partner im LIFE+ Projekt.



wasser niederösterreich



Bitte helfen Sie mit, unsere Flusslandschaften samt ihrer bedrohten Tier- und Pflanzenwelt zu bewahren. Vermeiden Sie bitte das Betreten der Kiesbänke und des Inselbereichs besonders im Frühjahr zwischen Anfang März und Ende Juni. Sie ermöglichen das ungestörte Abbläuen der Fische und die erfolgreiche Jungenaufzucht von Eisvogel, Flussregenpfeifer und Flussuferläufer. Bitte halten Sie auch die Uferbereiche sauber!



Eisvogel



Flussregenpfeifer



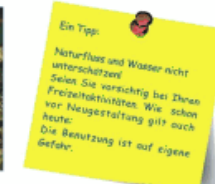
Äsche



Flussregenpfeifernest



Strömer



Erarbeitet und gedruckt mit Unterstützung des Finanzierungsinstrumentes LIFE+ der Europäischen Union, 2016.

Quelle: http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Hausmening_WEB.gif

LIFE+ Projekt Mostviertel - Wachau

Ybbs bei Winklarn

www.life-mostviertel-wachau.at

MIT UNTERSTÜTZUNG VON BUND, LAND UND EUROPÄISCHER UNION



MINISTERIUM
FÜR EIN
LEBENSWEERTES
ÖSTERREICH





Die Renaturierung des Ybbsflusses bei Winklarn schafft vielfältige Gewässerlebensräume für viele gefährdete Tierarten



Ausgangslage und Ziele

Der Ybbsfluss wurde im letzten Jahrhundert reguliert und in seiner Breite stark eingeengt. Dadurch kam es in vielen Bereichen zu Schleintiefungen und es verschwanden bedeutsame flusstypische Strukturen wie große Schotterbänke, Furten, Flachwasserbuchten, stark strömende Rinnen oder tiefe Kolke. Viele Fischarten verloren dadurch wichtige Lebensraumelemente wie etwa Laichplätze oder geschützte Jungfisch-Habitate.

Ziel der LIFE- Maßnahme in Winklarn war daher die Wiederherstellung der ursprünglichen Lebensraumvielfalt im Fluss. Aufweitung und Aufzweigung schaffen wieder mehr Raum für die eigendynamische Entwicklung des Gewässers. Besonderes Augenmerk lag auf der Verbesserung des Erhaltungszustands europaweit geschützter Arten wie Huchen, Äsche, Strömer oder bedrohter Vogelarten wie Flussuferläufer, Flussregenpfeifer und Eisvogel. Die Renaturierung der Ybbs bei Winklarn schafft für diese Arten großflächig neue und strukturell besser ausgestattete Lebensräume.

Maßnahmen

- Aufweitung und Dynamisierung der Uferzone
- Schaffung großflächiger Schotterbänke
- Anlage von Flachwasserbuchten und Tiefstellen
- Zulassen flussdynamischer Veränderungen
- Gezielte Einbringung von Totholz
- Neupflanzung von Weichholzlauen
- Anlage von Amphibiengewässern
- Ankauf und Nutzungsfreistellung des angrenzenden Hangwaldes

Finanzierung

Das gewässerökologische Bauvorhaben wurde durch das Förderprogramm LIFE+ und die Österreichische Umweltförderung finanziell unterstützt. Weitere Geldgeber waren das BMLFUW, das Amt der NÖ Landesregierung - Abt. Wasserbau, der NÖ Landschaftsfonds und der NÖ Landesfischereiverband. Träger der Maßnahme ist der Ybbs-Unterlauf Wasserverband, umgesetzt wurde sie vom Amt der NÖ Landesregierung - Abteilung Wasserbau. Federführend für die Umsetzung war die Stadtgemeinde Amstetten als Partner im LIFE+ Projekt.



AMSTETTEN
Stadtgemeinde



WASSER
NIEDERÖSTERREICH



Gemeinde Winklarn



DER
LANDSCHAFTSFONDS



NÖ LANDES
FISCHEREI
VERBAND



YBBS-UNTERLAUF



Eisvogel



Flussuferläufer



Huchen



Durchstich der Aufzweigung



Flussregenpfeifernest



Äschenpaar

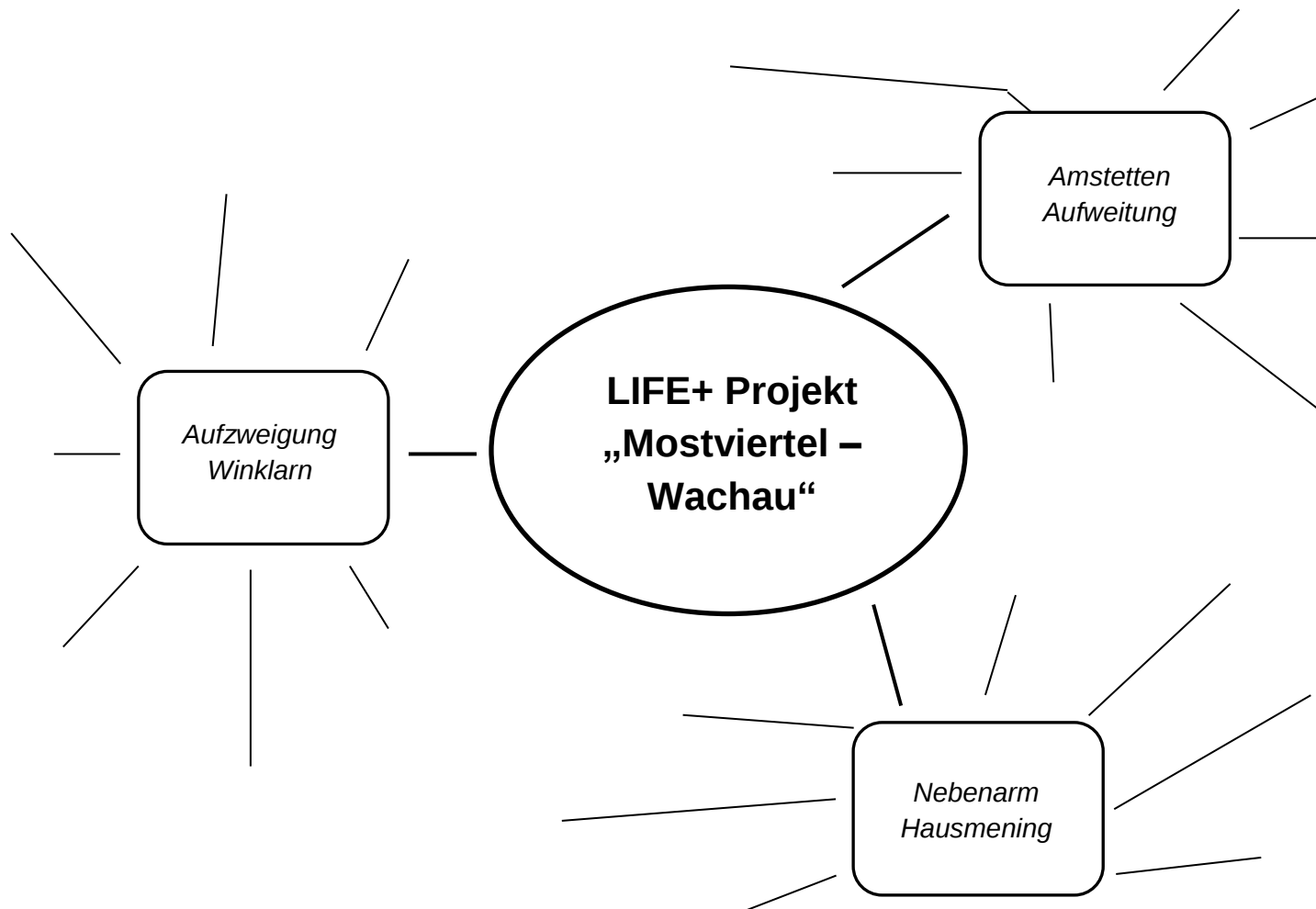
Erstellt und gedruckt mit Unterstützung des Finanzierungsinstrumentes LIFE+ der Europäischen Union, 2014.

Quelle: http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Winklarn_WEB.gif

Arbeitsblatt:

Renaturierung des Ybbs

Vervollständigt mithilfe der Folien des LIFE+ Projektes „Mostviertel-Wachau“ die aufgezeichnete Mindmap!



8.4.4 Station 4 – Landschaftsentwicklungskonzept „Forstheide“

Handout: Lest euch den Artikel aus der Nachrichtenzeitung „AmPuls“ der Stadtgemeinde Amstetten vom Jänner 2016 durch!

Die naturschutzfachlichen Umsetzungsprojekte laufen **Landschaftsentwicklungskonzept „Forstheide“**

Durch die Beteiligung der unterschiedlichen Entscheidungsträger und Interessenvertreter erlangte das Landschaftsentwicklungskonzept in der Region breite Zustimmung und Unterstützung.

SokontenndurchdieZusammenarbeit von Behörden, Grundeigentümern, Schotterfirmen, dem Landschaftspflegeverein Mostviertel, einer Naturvermittlerin und zwei BiologInnen mehrere Projekte realisiert werden, die dem lokalen Naturschutz zugutekommen. Leitbilder und Ziele aus der Sicht des Naturschutzes für die vom Schotterabbau stark geprägte Gegend zwischen Amstetten, Kematen/Y., Aschbach, Allhartsberg und Winklarn wurden erstellt, und daraus abgeleitet wurden Projektideen formuliert, die jetzt sukzessive realisiert werden. Der Landschaftsraum „Forstheide“ ist aufgrund des Vorkommens zahlreicher gefährdeter, seltener und gebietstypischer Pflanzen- und Tierarten und deren spezieller Lebensräume besonders wertvoll und interessant. Vor kurzem konnte ein umfassender Tätigkeitsbericht bei einer Arbeitskreissitzung über die Arbeiten im Rahmen des Landschaftsentwicklungskonzeptes und deren Umsetzungsprojekte im abgelaufenen Jahr präsentiert werden. „Mit dem Landschaftsentwicklungskonzept für die Forstheide wird eines der größten und vielfältigsten heimischen Naturgebiete geschützt und für unsere Nachkommen erhalten“, sind sich Bgm. Ursula Puchebner, UGR Bernhard Wagner und Umweltstadtrat Gerhard Haag einig.

Amphibien-Laichgewässer und Brutwände für Uferschwalben

Z.B. eignen sich die häufig diskutierten Schottergruben der Forstheide oft sehr gut als Standorte für Laichgewässer bedrohter und geschützter



Ing. Dieter Stadlbauer (Stadtbauamt), Bgm. Ursula Puchebner und Umweltstadtrat Gerhard Haag bei der Präsentation des Tätigkeitsberichtes über den laufenden Projektstand beim Landschaftsentwicklungskonzept Forstheide

Amphibienarten wie Laubfrosch, Kammolch und Gelbbauchunke. Teichneuanlagen im Rahmen des Landschaftsentwicklungskonzeptes erfolgten beispielsweise in der Schottergrube der Fa. Riedler beim Gewerbepark Kematen und in einer derzeit nicht in Abbau befindlichen Schottergrube der Fa. Wopfinger in Spiegelsberg. In letztgenannter wurde auch eine Brutwand für Uferschwalben durch senkrecht abgesteckte Böschung angelegt. Auf einer Wirtschaftswiese der Fa. Hatschek Forste oberhalb der Meerwiese wurde im Sommer 2014 gleich eine ganze Gruppe von Amphibienteichen angelegt. Diese und andere Teichanlagen sowie die Brutwände werden vom Zoologen Mag. Werner Weißmair im Sinne eines Monitorings kontrolliert

und hier konnten bereits erste Erfolge in Bezug auf die Wiederansiedelung gefährdeter Tierarten erzielt werden.

Magerwiesen und Trockenrasen

Vereinzelt gibt es im Projektgebiet noch Reste von sehr artenreichen Magerwiesen und Halbtrockenrasen, in denen viele Pflanzenarten der Roten Listen vorkommen. Z.B. können im zeitigen Frühjahr auf einer Böschung entlang des Schneerosenweges in Kematen die Schwarze Wiesen-Kuh-schelle und die Orchideenart Blasses Knabenkraut, beide vom Aussterben bedroht und streng geschützt, bewundert werden. Werden die Wiesen und Halbtrockenrasen nicht regelmäßig gemäht, kommen Büsche und Bäume auf und viele Arten verschwinden. Daher wurde im Rahmen des Land-



schaftsentwicklungskonzeptes eine Pflege dieser wertvollen Grünlandreste organisiert, beispielsweise durch Förderungsgelder durch den Niederösterreichischen Naturschutzbund oder den Landschaftspflegeverein Mostviertel. In Hausmening hat die Fa. Mondi eine bereits stark verbuschte Böschung zur Verfügung gestellt, die mit Hilfe des gemeinnützigen Beschäftigungsprojektes „Amstettner Verein für Arbeit, Verschönerung und Mithilfe“ wieder halbjährlich bis jährlich gepflegt wird. Die Magerwiesen und Halbtrockenrasen werden regelmäßig von einer Biologin, Mag. Claudia Ott vom Büro coopNATURA, begutachtet, und es ist eine sehr positive Entwicklung in Richtung Wiederaufkommen der gefährdeten Pflanzenarten zu erkennen.

Pilotprojekt Waldweide

Besonders innovativ ist ein Pilotprojekt, das am Areal des Landesklinikums Mauer umgesetzt wird. Hier wird ein verbuschtes Areal seit Sommer 2014 mit Ziegen vom „Ziegenhof Neu“ aus Ardagger beweidet. Es ist ein Versuch ohne maschinellen Einsatz die Charakteristik der historisch entstandenen, lichten Forstheide-Wälder mit dem typischen Mix aus Trockenrasen, Baum- und Gebüschgruppen zu erhalten, und es haben sich dabei gute Ergebnisse gezeigt: Das Aufkommen des Blattwerks der Strauchschicht wurde hintangehalten, der Filz am Boden aufgedich-

tet sowie die Entwicklung der jungen Gehölze hintangehalten, und es ist teilweise eine massive Schälung der Rinde eingetreten.

Von Seiten des Ziegenhofes sieht man das Projekt ebenfalls als Erfolg. Die jungen Ziegen haben sich gut entwickelt, sind gut genährt und ihr Fell glänzt. Tatkräftige Unterstützung bekam der Ziegenhof vom Landschaftspflegeverein Mostviertel. Die Fortsetzung für 2016 ist bereits geplant. Auch dieses Projekt wird von einem wissenschaftlichen Monitoring, das die Entwicklung der Beweidung und ihre Auswirkung auf die Vegetation und die Insektenfauna analysiert, begleitet.

Schülerprogramm: Naturvermittlung

Im Rahmen des „Landschaftsentwicklungskonzeptes Forstheide“ wurde das Projekt „Naturvermittlung Forstheide“ erarbeitet. In enger Zusammenarbeit mit Schulen ist es das Ziel, Kindern und Jugendlichen eine der wichtigsten Kulturlandschaften des Mostviertels näherzubringen. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei die Möglichkeit, in die Artenvielfalt der Fauna und Flora dieses Natura 2000-Gebietes einzudringen.

Sie lernen dabei mitten in einem Schauwald, direkt auf einer Wiese und unmittelbar an einer Wiese und unmittelbar an einem Amphibienhabitat wesentliche Naturschätze unserer Region kennen. Dieses Projekt

wurde von der Naturvermittlerin Helga Steinacher begleitet.

Ausblick

Für die nächsten Jahre wurden seitens der Bauabteilung weitere Umsetzungsprojekte in der Forstheide entwickelt. Das „Landschaftsentwicklungskonzept Forstheide“ wird dadurch weiter ausgebaut und die Fauna und Flora geschützt und gefestigt.

Dieses „Naturschutzfachliche Umsetzungsprojekt in der Forstheide 2015+“ umfasst: Grunderwerb im Bereich Stiefelmühle (Fa. Mondi) und im Bereich Meerwiese – Hausmening (Hatschek Forste), Waldmanagement für die angekauften Waldflächen, Aktualisierung der Grundlegendaten, Fledermauserhebungen, Altholzinseln und Spechtbäume, Waldweide und begleitendes Monitoring, Anlage von Amphibien-Laichgewässern mit naturnaher Ausgestaltung der Uferbereiche, Erhalt und Pflegemaßnahmen für extensives Grünland.

„Sehr viel aus dem Landschaftsentwicklungskonzept Forstheide wurde bereits umgesetzt, und die Pläne für 2016 sind sehr ambitioniert“, so die StadtvertreterInnen, „wir werden alles daran setzen, das Naturjuwel Forstheide im Rahmen unserer Möglichkeiten zu schützen, dies alles jedoch natürlich unter dem nicht auszuklammernenden Aspekt, dass auch immer das Einvernehmen mit den Grundeigentümern herzustellen ist.“

Arbeitsblatt:

Landschaftsentwicklungskonzept

„Forstheide“

Erarbeitet anhand der Textgrundlage „Landschaftsentwicklungskonzept ‚Forstheide‘“ aus der Nachrichtenzeitung „AmPuls“ die nachstehenden Aufgaben!

- 1) Welche Projekte wurden in der Forstheide bereits umgesetzt und welche sind in Planung? Beschreibt die genannten Projekte stickwortartig!

Umgesetzte Projekte	Geplante Projekte

- 2) Fasst den gelesenen Artikel in fünf Sätzen zusammen!

- 3) Erarbeitet eine kurze kritische Stellungnahme zu diesem Artikel, den ihr an die
Stadtgemeinde Amstetten richtet!

8.4.5 Station 5 – Die Ybbs

Ybbs (Fluss)

Daten	
Lage	Österreich, Niederösterreich
Länge	130 km
Quelle	in der Nähe von Mariazell 47° 45' 37" N, 15° 12' 19" O 47.760264615.205278868 Koordinaten: 47° 45' 37" N, 15° 12' 19" O
Quellhöhe	868 m ü. A.
Mündung	Donau bei Ybbs an der Donau
Mündungshöhe	224 m ü. A.
Höhenunterschied	644 m
Abfluss über	Donau
Abflussmenge	MQ: 30,2 m³/s
Linke	Url
Nebenflüsse	
Mittelstädte	Amstetten
Kleinstädte	Waidhofen, Ybbs
Schiffbar	Bis Fluss-km 0,5 (Donauhafen Sarling) für Sportboote

Die folgenden Kraftwerke (Eigentümer) liegen am Fluss:

- *Opponitz (Wiener Stadtwerke)
- *Amstetten (Stadtwerke Amstetten)
- *Kemmelbach (Dr. Wüster GmbH Ybbs/Donau)

Die **Ybbs** ist ein rechter Nebenfluss der Donau in Niederösterreich.

Die Quelle befindet sich in der Nähe von Mariazell an der niederösterreichisch-Steirischen Grenze am Fuße des Großen Zellerhutes. Der Fluss trägt anfangs den Namen Weiße Ois, nach ca. 5 km Fließstrecke heißt er dann Ois und ca. ab Lunz am See bis zur Mündung in die Donau bei Ybbs an der Donau Ybbs.

Die Kleine Ybbs entspringt südlich von Ybbsitz, heißt in ihrem Oberlauf (bis Ybbsitz) Schwarze Ois und mündet kurz vor Waidhofen an der Ybbs in die Ybbs.

Die Ybbs hat einen stark gewundenen Flussverlauf und fließt auf einer Länge von ca. 130 km von Süden in Richtung Norden durch das Ybbstal. Entlang des Flusses sind hauptsächlich metall- und holzverarbeitende Betriebe angesiedelt. Im Alpenvorland angelangt, ändert sie die Richtung und fließt nordöstlich zur Donau.

Die wichtigsten Orte entlang der Ybbs sind Lunz am See, Göstling an der Ybbs, Hollenstein an der Ybbs, Opponitz, Waidhofen an der Ybbs, Sonntagberg, Amstetten und Ybbs an der Donau.



Die Ybbs, auf Höhe von Amstetten, Greimpersdorf

Wirtschaftliche Bedeutung

Bis zu den 1980er-Jahren war die Ybbs im Unterlauf eines der am stärksten verschmutzten Gewässer Österreichs. Durch Kläranlagen in den angrenzenden Städten (insbesondere Waidhofen an der Ybbs und Amstetten) sowie hauptsächlich durch die Abwasserreinigung der Papierfabrik in Ulmerfeld-Hausmending und der Zellstoffproduktion in Kematen an der Ybbs wurde die Verschmutzung drastisch reduziert.

Der Fluss wird auch zur Erzeugung von elektrischem Strom genutzt. Ein Teil des Stromes für Amstetten wird in einem Wasserkraftwerk der Ybbs produziert. In Kemmelbach knapp vor der Einmündung in die Donau wurde ein modernes Wasserkraftwerk errichtet, das Strom für Ybbs und Umgebung produziert. Früher wurde ebenda in Kemmelbach ein Werkskanal abgeleitet, um seit den 1890er Jahren in Ybbs elektrischen Strom zu erzeugen. Dadurch litt der Unterlauf der Ybbs besonders im Sommer an Wassermangel. Dieser Werkskanal wurde mittlerweile samt Kraftwerk stillgelegt und zugeschüttet.



Ybbstalbahn am Ufer der Ybbs bei Lunz am See



Kraftwerk in der Ybbs bei Kemmelbach

bürgerinitiative pro ybbs

Quelle: <http://www.proybbs.at/>

Arbeitsblatt:

Die Ybbs



Quelle: http://www.ybbs-aesche.at/?page_id=121

1) Vervollständige den Lückentext!

Die Ybbs ist ein _____ Nebenfluss der _____. Sie entspringt als _____ in der Nähe von _____. Bereits nach nur circa _____ Kilometer Fließstrecke ändert der Fluss seinen Namen auf _____ und behält diesen bis _____. Anschließend wird der Fluss bis zu seiner Mündung _____ genannt.

2) Welche Länge weist die Ybbs in etwa auf? Kreuze die richtige Antwort an!

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ 50 Kilometer | ☐ 150 Kilometer |
| ☐ 90 Kilometer | ☐ 200 Kilometer |
| ☐ 130 Kilometer | |

3) Zeichne den Verlauf der Ybbs nach!



Quelle:
<http://www.proybbs.at/data/YbbsDaten.pdf>

4) Wo mündet die Ybbs und in welchen Fluss? _____

5) Verbinde die Sätze so, dass sie einen Sinn ergeben?

Die Ybbs hat	der Quelhöhe bis zur Mündung einen Höhenunterschied von circa 650 m überwinden.
Der Fluss wird zur Erzeugung	gehören zu den wirtschaftlichen Schwerpunkten des Ybbstals.
Der Unterlauf der Ybbs war bis in die 1980er Jahre eines	von elektrischem Strom verwendet.
Die Holzverarbeitung, Papiererzeugung, Stahl- und Metallindustrie	einen stark gewundenen Flussverlauf.
Das Wasser muss von	und heißt zunächst Schwarze Ois und mündet bei Waidhofen an der Ybbs in ihre große Schwester.
Die Kleine Ybbs entspringt in Ybbsitz	der am stärksten verschmutzten Gewässer Österreichs.

6) Nenne 3 wichtige Orte entlang der Ybbs!

8.4.6 Station 6 – Bürgerinitiative „Rettet die Forstheide“

Handout: **Bürgerinitiative** **„Rettet die Forstheide“**

Die Forstheide im Großraum von Amstetten ist die letzte intakte mitteleuropäische Steppen-Heide mit einer einmaligen Flora und Fauna. Dieses Gebiet ist nicht nur für die dort lebenden Pflanzen und Tiere von großer Bedeutung, sondern auch als Naherholungsgebiet für die Bevölkerung. Der Wald dient den Menschen als Schutzfunktion vor Wind und Lärm und die Wald- und Asphaltwege werden von den Leuten gerne zum Laufen, Walken oder Spaziergehen genutzt. Bedauerlicherweise wird dieser Wald seit Jahren umkämpft, da immer wieder Schlägerungen stattfinden.



Quelle:
<http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/steyr/Buergerinitiative-kritisiert-massive-Baumschlaegerung;art68,2141747>

Überdies ist die Forstheide nicht nur der Gefahr ausgesetzt, dass sie durch Abholzung zerstört wird, sondern auch der Schotterabbau macht ihr zu schaffen. Die Bedrohung wird immer drückender.

Aufgrund der Gefahren, die Forstheide durch Waldrodungen und Schotterabbau endgültig zu zerstören, wurde die Bürgerinitiative „Rettet die Forstheide“ gegründet. Das vorrangige Ziel dieser Initiative ist es, die Forstheide tatsächlich unter Schutz zu stellen.



Quelle: http://www.activism.com/de_AT/petition/rettet-die-forstheide/195124

Quellen:

<https://www.openpetition.eu/petition/online/stoppt-die-zerstoerung-der-forstheide-amstetten> (Zugriff am 1. April 2016)

http://www.activism.com/de_AT/petition/rettet-die-forstheide/195124 (Zugriff am 1. April 2016)

<http://www.meinbezirk.at/amstetten/lokales/buergerinitiative-sammelt-unterschriften-zur-rettung-der-forstheide-d1657434.html> (Zugriff am 1. April 2016)

8.4.7 Station 7 – Fischwanderhilfen an der Ybbs und am Mühlbach

Handout: Fischwanderhilfen an der Ybbs und am Mühlbach

Im Rahmen des LIFE+ Projektes „Mostviertel-Wachau“ gingen in unserem Heimatviertel neben der Renaturierung der Ybbs auch Maßnahmen über die Bühne, die den Fischen zur Überwindung von zwei Sohlrampen und der Wehr in Greinsfurth dienen. Diese Umsetzungen sind vor allem für die Erhaltung von dort beheimateten, gefährdeten Fischarten, wie beispielsweise Äsche, Barbe oder Huchen, nützlich.

Damit den Wasserlebewesen am Mühlbach wieder ein ungehindertes Wandern ermöglicht wird, wurde auch dort eine Fischwanderhilfe erbaut. Diese befindet sich im Mündungsbereich vom Mühlbach in die Ybbs.

Die Folien auf den nächsten Seiten geben euch einen näheren Einblick in die bereits realisierten Vorkehrungen für die Fische.



Quelle: Eigene Aufnahme



Quelle:

<http://www.life-natur-noe.at/Layout/Logos/life%20logo.jpg>

Quellen:

http://www.life-mostviertel-wachau.at/pages/Fakten_Mostviertel.htm (Zugriff am 1. April 2016)

<http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf> (Zugriff am 1. April 2016)

<http://www.umweltgemeinde.at/fischaufstiegshilfen-in-amstetten> (Zugriff am 1. April 2016)

http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Amstetten%20-%20Rampen_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)

http://www.enu.at/images/doku/gemeinde_fischpassierbare_muendung_muehlbach.pdf (Zugriff am 1. April 2016)

9

Amstetten Rampen

Fischpassierbarkeit

Der Ybbsfluss in der Stadt Amstetten war durch zwei Sohlrampen für Fische nur schwer passierbar. Heimische Fischarten "wandern" über unterschiedlich große Distanzen um beispielsweise Laichplätze oder Wintereinstände zu erreichen. Solche Wandermöglichkeiten sind für das Überleben der Fischbestände daher unbedingt notwendig.

Ziel war es, durch Umbau der Sohlrampen die Passierbarkeit für Fische wiederherzustellen. Die beiden 2,4 und 1,2 Meter hohen Sohlrampen wurden so umgebaut, dass möglichst alle Fischarten und alle Stadien der heimischen Flussfische die Sohlstufen überwinden können. Dazu müssen die umgebauten Rampen 3 Funktionen erfüllen:

Ein linksseitig angelegter Beckenpass ermöglicht kleinen Fischen oder Fischen mit geringerer Schwimmleistung die Passage. Stärkere und größere Arten können als Alternative das raue Gerinne in Flussmitte nutzen, das weniger verklausungsgefährdet ist und auch bei unterschiedlichen Wasserständen gute Fischwandermöglichkeiten bietet. Der noch steilere Rampenteil rechtsufrig daneben dient der Hochwasserabfuhr und bei höheren Wasserführungen auch als zusätzlicher Wanderweg.

Beckenpass im Detail Raugerinne im Detail



Quelle: <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf>

LIFE+ Projekt Mostviertel - Wachau

Ybbs in Amstetten

www.life-mostviertel-wachau.at

MIT UNTERSTÜTZUNG VON BUND, LAND UND EUROPÄISCHER UNION



MINISTERIUM
FÜR EIN
LEBENSWEERTES
ÖSTERREICH



Der Umbau von Sohlrampen im Ybbsfluss ermöglicht die Fischwanderung



Ausgangslage und Ziele

Heimische Fischarten "wandern" über unterschiedlich große Distanzen um beispielsweise Laichplätze, Nahrungsplätze oder Wintereinstände zu erreichen. Wandermöglichkeiten sind für das Überleben der Fischbestände unbedingt notwendig. Der Ybbsfluss in der Stadt Amstetten war für Fische durch zwei Sohlrampen kaum oder nur schwer passierbar.

Ziel war daher, durch Umbau der Sohlrampen die Passierbarkeit für Fische wieder herzustellen. Die 2,4 und 1,2 Meter hohen Sohlrampen wurden so umgebaut, dass alle Fischarten und alle Stadien der heimischen Flussfische die Stellen überwinden können. Dazu wurden die neuen Rampen jeweils aus 3 unterschiedlichen Teilen aufgebaut und das Wasser gebündelt. Ein Beckenpass oder ein asymmetrisches raues Gerinne ermöglicht kleinen Fischen oder Fischen mit geringerer Schwimmleistung die Passage. Stärkere und größere Arten können das raue Gerinne in Flussmitte nutzen. Der steilere Rampenteil daneben dient der zusätzlichen Hochwasserabfuhr und bei höheren Wasserführungen als zusätzlicher Wanderweg.

Maßnahmen

- Umbau von zwei Sohlrampen in der Ybbs
- Tümpelpass für schwimmschwache Arten
- Raugerinne für schwimmstarke Arten
- Rampenteil für Hochwasserabfluss



Finanzierung

Das gewässerökologische Bauvorhaben wurde durch das Förderprogramm LIFE+ und die Österreichische Umweltförderung finanziell unterstützt. Weitere Geldgeber waren das BMLFUW, das Amt der NÖ Landesregierung - Abteilung Wasserbau, der NÖ Landschaftsfonds und der NÖ Landesfischereiverband. Träger der Maßnahme ist der Ybbs-Unterlauf Wasserverband, umgesetzt wurde sie vom Amt der NÖ Landesregierung - Abteilung Wasserbau. Federführend für die Umsetzung war die Stadtgemeinde Amstetten als Partner im LIFE+ Projekt.



Beckenpass im Detail



Barben Laichwanderung



Huchen



Nase zur Laichzeit



Strömer



Raugerinne im Detail

Erarbeitet und gedruckt mit Unterstützung des Finanzierungsinstrumentes LIFE+ der Europäischen Union, 2014

Quelle: http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Amstetten%20-%20Rampen_WEB.gif

7

Fischwanderhilfe Greinsfurth

Barrierefreiheit

Die über 8 m hohe Wehranlage in der Ortschaft Greinsfurth war für Fische seit Errichtung des Kraftwerks Allersdorf 100 Jahre lang nicht passierbar. Die Stadtwerke Amstetten errichteten im Zuge des LIFE+ Projektes eine Wandermöglichkeit in Form eines Fischpasses. Heute wandern Fische wieder durch die 57 Becken der neu errichteten, groß dimensionierten Fischwanderhilfe. Die Umgehung der Wehranlage führt vom Triebwasserkanal bis ins Unterwasser und mündet direkt neben dem Auslauf der Restwasserturbine. Die Wanderhilfe ist eine der größten sogenannten Vertical Slot Anlagen Österreichs. Bereits im ersten Jahr nach Inbetriebnahme konnte die gute Funktionsweise im Zuge des fischökologischen Monitorings durch die Passage von 5 Huchen eindrucksvoll bestätigt werden.



Huchen

Wehranlage - unüberwindbar



Vertical Slot Fischaufstiegsanlage



Quelle: <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf>

Fischwanderhilfen

Projekt Mühlbach

- Gesamtlänge Fischwanderhilfe: 60 m
- zu überwindender Höhenunterschied: 1,90 m
- Breite der Becken: 3 - 4,5 m
- Gefälle: 3,3 ‰
- Ausbauwassermenge: 3,8 m³/s

Bauzeit: August - Dezember 2007

Baukosten: gemeinsam mit
Fischwanderhilfe Url: EUR 180.000

Bauherr: Stadtgemeinde Amstetten

AMSTETTEN
Pulsschlag des Mostviertels



Ein Projekt für Ihre Umwelt!

 **wasser niederösterreich**
WA3 Wasserbau



 **DER ÖSTEREICHISCHE FISCHEREI VERBAND**

 **lebensministerium.at**

Grafikdesign: *www-promotion*

Quelle: Eigene Aufnahme

Bedeutung der Fischwanderhilfen

Für natürliche Fischbestände ist die Möglichkeit einer freien Passierbarkeit der Gewässer von großer Bedeutung. Insbesondere Fische, aber auch andere Wasserorganismen, führen aus verschiedenen Gründen Wanderungen durch. Am bekanntesten sind Laichwanderungen, wo Fische bis über hundert Kilometer im Gewässersystem zurücklegen, um geeignete Laichplätze zu erreichen. Mittlerweile ist es durch errichtete Fischwanderhilfen wieder möglich, dass zum Beispiel Barben oder Nasen aus der Donau über die Ybbs bis in die Url oder den Mühlbach zum Laichen aufsteigen. Larven oder Jungfische driften später wieder flussab, um neue Lebensräume zu besiedeln. Daneben werden aber auch noch saisonale Wanderungen (Winterelbstand), Hochwasserwanderungen oder nahrungsbedingte Wanderungen durchgeführt.

Existieren Querbauwerke, die diese Fischwanderungen behindern, können möglicherweise wichtige Lebensräume nicht erreicht werden. Dies kann in weiterer Folge bis zum Verschwinden einzelner Fischarten oder sogar ganzer Fischgemeinschaften führen. Der Erhalt bzw. die Schaffung eines guten ökologischen Zustandes ist das Ziel der EU-Wasserrahmenrichtlinie. Dabei spielen intakte Fischpopulationen eine maßgebliche Rolle.

Bachforelle



Bis zu 20 Fischarten

Viele früher häufige Fischarten wie Nase oder Barbe sind aufgrund einer Verschlechterung des Lebensraumes mittlerweile selten geworden. Umso wichtiger sind daher Verbesserungen der Gewässerstruktur. In der Url und im Mühlbach finden sich typische Fischgesellschaften der Ybbs, wo bis zu 20 verschiedene Fischarten vorkommen.

Fischarten der Ybbs und deren Zubringer

Aalrutte, Aitel, Äsche, Bachforelle, Barbe, Elritze, Gründling, Hasel, Hecht, Huchen, Karpfen, Koppe, Laube, Nase, Regenbogenforelle, Rotaugen, Schmerle, Schneider, Strömer



Fischpassierbare Mündung Mühlbach in die Ybbs

Der Mühlbach wird durch die Url bei der Ramsbachwehr gespeist und fließt durch das Stadtgebiet von Amstetten, wo er im Ortsteil Greimpersdorf in die Ybbs mündet. Der Mündungsbereich des Mühlbaches war aufgrund einer steilen Rampe mit einer Höhendifferenz von knapp 2m kaum fischpassierbar.

Die Umgestaltung erfolgte ähnlich einem natürlichen Gewässer. Das Gefälle wird nunmehr über flache Schwellen mit dazwischen liegenden Kolken abgebaut. Aufgrund einer durchgehenden Gewässersohle und einer aufgelösten Bauweise der Steinschwellen ist der Mühlbach nunmehr für Fische und Benthosorganismen frei passierbar.

Mündung Mühlbach:

Höhendifferenz: $h = 1,9\text{m}$

Gesamtlänge: $l = 70\text{m}$

Anzahl der Becken: 12

Beckenlänge: $3 - 7,5\text{m}$

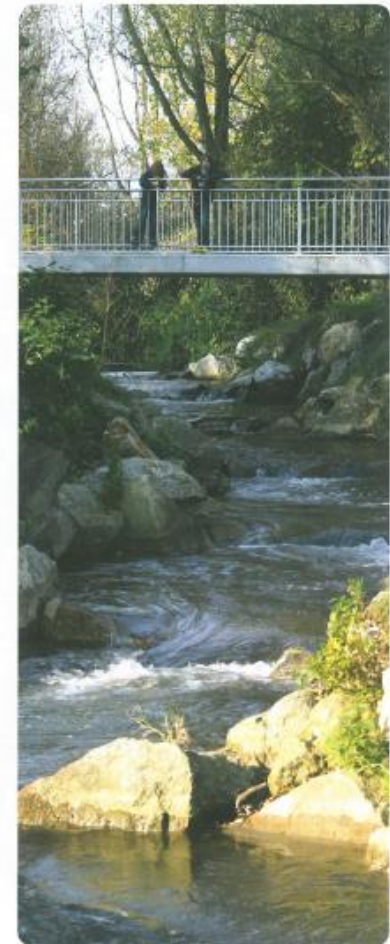
Beckentiefe: $0,4 - 0,9\text{m}$

Auftraggeber: Stadtgemeinde Amstetten

Planung: Pfeiler & Lang ZT-GmbH

Bauausführung: Abteilung Wasserbau, Land NÖ

Bauaufsicht: Mag. Mitterlehner, Ingenieurbüro für Gewässerökologie und Fischerei



Der neugestaltete Mündungsbereich lädt zum Verweilen ein.

Quelle: http://www.enu.at/images/doku/gemeinde_fischpassierbare_muendung_muehlbach.pdf

Arbeitsblatt:

Fischwanderhilfen

Fasst die Informationen über die drei erwähnten Fischwanderhilfen in der Tabelle mit Stichworten zusammen!

Sohlerampe an der Ybbs	Fischwanderhilfe Greinsfurth	Fischwanderhilfe Mühlbach

8.4.8 Station 8 – Biodiversität

Handout:

Biodiversität

Was bedeutet Biodiversität?

„Bios“ ist ein Wort aus dem Griechischen und wird übersetzt als das „Leben“. „Diversitas“ im Gegensatz stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „Vielfalt“ bzw. „Vielfältigkeit“. Beim Begriff der Biodiversität werden beide Wörter vereint, und er drückt demnach die Vielfalt des Lebens aus. Zu dieser Lebensvielfalt zählen alle Lebewesen, Arten und Ökosysteme. Eine hohe Biodiversität, oder auch biologische Vielfalt genannt, bedeutet intakte Natur und Umwelt.

Heutzutage sind ungefähr 1,7 Millionen Pflanzen- und Tierarten bekannt. Die Forscher und Forscherinnen glauben, dass mehr als 12 Millionen Arten auf unserem Planeten existieren. Auf der Erde ist eine unterschiedliche Verteilung der Lebensvielfalt zu erkennen. Ein Beispiel für einen Biodiversität-Hotspot, eine Region mit einer hohen Artenanzahl, ist der tropische Regenwald.

Gibt es ein Artenwachstum oder einen Artenschwund?

Obwohl vielerseits bekannt ist, dass die Ursachen für den Verlust von Biodiversität unter anderem der Klimawandel, die Schadstoffzunahme, die Intensivierung der Landwirtschaft, die Ressourcenübernutzung und die Abholzung der Regenwälder sind, geht die biologische Vielfalt weiterhin zurück. Besser gesagt hat sich der Artenschwund in den letzten Jahrzehnten explosiv beschleunigt. Die Experten bzw. Expertinnen sind der Meinung, dass die Arten aufgrund der Einflussnahme durch den Menschen im Vergleich zum natürlichen Prozess 100- bis 1000-Mal früher aussterben werden. Weltweit sterben pro Tag rund 150 Arten aus. Die Weltnaturschutzunion IUCN hat auf der Roten Liste, welche die weltweit vom Aussterben gefährdeten Tiere und Pflanzen beinhaltet, 22800 (Stand: Ende 2015) bedrohte Arten notiert. In Österreich werden in etwa 3000 verschiedene Tierarten, vor allem Säugetiere und Vögel, als gefährdet eingestuft und die Tendenz ist weiter steigend. Bei den Pflanzen ist ein ähnliches Bild zu erkennen, denn rund 40 Prozent sind bedroht.

Wie können die Arten geschützt werden?

Damit dies möglich ist, müssen neben dem Schutz der Arten auch die Lebensräume derselben geschützt werden. Ein Programm, das dies forciert, ist Natura 2000, welches bei einer anderen Station näher erläutert wird.

Gibt es in Österreich viele Arten?

Österreich besitzt das Privileg, an den drei Landschaftsformen von Europa, nämlich Hochgebirge, Mittelgebirge und Tiefland, Anteil zu haben. Des Weiteren ist im Norden des Landes das gemäßigste mitteleuropäische Klima und im Süden das submediterrane Klima zu finden. Zudem sind in unserem Heimatland atlantische, mediterrane und kontinentale Luftströmungen aktiv. Aus diesem Zusammenspiel ergibt sich in Österreich eine Vielfalt von Arten, Lebensräumen und Landschaften.

In welchen Hinsichten kann der Mensch von einer biologischen Vielfalt profitieren?

Die Biodiversität hat sowohl eine hohe kulturelle als auch wirtschaftliche Bedeutung. Die Natur liefert der Menschheit vielfältige Produkte, die für den Menschen essentiell sind und von Medikamenten und Nahrungsmitteln bis hin zu Bau- und Textilstoffen reichen. Überdies ist aus einigen Studien ersichtlich, dass Landschaften, welche eine große Vielfalt an Arten und Lebensräumen aufweisen, sowohl attraktiver als eintönige Landschaften sind als auch einen wertvolleren Beitrag zur Erholung und Gesundheit der Menschen leisten.

Weshalb wirkt sich eine hohe Artenvielfalt positiv auf die Natur aus?

Die verfügbaren Ressourcen in einem Ökosystem werden von den verschiedenen Arten unterschiedlich genutzt. Je mehr verschiedene Arten in einem Gebiet vorhanden sind, desto besser können die Ressourcen gebraucht werden. Zusätzlich steigt die Produktivität des Ökosystems. Oftmals ist auch zu erkennen, dass Ökosysteme, die eine hohe Arten-dichte aufweisen, stabiler sind. Die unterschiedlichen Arten reagieren verschieden auf Störungen durch die Menschheit. In der Folge verschwinden manche Arten und andere wiederum können sich aufgrund des frei gewordenen Platzes noch mehr ausbreiten. Nach einer Störung werden also die empfindlichen durch die widerstandsfesten Arten ersetzt. Wenn der Zeitpunkt der Störung einige Zeit zurückliegt und es zu einer Stabilisierung der Umweltbedingungen gekommen ist, kommen die anfälligen Arten ebenfalls wieder zum Vorschein.

Quellen:

- http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/Bildungsangebote/Kap1_natura%202000.pdf (Zugriff am 29. März 2016)
- http://www.biologischevielfalt.at/fileadmin/inhalte/chm/pdf-files/Biodiverstaet_in_OEsterreich_Lebensministerium.pdf (Zugriff am 29. März 2016)
- http://www.biologischevielfalt.at/ms/chm_biodiv_home/chm_def/ (Zugriff am 29. März 2016)
- <http://www.greenfacts.org/de/biodiversitat/index.htm#3> (Zugriff am 29. März 2016)
- <http://www.umweltdachverband.at/themen/naturschutz/biodiversitaet/> (Zugriff am 29. März 2016)
- <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/iucn-rote-liste-bedrohter-arten-auf-23-000-erweitert-a-1040130.html> (Zugriff am 29. März 2016)

Arbeitsblatt:

Biodiversität

Sucht in der Gruppe mit eurem Handy im Internet nach einem Artenschutzprojekt in Österreich oder einem anderen Land. Informiert euch über das ausgewählte Artenschutzprojekt und beantwortet folgende Fragen:

- 1) Wie heißt euer Artenschutzprojekt und aus welchem Land stammt es?
- 2) Worum geht es bei diesem Projekt?
- 3) Welche Ziele verfolgt das Projekt?
- 4) Wie funktioniert der Artenschutz bei eurem gewählten Beispiel?

Nachdem ihr euch mit eurem gewählten Projekt intensiv auseinandergesetzt habt, versucht im Team die nächsten Fragen zu diskutieren und verkündet eure erarbeiteten Ergebnisse im Anschluss in der Großgruppe.

- 5) Bedeutet eine hohe Artenvielfalt ein gut funktionierendes Ökosystem?
- 6) Welche Maßnahmen können getroffen werden, um die Biodiversität zu erhalten?
- 7) Warum ist ein Lebensraumschutz für Artenschutz notwendig?
- 8) Welche Möglichkeiten gibt es, wie ihr selbst zum Arten- und Lebensraumschutz beitragen könnt?



Quelle:

http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/Bildungsangebote/Kap1_natura%202000.pdf (Zugriff am 29. März 2015)



Evaluation - Forstheide

Quelle: <http://www.yourextrahand.com/bookkeeping-evaluation/>

- 1) Wie ist es euch als Team bei der Auffindung der einzelnen Stationen mit der Karte ergangen? Finde dazu drei passende Stichworte!

- 2) Aus welchen Gründen setzen sich deiner Ansicht nach die Bürger und Bürgerinnen besonders für den Erhalt der Forstheide ein?

- 3) An welchen Stationen hast du dein Wissen aus dem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht einbringen können? Kreise die zutreffenden Stationen ein!

Station 1 Station 2 Station 3 Station 4 Station 5 Station 6 Station 7 Station 8

- 4) Welche Station hat dir am besten gefallen? Kreise die zutreffende ein und begründe kurz deine Entscheidung!

Station 1 Station 2 Station 3 Station 4 Station 5 Station 6 Station 7 Station 8

Warum?

5) Waren die Aufgabenstellungen adäquat?

- ☐ Ja, wir konnten alle Aufgaben gut lösen.
- ☐ Nein, manche Stationen waren zu schwierig.

Wenn nein, welche? Kreise die zutreffenden ein!

Station 1 Station 2 Station 3 Station 4 Station 5 Station 6 Station 7 Station 8

6) Wie viele neue Informationen hast du über deine Umgebung erfahren?

- ☐ Mir war alles schon bekannt.
- ☐ Das meiste war mir bereits bekannt.
- ☐ Manche Informationen waren neu für mich und andere wiederum nicht.
- ☐ Die meisten Informationen waren neu für mich.
- ☐ Ich wusste über dieses Gebiet noch überhaupt nichts.

7) Wie hast du die Verbindung von sportlicher Aktivität und Case study in der Natur empfunden?

- ☐ Durch die Behandlung der Thematik direkt im betreffenden Gebiet konnte ich mir die Informationen aufgrund der konkreten Veranschaulichung leichter merken.
- ☐ Es war eine tolle neue Erfahrung, aber trotzdem bevorzuge ich das Lernen von geographischen Inhalten im Klassenraum.
- ☐ Durch das Laufen war ich so erschöpft, dass ich mir nichts merken konnte.

8) Wirst du die gewonnen Erkenntnisse über das Forstheide-Gebiet umsetzen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wenn ja, wie?

9) Gib mit einer Notenskala an, wie dir der Lauf in der Forstheide mit den verschiedenen Aufgabenstellungen insgesamt gefallen hat!

Note: _____

9 Bedeutung des Sports für einzelne Nationen

9.1 Basisinformationen

Schulklasse: 12. Schulstufe (8. Klasse AHS)

Anzahl der Unterrichtsstunden: 2 Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten

Thema der Einheiten: Bedeutung des Sports für einzelne Nationen

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Bildungs- bereiche	Sprache und Kommunikation	Mensch und Gesellschaft	Natur und Technik	Gesundheit und Bewegung	Kreativität und Gestaltung
	JA	JA	NEIN	NEIN	NEIN

Lehrplanbezug „Bewegung und Sport“: (BMBF, 2004a, S. 4)

- Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen:
 - Lösen vielfältiger Bewegungsaufgaben
 - Teilnahme an Einzel- und Gruppenwettkämpfen
- Spielerische Bewegungshandlungen:
 - Kennenlernen und Ausüben vielfältiger verschiedener Sport- und Trendsportspiele
 - Erhöhen der Fähigkeit zu taktischen Entscheidungen in der Gruppe bzw. Mannschaft: Verhalten auf Spielsituation abstimmen und taktische Entscheidungen in der Gruppe bzw. Mannschaft treffen
 - Zunehmende Entwicklung eines entsprechenden Spielverständnisses unter wettbewerbsrelevanten Aspekten
 - Entwicklung von Strategien zur Lösung allfälliger Konfliktsituationen

Bewegungs- handlungen	Grundlagen zum Bewegungs- handeln	Können- und leistungs- orientierte BH	Spielerische BH	Gestaltende und darstellende BH	Gesundheits- orientierte und ausgleichende BH	Erlebnis- orientierte BH
	NEIN	JA	JA	NEIN	NEIN	NEIN

Lehrplanbezug „Geographie und Wirtschaftskunde“: (BMBF, 2004b, S. 4)

- Politische und ökonomische Systeme im Vergleich:
 - Zusammenhänge zwischen der sozialen und politischen Entwicklung unterschiedlicher Kulturräume und ihre Auswirkungen auf Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen können

Pädagogische Perspektiven:

Pädagogische Perspektiven	 Spielen	 Leisten	 Ausdruck	 Gesundheit	 Eindruck	 Miteinander	 Erleben
	JA	JA	NEIN	NEIN	JA	JA	JA

Lernziele:

- Die Schüler und Schülerinnen sind in der Lage, nach der sportlichen Betätigung die eigene Rolle im Team und die Lösung von Konflikten zu evaluieren.
- Die Lernenden können ihre Spielfähigkeit sowie ihr Können in der Leichtathletik ausbauen.
- Durch das stattfindende Quiz können die Schüler und Schülerinnen ihren Wissensstand zum Thema „Olympische Spiele“ überprüfen.
- Die Lernenden kennen die politischen Hintergründe für die Nichtteilnahme von Nationen an bestimmten Spielen.
- Die Schüler und Schülerinnen sind im Stande, im Team zu kooperieren, sodass sie in der Mannschaft die besten Leistungen erzielen.
- Die Lernenden erkennen das Gefühl der Zusammengehörigkeit und können sich mit einer Nation identifizieren.

Kompetenzen Geographie: (http://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/geographie_bildungsstandards.pdf)

- Die Schüler und Schülerinnen können vergangene und gegenwärtige Strukturen (z.B.: Wirtschaftssysteme) in Räumen beschreiben und erklären.
- Die Lernenden sind in der Lage Prozesse und Strukturen (z.B.: Wirtschaftsstrukturen in der Europäischen Union und in der Welt) in ausgewählten Räumen zu analysieren.

Bereich der Teilkompetenzen und Operatoren:

Fachkompetenz	Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
<i>Sportspiele</i>	Die Schüler und Schülerinnen können ein Volleyballspiel durch Einhaltung des richtigen Regelwerks durchführen.	Die Schüler und Schülerinnen sind in der Lage zu erläutern, was es heißt, ein Bestandteil eines Nationalteams zu sein.	Die Schüler und Schülerinnen können mithilfe des Evaluationsbogens ihre Kenntnisse zum Team überprüfen.
<i>Leichtathletik</i>	Die Schüler und Schülerinnen sind in der Lage, Nationen zu nennen, welche bei den Olympischen Spielen in gewissen Sport-	Die Schüler und Schülerinnen können erklären, welche Bedeutungen die Olympischen Spiele in der Antike und in der Neuzeit hat-	Die Schüler und Schülerinnen sind im Stande, im Klassenverband zum Thema „Sport und Politik“ in Bezug auf die Olympischen Spiele

	arten sehr erfolgreich waren und sind.	ten bzw. haben	le zu diskutieren.
--	--	----------------	--------------------

Inhalt:

- Volleyball
- Leichtathletik

Unterrichtsmethoden:

- Lernen beim Spiel und bei den Leichtathletik-Stationen
- Vortrag der Lehrperson

Sozialformen:

- Gruppenarbeit (4 Teams)
- Klassenunterricht

Beschreibung des Ablaufs:

1. Einheit:

- Einführung in die Thematik (10 Minuten)
- Lösen eines Rätsels zum Thema „Olympische Spiele“ und anschließend Besprechung der Olympischen Spiele bzw. von Sport und Politik (20 Minuten)
- Leichtathletikwettkampf mit verschiedenen Bewerben (70 Minuten)

2. Einheit:

- Durcharbeiten der Problematik „Sport und Doping“ mithilfe eines Rätsels, Gefahren und Opfer dieser Substanz im Leistungssport (20 Minuten)
- Durchführung von Volleyballmatches in vier Gruppen, Entwicklung des Gefühls ein Bestandteil eines Teams zu sein und sich mit diesem zu identifizieren (70 Minuten)
- Ausfüllen eines Evaluationsbogens (10 Minuten)

9.2 Geographische Inhalte und Grundlagen

Wie auch beim ersten Unterrichtsbeispiel für die 5. Klasse (9. Schulstufe) wird im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht in der Maturaklasse (8. Klasse, 12. Schulstufe) die Schulbuchreihe „Meridiane“ benützt. Für die Entwicklung der geographischen Inhalte wurde das Buch durchgearbeitet. In den Kapiteln 3 und 5 des Lehrbuches „Meridiane 8“, welche sich mit der Weltwirtschaft und den Wirtschaftssystemen der Erde beschäftigen, kommen wesentliche Elemente vor, die für dieses interdisziplinäre Unterrichtskonzept von Nutzen sind. Daher wird angenommen, dass die Heranwachsenden im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ diese Kapitel durchgenommen haben. Die Schüler und Schülerin-

nen sind vertraut mit Begriffen wie freie Marktwirtschaft, soziale Marktwirtschaft und zentrale Planwirtschaft. Darüber hinaus können die Jugendlichen auch die Länder sowie Staatenbünde und Staatengemeinschaften den entsprechenden Wirtschaftssystemen zuordnen. Es wird vorausgesetzt, dass die Schüler und Schülerinnen mit Termini, wie Kapitalismus, Sozialismus und Kommunismus, im Geographie- und Geschichtsunterricht konfrontiert wurden und eine Vorstellung von der bipolaren Weltordnung, welche vom Ende des 2. Weltkrieges bis zum Zerfall der Sowjetunion und des gesamten Ostblockes herrschte, besitzen.

Da es sich hierbei um ein Konzept für die 8. Klasse (12. Schulstufe) handelt und wie bereits oben erwähnt, wesentliche Begriffe, die im Zusammenhang mit dieser fächerübergreifenden Planung stehen, bereits im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht behandelt worden sind, wurde kein zusätzliches Informationsblatt für die Jugendlichen verfasst. Die geographischen Schwerpunkte werden vielmehr auf die Bedeutung der Olympischen Spiele und auf die damit verbundenen sportlichen Erfolge der einzelnen Nationen bzw. Staatengemeinschaften gesetzt. Der Zusammenhang zwischen Sport und Politik bzw. der Einfluss von politischen Ereignissen auf sportliche Großereignisse soll verdeutlicht werden. Darüber hinaus wird auch die Rolle des Dopings gerade aus diesem Grund beleuchtet. Da für die Doppelstunden eigene Handouts erstellt wurden, welche nicht nur wesentliche sportliche, sondern auch geographische Einblicke gewähren, wird bei diesem Unterkapitel auf keine weiteren geographiespezifischen Inhalte und Grundlagen eingegangen.

9.3 Unterrichtsplanung

Das Thema eignet sich aus verschiedensten Gründen optimal für ein interdisziplinäres Unterrichtsvorhaben in einer Maturaklasse. Erstens müssen die Schüler und Schülerinnen bereits Gelerntes aus dem Geographieunterricht mit der Thematik die „Bedeutung des Sports für einzelne Nationen“ in Verbindung bringen und anwenden. Zweitens kann in einem Olympiajahr, wie 2016, zusätzlich noch ein Aktualitätsbezug hergestellt werden. Der dritte Punkt, ein sehr wichtiger für einen fächerübergreifenden Unterricht, ist, dass Themenbereiche bearbeitet werden, welche mit einer großen Wahrscheinlichkeit das Interesse der Lernenden wecken.

Die Realisierung der Unterrichtsidee unterteilt sich in die folgenden zwei Einheiten:

- **1. Einheit:**

Zu Beginn der ersten beiden Unterrichtsstunden führt die Lehrperson die Lernenden in die Thematik und das bevorstehende Programm ein. Überdies verkündet der Lehrer oder die Lehrerin, dass die Jugendlichen auf die Kooperation in der Gruppe und auf die eigene Funktion im Team achten sollen, damit sie zum Abschluss der beiden interdisziplinären Unterrichtseinheiten diese Verhaltensmuster evaluieren können. Bevor sich die Lernenden sportlich betätigen, müssen sie sich in vier gleich großen Gruppen zusammenfinden, sich einen Ländernamen überlegen und dann im Team ein Quiz lösen, welches sich mit den Olympischen Spielen beschäftigt. Die Schüler und Schülerinnen sollen anhand von konkreten Beispielen von Olympischen Spielen für die politische Bedeutung des Sportes sensibilisiert werden. Im Laufe des Unterrichtes werden die Jugendlichen mithilfe von Übersichten, welche Medaillenstände der einzelnen Länder visualisieren, erkennen, welche Nationen bei den Spielen besonders erfolgreich waren und welche Sportarten vor allem als Aushängeschilder dienten. Eine weitere Aufgabe beschäftigt sich damit, herauszufinden, welche Staaten sich an welchen Olympiaden nicht beteiligten und welche politischen Hintergründe hinter den Boykotts steckten. Wenn die einzelnen Teams beim Rätsel die richtigen Antworten auf die gestellten Fragen gefunden haben, erfolgt eine Besprechung im Klassenverband. Zudem erhalten die Schüler und Schülerinnen noch ein Handout mit den wesentlichen Informationen zu den Olympischen Spielen bzw. zu Sport und Politik. Im Zentrum dieser Einheit steht nach der gedanklichen Anstrengung die Durchführung eines Leichtathletikwettkampfes mit Stationen wie Staffellauf, Medizinballwurf, 5er Hop und Sprint. Mithilfe der Mannschaftswettkämpfe sollen die Jugendlichen erleben, wie es sich anfühlt, ein Bestandteil eines Teams zu sein. Das Siegerteam wird einerseits durch den sportlichen Wettkampf und andererseits durch die Auswertung des Rätsels ermittelt. Zur Honorierung der Leistungen der Teams findet eine kurze Siegerehrung statt. Während der gesamten ersten fächerübergreifenden Unterrichtseinheit sollen die Heranwachsenden darüber hinaus die Bedeutung von Mannschaftssportarten für das Gefühl der Zusammengehörigkeit und die Identifizierung mit einer Nation entdecken.

- **2. Einheit:**

In der zweiten Doppelstunde zum Thema „Bedeutung des Sports für einzelne Nationen“ wird der Fokus auf Volleyballmatches und Doping gelegt. Die Schüler und Schülerinnen bilden die gleichen Teams wie in der vorherigen Einheit und die Lehrkraft macht sie nochmals darauf aufmerksam, dass sie ein Augenmerk auf die Zusammenarbeit, auf ihre Rolle und auf mögliche Konflikte im Team legen sollen. Die Einführung in die Thematik

wird, wie in der vorherigen Sporteinheit, mit einem Rätsel gemacht. Die Teams erhalten von der Lehrperson ein Quiz zum Thema „Doping“. Wenn die Mannschaften dieses gelöst haben, kommt es zu einem Gespräch und zu einer Reflexion der korrekten Ergebnisse in der Klassengemeinschaft. Überdies teilt die Lehrkraft jedem Schüler und jeder Schülerin noch ein Handout über Doping aus, damit der Unterrichtsertrag gesichert wird. Mithilfe des Rätsels und des Informationsblattes soll den Lernenden verdeutlicht werden, dass die Einnahme von unerlaubten Substanzen sowohl früher als auch heute ein wesentlicher Aspekt im Leistungsbereich war bzw. ist. Aus diesem Grund sollen sich die Schüler und Schülerinnen mit aktuellen und bekannten Dopingfällen und mit Gefahren des Dopings auseinandersetzen sowie erfahren, dass oft Sportler und Sportlerinnen als Aushängeschilder von Nationen „missbraucht“ wurden und in der Folge mit schweren gesundheitlichen Schäden zu kämpfen hatten. Überdies wird den Heranwachsenden vor Augen geführt, dass die Athleten und Athletinnen vor allem im ehemaligen Ostblock zur Verwendung von Dopingmitteln gezwungen wurden. Im Anschluss an die inhaltliche Wissensaneignung folgt die sportliche Betätigung. Die Vorkehrungen für die Volleyballspiele, wie der Aufbau der Netze, werden getroffen. Jede Mannschaft tritt gegen alle anderen Teams einmal an und zwar wird pro Spiel auf zwei gewonnene Sätze gespielt. Das heißt, dass jede Gruppe drei Matches bestreitet. Die einzelnen Sätze gehen jeweils bis 15 Punkte. Die Ergebnisse notiert der Lehrer oder die Lehrerin auf einem Flipchart, sodass die Jugendlichen diese jederzeit einsehen können. Nach den Spielen verkündet die Lehrperson noch jene Mannschaft, welche aufgrund des Rätsels und der Volleyballmatches den ersten Platz belegt hat. In den letzten zehn Minuten der zweiten Unterrichtsstunde bekommen die Heranwachsenden einen Evaluationsbogen ausgeteilt, auf welchem sie Antworten zu Fragen finden sollen, wie „Welche Funktion hattest du im Volleyballmatch und beim Leichtathletikwettkampf?“ oder „Wie seid ihr in der Gruppe mit Schwierigkeiten umgegangen, und wie habt ihr diese gelöst?“.

9.4 Handouts und Arbeitsaufträge

Die Zusammenstellung der informativen Handouts, Arbeitsblätter und Stundenplanungen erfolgte mithilfe von unterschiedlichsten Quellen. Damit die aktiven Lehrer und Lehrerinnen die Planungen verwenden und einzelne Dinge nachschlagen oder erweitern können, sind die Quellen bei den jeweiligen Dokumenten aufgelistet.

9.4.1 Einheit 1 – Leichtathletik und Olympische Spiele

Quiz **Olympische Spiele**



Quelle: http://www.medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/vorlagen/showcard.php?id=5759

Kreuzt bei den nachstehenden Fragen jeweils die richtige Antwort bzw. die richtigen Antworten an!

1) Wo und wann fanden die ersten Olympischen Sommerspiele der Neuzeit statt?

- | | |
|--|---|
| ☐ 1924 in Chamonix | ☐ 1896 in London |
| ☐ 1896 in Athen | ☐ 1912 in Stockholm |
| ☐ 1900 in Paris | ☐ 1892 in Athen |

2) Wer war der Begründer der Olympischen Spiele der Neuzeit?

- | | |
|---|---|
| ☐ William Penny Brookes | ☐ Pierre de Coubertin |
| ☐ Ludwig Guttman | ☐ Jacques Rogge |

3) Welche dieser Länder belegen im ewigen Medaillenspiegel der Olympischen Spiele die ersten drei Plätze?

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Italien | ☐ England |
| ☐ China | ☐ Russland |
| ☐ Deutschland | ☐ USA |
| ☐ Kanada | ☐ Frankreich |

4) Welche Nationen boykottierten die Olympischen Spiele 1980 in Moskau?

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| ☐ China | ☐ USA |
| ☐ DDR | ☐ Finnland |
| ☐ BRD | ☐ Guatemala |
| ☐ Brasilien | ☐ Jamaika |

5) Aus welchem Grund konnte Südafrika nicht an den Olympischen Spielen 1964 in Tokio teilnehmen?

- ☐ Verbot durch den Präsidenten
- ☐ Finanzieller Bankrott des Landes
- ☐ Krieg
- ☐ Zu wenig Athleten und Athletinnen
- ☐ Naturkatastrophe
- ☐ Apartheidspolitik

6) Bei welchen Olympischen Sommerspielen fanden Boykotts statt?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| ☐ 1960 in Rom | ☐ 1964 in Tokio |
| ☐ 1992 in Barcelona | ☐ 1972 in München |
| ☐ 1996 in Atlanta | ☐ 1948 in London |
| ☐ 1984 in Los Angeles | ☐ 1980 in Moskau |

7) Zwischen welchen beiden Ländern kam es beim Olympia-Attentat in München zu einer Auseinandersetzung?

- | | |
|--|---|
| ☐ Jugoslawien und Pakistan | ☐ Äthiopien und Irak |
| ☐ Palästina und Israel | ☐ Bulgarien und Polen |
| ☐ BRD und DDR | ☐ Palästina und Sowjetunion |

8) Was war der Grund dieser Auseinandersetzung?

- ☐ Kalter Krieg
- ☐ Morddrohungen gegen die teilnehmenden Sportler und Sportlerinnen
- ☐ Undiplomatische Aussage von Jassir Arafat
- ☐ Geiselnahme von israelischen Athleten und Athletinnen
- ☐ Brandstiftung bei einer der Botschaften
- ☐ Undiplomatische Aussage von Jitzchak Schamir

9) Warum entsandte die Sowjetunion keine Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu den Olympischen Sommerspielen 1984 in Los Angeles?

- ☐ Sparmaßnahme durch Michail Gorbatschow
- ☐ Aus finanziellen Gründen
- ☐ Auf Wunsch des IOC
- ☐ Reaktion auf den Boykott der USA von 1980
- ☐ Um sich mit Kuba solidarisch zu erklären
- ☐ Auf Wunsch der Ostblockländer
- ☐ Epidemien unter den Sportlern und Sportlerinnen

10) Wo und wann werden die nächsten Olympischen Sommerspiele ausgetragen?

- | | |
|---|--|
| ☐ 2016 in Athen | ☐ 2020 in Tokio |
| ☐ 2018 in Pyeongchang | ☐ 2018 in London |
| ☐ 2020 in Peking | ☐ 2016 in Rio de Janeiro |

11) In welchem Bereich befindet sich Österreich im ewigen Medaillenspiegel der Olympischen Spiele?

- | | |
|--|--|
| ☐ Zwischen Platz 1 und 5 | ☐ Zwischen Platz 20 und 30 |
| ☐ Vor dem 10. Platz | ☐ Zwischen Platz 30 und 50 |
| ☐ Zwischen Platz 10 und 20 | ☐ Hinter dem 50. Platz |



Quelle:
https://www.oref.de/kalenderblatt/2009/26_olympische-spiele_neuzeit_1894.php

Handout: Die Olympischen Spiele

Die Olympischen Spiele sind das bedeutendste Sportfest, bei dem Sportler und Sportlerinnen aus der ganzen Welt teilnehmen. Unter dem Wort „Olympiade“ wird der Zeitraum von vier Jahren verstanden, der zwischen der Austragung von zwei Spielen liegt.

Die Olympischen Spiele der Antike haben ihren Ursprung in Griechenland und waren kultische Riten zur Verehrung der griechischen Götter. Sie fanden im Zeitraum von 776 v. Chr. bis 393 n. Chr. alle vier Jahre im Sommer statt. Aufgrund von Manipulationen und der Abnahme des Glaubens an die griechischen Götter verbot schließlich im Jahr 394 n. Chr. ein christlicher Kaiser die Austragung der Spiele.

Als **Begründer** der Olympischen Spiele der Neuzeit gilt der Franzose **Pierre de Coubertin**. Dieser wollte nach dem Vorbild der Spiele in der Antike die Olympischen Spiele der Neuzeit ins Leben rufen. Mehr als 1500 Jahre nach den letzten Spielen wurde **1894** in Paris das **Internationale Olympische Komitee (IOC)** gegründet, welches sich als Ziel setzte, die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit zu veranstalten. Die **ersten Olympischen Sommerspiele** fanden schlussendlich **1896 in Athen** (Griechenland) statt. Die **Einführung der Olympischen Winterspiele** erfolgte erst Jahre später, nämlich **1924 in Chamonix** (Frankreich). Bis 1992 gingen die Sommer- und Winterspiele im gleichen Jahr über die Bühne. Anschließend wurden die Winterspiele gegenüber den Sommerspielen um zwei Jahre versetzt. Die nächsten Olympischen Sommerspiele finden 2016 in Rio de Janeiro (Brasilien) statt und die Olympischen Winterspiele 2018 in Pyeongchang (Südkorea). Bei den Olympischen Sommerspielen treten die Athleten und Athletinnen in 28 verschiedenen Sportarten an und bei den Winterspielen in 7.

Sport und Politik:

Im Gegensatz zu den Olympischen Spielen der Antike wollte Coubertin, dass die „neuen“ Spiele unpolitisch und für jeden Staat frei zugänglich sind. Der Erfinder führte Zeremonien ein, um Abstand von der Politik zu gewinnen. Einige dieser Rituale sind heute noch gültig.

So wurde das allbekannte Symbol der Olympischen Spiele, nämlich die fünf ineinandergreifenden Ringe, 1913 von Coubertin entwickelt. Die Ringe symbolisieren die fünf Kontinente. Trotz den Forderungen von Pierre de Coubertin wurden die Olympischen Spiele der Neuzeit auch für politische Zwecke genutzt. **1936 ereigneten sich die Sommerspiele in Berlin** und hier versuchten die Nationalsozialisten ihr Regime in der Öffentlichkeit zu präsentieren und organisierten einen angeblich toleranten Wettbewerb.



Quelle:
<https://i.ytimg.com/vi/5cn6FYNS6dg/maxresdefault.jpg>

Die Olympischen Spiele 1964 in Tokio:

1964 fanden die Olympischen Spiele zum ersten Mal auf dem asiatischen Kontinent statt. **Insgesamt waren in Tokio 93 Staaten vertreten, jedoch fehlte zum ersten Mal Südafrika, denn diesem Land wurde aufgrund der Apartheid-Politik die Teilnahme untersagt.** Unter Apartheid versteht man die strikte Rassentrennung zwischen weißer und schwarzer Bevölkerung in Südafrika. Diese Nation legte fest, dass die Athleten und Athletinnen, welche nicht zur weißen Rasse zählen, keine Mitglieder in einem südafrikanischen Sportteam werden und so auch nicht bei den Olympischen Spielen antreten können. Das IOC lehnte den Ausschluss der Schwarzen aus der südafrikanischen Mannschaft mit der Begründung der Vertreter und Vertreterinnen von Südafrika, dass die Rassentrennung auch im Sport eingesetzt werde, ab und verbat deshalb diesem Land den Antritt bei den Olympischen Spielen. Südafrika durfte nicht nur 1964 nicht an den Olympischen Spielen teilnehmen, sondern musste bis zum Ende des Apartheid-Regimes im Jahr 1992 allen Spielen fernbleiben.

Die Olympischen Spiele 1972 in München:

Am 5. September 1972 drangen acht bewaffnete palästinensische Terroristen in das Quartier der israelischen Mannschaft ein und nahmen elf Athleten und Athletinnen als Geiseln. Zwei von diesen starben bereits nach wenigen Stunden aufgrund einer Schießerei. Die Radikalen forderten die Freilassung von rund 200 Landsleuten aus israelischen Gefängnissen. Israel ließ keine Gefangenen gehen und die Terroristen lehnten das angebotene Lösegeld ab. Daraufhin planten die deutschen Behörden einen Befreiungsschlag, welcher verheerende Folgen hatte. Die neun restlichen Geiseln sowie fünf

der Geiselnnehmer und ein deutscher Polizist kamen ums Leben. Die Geiselnahme von München ist oftmals auch bekannt als Massaker von München oder Olympia-Attentat. Erst aufgrund von Protesten von Seiten der Teilnehmer und Teilnehmerinnen sowie des Publikums wurden die Spiele angehalten. Die Unterbrechung hielt jedoch nur einen Tag an.

Die Olympischen Spiele 1980 in Moskau:

Die ersten Olympischen Spiele in einem sozialistischen Land gingen 1980 in Moskau über die Bühne. Diese wurden vor allem überschattet durch den Boykott vieler westlicher Staaten. Die Länder des Westens protestierten gegen den **Einzug sowjetischer Gruppen in Afghanistan**. Insgesamt nahmen 64 Staaten aus der westlichen Welt nicht an den Spielen teil und daher waren auch nur 80 Länder in Moskau vertreten. So machten unter anderem die USA und die BRD nicht mit. Die DDR errang hingegen gemeinsam mit dem Gastgeberland die meisten Medaillen.

Die Olympischen Spiele 1984 in Los Angeles:

Aufgrund des Boykotts der USA und vieler weiterer westlicher Länder bei den Spielen 1980 in Moskau **lehnten 18 sozialistische Staaten vier Jahre später bei den Olympischen Sommerspielen in Los Angeles die Teilnahme ab**. Die Athleten und Athletinnen der Ostblockländer waren darüber enttäuscht, und deshalb wurde auch zehn Tage nach den Spielen in Los Angeles ein Ersatzwettkampf mit allen sozialistischen Staaten in Warschau veranstaltet.

Der ewige Medaillenspiegel der Olympischen Spiele:

Ewiger Medaillenspiegel der Olympischen Spiele

(Stand: 25. Februar 2014)

Platz ↕	Kürzel ↕	Mannschaft ↕	Gold ↕	Silber ↕	Bronze ↕	Gesamt ↕	Liste
1	USA	 Vereinigte Staaten	1073	859	747	2679	Liste
2	RUS	 Russische Föderation ^[1]	710	586	573	1869	Liste
3	GER	 Deutschland ^[2]	547	567	568	1682	Liste
4	GBR	 Großbritannien	246	275	286	807	Liste
5	ITA	 Italien	235	200	228	663	Liste
6	FRA	 Frankreich	233	255	293	781	Liste
7	CHN	 China	213	166	147	526	Liste
8	SWE	 Schweden	193	204	230	627	Liste
9	NOR	 Norwegen	174	160	144	478	Liste
10	HUN	 Ungarn	167	146	169	482	Liste
11	AUS	 Australien ^[3]	146	160	186	492	Liste
12	FIN	 Finnland	143	146	174	463	Liste
13	JPN	 Japan	140	143	161	444	Liste
14	CAN	 Kanada	120	155	172	447	Liste
15	NED	 Niederlande	114	123	139	376	Liste
16	KOR	 Südkorea	107	99	90	296	Liste
17	SUI	 Schweiz	97	113	113	323	Liste
18	ROU	 Rumänien	88	94	120	302	Liste
19	AUT	 Österreich	77	111	116	304	Liste
20	CZE	 Tschechische Republik ^[4]	72	82	86	240	Liste

Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Ewiger_Medaillenspiegel_der_Olympischen_Spiele

Der ewige Medaillenspiegel der Olympischen Sommerspiele:

Ewiger Medaillenspiegel der Olympischen Sommerspiele

(Stand: 16. Oktober 2012)

Platz ↕	Kürzel ↕	Mannschaft ↕	Gold ↕	Silber ↕	Bronze ↕	Gesamt ↕	Liste
1	USA	 Vereinigte Staaten	977	757	664	2398	Liste
2	RUS	 Russische Föderation ^[1]	574	483	471	1529	Liste
3	GER	 Deutschland ^[2]	411	432	462	1305	Liste
4	GBR	 Großbritannien	236	271	274	779	Liste
5	FRA	 Frankreich	202	224	246	672	Liste
6	CHN	 Volksrepublik China	201	144	128	473	Liste
7	ITA	 Italien	198	166	185	548	Liste
8	HUN	 Ungarn	167	144	165	476	Liste
9	SWE	 Schweden	143	164	176	483	Liste
10	AUS	 Australien ^[3]	141	157	182	480	Liste
11	JPN	 Japan	130	126	143	398	Liste
12	FIN	 Finnland	101	84	117	302	Liste
13	ROU	 Rumänien	88	94	119	300	Liste
14	KOR	 Südkorea	81	82	80	243	Liste
15	NED	 Niederlande	77	85	104	266	Liste
16	CUB	 Kuba	72	67	69	208	Liste
17	POL	 Polen	64	82	125	271	Liste
18	CZE	 Tschechische Republik ^[4]	63	65	63	190	Liste
19	CAN	 Kanada	58	100	119	278	Liste
20	NOR	 Norwegen	56	49	44	148	Liste

21	BUL	 Bulgarien	51	85	78	214	Liste
22	SUI	 Schweiz	47	73	65	185	Liste
23	DEN	 Dänemark	43	68	68	180	Liste
24	NZL	 Neuseeland	42	18	39	99	Liste
25	TUR	 Türkei	39	26	22	87	Liste
26	ESP	 Spanien	37	59	35	130	Liste
27	BEL	 Belgien	37	52	53	142	Liste
28	UKR	 Ukraine	33	27	55	116	Liste
29	GRE	 Griechenland	30	42	39	110	Liste
30	SRB	 Serbien ^[5]	29	36	37	102	Liste
31	KEN	 Kenia	25	32	29	86	Liste
32	BRA	 Brasilien	23	30	55	108	Liste
33	RSA	 Südafrika	23	26	27	76	Liste
34	ETH	 Äthiopien	21	7	17	45	Liste
35	AUT	 Österreich	18	33	35	86	Liste
36	ARG	 Argentinien	18	24	28	70	Liste
37	JAM	 Jamaika ^[6]	17	30	22	69	Liste
38	KAZ	 Kasachstan	16	17	19	52	Liste
39	IRI	 Iran	15	20	25	60	Liste
40	PRK	 Nordkorea	14	12	21	47	Liste

Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Ewiger_Medaillenspiegel_der_Olympischen_Sommerspiele

Quellen:

http://www.olympic.org/documents/reports/en/en_report_669.pdf (Zugriff am 17. April 2016)

http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/geschichte_der_olympischen_spiele/index.html
(Zugriff am 17. April 2016)

<https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/141881/olympische-sommerspiele-in-berlin-1936-01-08-2012> (Zugriff am 17. April 2016)

http://www.deutschlandfunk.de/vor-40-jahren-suedafrika-wird-von-den-olympischen-spielen.871.de.html?dram:article_id=124881 (Zugriff am 17. April 2016)

http://www.planet-wissen.de/kultur/afrika/geschichte_suedafrikas/pwieapartheid100.html (Zugriff am 17. April 2016)

<http://www.wissen.de/video/das-massaker-von-muenchen-olympische-spiele-1972> (Zugriff am 17. April 2016)

<http://www.wissen.de/moskau-1980> (Zugriff am 17. April 2016)

<http://www.zeit.de/online/2008/13/interview-judotrainer-olympia> (Zugriff am 17. April 2016)

Phase und Zeit	Inhalt	Zielsetzung	Ordnungsrahmen	Materialien
Begrüßung & Einstieg 🕒 10 min	Die Schüler und Schülerinnen kommen in den Turnsaal und setzen sich in der Mitte der Halle in einem Halbkreis zusammen. Vorstellen des Stundenthemas und Ablaufes. Viele Aushängeschilder aus diversen Nationen stammen aus der Leichtathletik. Einführung in die Olympischen Spiele. Einteilung der Schüler und Schülerinnen in vier gleich große Teams und eigenständiges Aussuchen eines Ländernamens unter dem die Gruppe startet.	Durch die einleitenden Worte erfahren die Jugendlichen, was in der heutigen Sporteinheit auf dem Programm steht. Überdies soll ihnen bewusst werden, dass die Olympiade die bedeutendsten Sportfeste sind, auf welche die meisten Athleten und Athletinnen hintrainieren.	Klassenunterricht	
Quiz 🕒 15 min	Olympische Spiele Im ersten Teil der Doppelstunde beschäftigen sich die Jugendlichen mit dem Lösen eines Rätsels in ihrem Team. Wenn alle Fragen beantwortet wurden, werden diese gemeinsam mit der Lehrkraft abgehandelt, besprochen und diskutiert. Hinzukommend erhalten die Schüler und Schülerinnen auch noch ein Informationsblatt, welches die Themen „Olympische Spiele“ und „Sport und Politik“ beinhaltet.	Den Schülern und Schülerinnen werden beim Quiz und beim danach stattfindenden Gespräch konkrete Beispiele von Olympischen Spielen vorgestellt, und dadurch sollen die Lernenden auch für die politische Bedeutung des Sportes sensibilisiert werden. Des Weiteren sollen die Jugendlichen während der Auseinandersetzung mit den Olympischen Spielen herausfinden, welche Länder sich an welchen Spielen nicht beteiligten und welche politischen Hintergründe hinter diesen Boykotts steckten. Mithilfe von Listen über den ewigen Medaillenspiegel der einzelnen Staaten sollen die Jugendlichen erkennen, welche Nationen bei den	Gruppenarbeit und Klassenunterricht	• Quiz • Handout • Stifte

Allgemeines Aufwärmen ⌚ 5 min	Würfeleinlaufen Die vier gebildeten Mannschaften erhalten je zwei Würfel und zwei Zettel auf denen die Übungen aufgelistet sind. Der Ablauf sieht so aus, dass einer oder eine von jeder Gruppe würfelt und anschließend muss das gesamte Team die angeführten Aufgaben für die gewürfelte Augenzahl absolvieren. Nach der Aufgabe muss die Mannschaft eine Hallenrunde laufen und danach würfelt der oder die Nächste. Das Aufwärmen wird so lange durchgeführt bis es die Lehrperson unterbricht. Die einzelnen Übungsaufgaben sind im Anschluss an diese Planungsmatrix angeführt.	Olympiaden besonders erfolgreich waren. Im Zentrum der Erwärmung steht das Aktivieren des Körpers und des Herz-Kreislaufsystems. Die Jugendlichen arbeiten in jener Gruppe, mit der auch die weiteren Aufgabenstellungen der Stunde absolviert werden müssen. Es erfolgt also schon durch das Aufwärmen ein Aneinandergewöhnen der Teammitglieder.	Gruppenarbeit	• 8 Würfel • Zettel mit den Aufgaben
Stationenaufbau & Erklärung der Stationen ⌚ 10 min	Aufbau der einzelnen Stationen mit anschließender Erklärung sowie Demonstration. Von jeder Gruppe müssen bei den Stationen Sprint, 5er Hop und Medizinballwurf drei Jugendliche antreten. Die Teams können eigenständig auswählen, welche Schüler und Schülerinnen welche Stationen absolvieren, jedoch muss jeder bzw. jede mindestens bei einer Station aktiv sein.		Klassenunterricht	

Hauptteil ⌚ 40 min	Leichtathletik Stationen 1) <u>60m Sprint</u> Es muss eine Sprintstrecke von 60 Metern so rasch wie möglich zurückgelegt werden. Die drei Zeiten jedes Teams werden zusammengezählt und jene Mannschaft, die die geringste Gesamtzeit erzielt hat, erhält einen Punkt. Jene Gruppe, die die zweitgeringste Zeit erreicht hat, bekommt zwei Punkte, usw. 2) <u>5er Hop</u> Drei Mitglieder jeder Gruppe absolvieren mit ihrem „stärkeren“ Bein fünf einbeinige Sprünge hintereinander. Die Lernenden haben zwei Versuche und der bessere wird gewertet. Anschließend werden die drei Weiten jeder Mannschaft zusammengezählt und jenes Team, welches die größte Gesamtweite erzielt hat, erhält einen Punkt. Die Punktevergabe geht wie beim 60m Sprint vor sich. 3) <u>Medizinballwurf aus dem Stand</u> Von jeder Gruppe treten drei Personen beim Medizinballwurf an. Jeder bzw. jede, die diese Station absolviert, hat drei Versuche den Medizinball mit beiden Armen aus dem Stand so weit wie möglich zu werfen. Der weiteste Wurf jedes Schülers bzw. jeder Schülerin wird gewertet und danach kommt es wieder zum Zusammenzählen der drei Weiten jedes Teams, sodass die Punktevergabe erfolgen kann. Jene Mann-	Die Schüler und Schülerinnen sollen bei den einzelnen Stationen das Zusammengehörigkeitsgefühl in einem Team erfahren. Außerdem soll ihnen bewusst werden, dass jede Nation bei Großveranstaltungen immer nur die besten Sportler und Sportlerinnen pro Disziplin antreten lässt.  Quelle: http://www.habapix.ch/leistungsdiagnostik/tests-und-tabellen	Gruppenarbeit Bei jeder Station sind mit Ausnahme vom Staffellauf nur drei Schüler und Schülerinnen jedes Teams aktiv. Eine Bedingung ist jedoch, dass jeder bzw. jede zusätzlich zum Staffellauf sich mindestens einmal sportlich betätigen muss. Es dürfen also nicht bei jeder Station die gleichen Jugendlichen antreten.	• Laufbahn • 2 Startmaschinen • Startklappe • 2 Stoppuhren • Zettel • Stift • Maßband • Zettel • Stift • 2 Medizinbälle • Maßband • Zettel • Stift
--------------------------------------	---	--	---	--

	schaft, die die größte Gesamtweite erzielt hat, erhält einen Punkt, usw. 4) <u>Staffellauf</u> Bei dieser Station sind alle Schüler und Schülerinnen sportlich aktiv. Wenn eine Laufbahn von 400 Metern zur Verfügung steht, dann muss jeder Einzelne bzw. jede Einzelne eine Runde absolvieren, ansonsten wird eine Strecke mit Hütchen abgesteckt und dann müssen alle zwei Runden laufen. Einer oder eine jeder Mannschaft beginnt mit dem Laufen und hält ein Staffelholz in der Hand. Wenn er oder sie die Strecke hinter sich gebracht hat, dann übergibt er oder sie das Staffelholz an ein Teammitglied. Der Lauf ist zu Ende, wenn alle Schüler und Schülerinnen einmal gelaufen sind. Jene Gruppe, die am schnellsten war, erhält einen Punkt, jene die das Ziel als zweites erreichte, zwei Punkte, usw.			• Hütchen • Parteibänder • 4 Staffelhölzer • Stoppuhr • Zettel • Stift
Stationen-abbau ⌚ 5 min	Abbau der Stationen und Materialien		Klassenunterricht	
Abschluss mit Siegerehrung ⌚ 5 min	Der Lehrer oder die Lehrerin rechnet die Punkte der einzelnen Stationen zusammen und schreibt diese zur Visualisierung auf ein Flipchart. Anschließend verkündet die Lehrperson das Siegerteam und die weiteren Plätze. Jenes Team mit der geringsten Punkteanzahl hat gewonnen.	Das Ziel der Siegerehrung ist, dass die Lernenden nochmals verspüren, ein Bestandteil eines Nationalteams zu sein. Durch die Blitzlichttrunde sollen die Schüler und Schülerinnen ihre Erlebnisse, Erfahrungen und ihr neues Wissen der Doppelstunde nochmals ins Gedächtnis rufen.	Klassenunterricht	• Flipchart • Kleine Belohnungen (Süßigkeiten)

	Danach findet noch eine Blitzlichtrunde statt bei der die Jugendlichen die heutige Sportstunde mit einem Adjektiv beschreiben sollen.			
--	---	--	--	--

Quellen:

Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer.
<http://www.sportunterricht.ch/lektion/LSW/lsw7.php> (Zugriff am 22. April 2016)

WÜRFELEINLAUFEN

2

3 Hallenrunden joggen mit Armkreisen

3

Alle 4 Hallenwände berühren

4

1 Hallenlänge rückwärts laufen

5

10 Strecksprünge

6

1 Hallenlänge auf allen Vieren

7

3x an der Sprossenwand hinaufklettern
und auch wieder hinunter
(nicht springen!)

8

10 Sit-ups

9

1 Hallenlänge auf einem Bein hüpfen

10

5 Mal mit dem Bauch auf den Boden
legen und wieder aufstehen

11

1 Hallenrunde Hopserlauf

12

Eine Übung zwischen 2 und 11
auswählen

ACHTUNG!!

Nach jeder Aufgabe muss eine Hallenrunde gelaufen
werden!

9.4.2 Einheit 2 – Volleyball und Doping

Quiz – Doping



Quelle: <http://www.comunesolesino.it/sites/comunesolesino.it/files/u9/doping.jpg>

Kreuzt bei den nachstehenden Fragen jeweils die richtige Antwort bzw. die richtigen Antworten an!

1) In welchen Sportarten wird Doping vor allem eingesetzt?

- | | |
|---------------------------------|--|
| ☐ Schwimmen | ☐ Eiskunstlauf |
| ☐ Tennis | ☐ Leichtathletik |
| ☐ Radsport | ☐ Alpiner Skisport |

2) Welche schädlichen Folgen können in Zusammenhang mit Doping entstehen?

- | | |
|---|---|
| ☐ Adipositas | ☐ Krebs |
| ☐ Diabetes | ☐ Verweiblichung der Männer |
| ☐ Herzrhythmusstörungen | ☐ Demenz |
| ☐ Depressionen | ☐ Vermännlichung der Frauen |

3) Welchen dieser Sportler und Sportlerinnen wurde in letzter Zeit Doping nachgewiesen?

- | | |
|--|--|
| ☐ Jelena Issinbajewa | ☐ Irina Maratschjowa |
| ☐ Barbara Krause | ☐ Jacek Wszola |
| ☐ John Winter | ☐ Maria Sharapova |
| ☐ Anna Lukjanowa | ☐ Andrei Silnow |

4) Welche dieser Sportler und Sportlerinnen wurden in der DDR gedopt?

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Ben Johnson | ☐ Ingrid Becker |
| ☐ David Storl | ☐ Tom Simpson |
| ☐ Carolina Klüft | ☐ Barbara Krause |
| ☐ Frank Busemann | ☐ Heidi Krieger |

5) Welche der angeführten bekannten Athleten und Athletinnen machten Schlagzeilen im Zusammenhang mit „Doping“?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ Marion Jones | ☐ Allyson Felix |
| ☐ Lance Armstrong | ☐ Hermann Maier |
| ☐ Michael Phelps | ☐ Hans Knauß |
| ☐ Diego Maradona | ☐ Magdalena Neuner |
| ☐ Chris Froome | ☐ Ole Einar Bjørndalen |

6) Welche dieser Persönlichkeiten hat sich von einer Frau zu einem Mann umoperieren lassen?

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ Ruth Fuchs | ☐ Heidi Krieger |
| ☐ Barbara Krause | ☐ Sigrun Siegl |

7) Welcher Nation gehören jene Leichtathletinnen an, welche am Beginn des Jahres 2016 wegen Dopings gesperrt wurden?

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| ☐ USA | ☐ Brasilien |
| ☐ Kuba | ☐ Weißrussland |
| ☐ Polen | ☐ England |
| ☐ Russland | ☐ Jamaika |

8) Welcher Sportler verlor aufgrund von Doping sein Leben?

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ Jens Fiedler | ☐ Aaron Peirsol |
| ☐ Ivan Basso | ☐ Tom Simpson |

9) Aus welchem Grund nahmen viele ehemalige Sportler und Sportlerinnen der DDR Dopingmittel zu sich?

- ☐ Auf „Befehl“ der Staatsführung
- ☐ Um das Trainingspensum erhöhen zu können
- ☐ Um viele Titel zu gewinnen
- ☐ Um die Erholungszeit verringern zu können
- ☐ Aus Angst vor Versagen
- ☐ Um eine rasche Leistungssteigerung zu erzielen

Handout:

Doping

Das Internationale Olympische Komitee (IOC) versteht unter Doping „die beabsichtigte oder unbeabsichtigte Verwendung von Substanzen aus verbotenen Wirkstoffgruppen und die Anwendung verbotener Methoden entsprechend der aktuellen Dopingliste.“
(http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/doping_gefaehrliche_mittel/)

In den Ländern des ehemaligen Ostblocks veranlasste der Staat die Verabreichung von unerlaubten Substanzen. Im Westen hingegen geschah die Einnahme meist aufgrund der persönlichen Entscheidung des Athleten oder der Athletin oder durch sein oder ihr Umfeld. Trotz einiger Todesfälle, gesundheitlicher Schäden, Verschärfung der Regeln und der Durchführung von Dopingkontrollen werden Dopingmittel von Sportlern und Sportlerinnen gebraucht. Bis heute ist die Einnahme einer unerlaubten Substanz besonders in der Leichtathletik, im Radsport und in den verschiedenen Schwimmdisziplinen verbreitet. Es existiert bei den Olympischen Spielen eine lange Liste an bekannten Dopingfällen und die Dopingmittel wurden im Laufe der Jahre immer effektiver bzw. schwerer nachzuweisen.

Doping kann bei den Athleten und Athletinnen gesundheitliche und psychische Schäden hinterlassen. Folgeerscheinungen aufgrund der Einnahme von Dopingmitteln sind unter anderem: Feminisierung (Verweiblichung) der Männer bzw. Vermännlichung der Frauen, Haarausfall, Herzrhythmusstörungen, Herzinfarkt, Depressionen oder Schlaganfall. Traurigerweise gibt es immer wieder Todesfälle, und trotz dieser Tatsache kommt es zu keiner strikten Ablehnung von Dopingmitteln. Die Sportler und Sportlerinnen sind auf ihre Leistungen und Erfolge fokussiert und beachten die Nebenwirkungen und Folgen viel zu wenig.

Bekannte Dopingfälle:



Quelle: <http://pixgood.com/ute-krause-swimmer.html>

Barbara Krause:

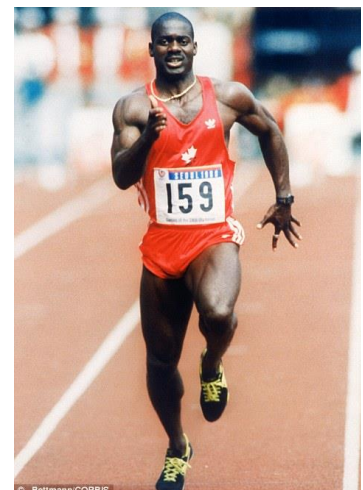
Sie ist eine ehemalige Profischwimmerin, die für die DDR an den Start ging. Barbara Krause gewann zahlreiche Titel, wurde bei den Olympischen Spielen 1980 in Moskau mehrfache Olympiasiegerin und stellte außerdem neue Weltrekorde auf. Sie gehörte aber dem DDR-Leistungssport an und kann zu den Opfern des staatlich verordneten Dopings gezählt werden. Krause wurden illegale leistungssteigernde Substanzen verabreicht und deshalb müssen ihre Erfolge auch anders betrachtet werden.

Bei den Olympischen Sommerspielen 1976 in Montreal konnte sie offiziell aufgrund einer Erkrankung nicht teilnehmen, doch eigentlich wurde sie von Ärzten der DDR zum Nichtantreten gezwungen, weil ihr diese im Vorfeld eine zu hohe Dopingdosis verabreicht hatten und sie daher einen positiven Dopingtest befürchteten.

Bedauerlicherweise wirkte sich die Einnahme von anabolen Steroiden bei Barbara Krause mit einer großen Wahrscheinlichkeit auf die Gesundheit ihrer Kinder aus, weil diese mit einer schweren Behinderung zur Welt kamen.

Ben Johnson:

Bei den Olympischen Sommerspielen 1988 in Seoul stellte der Sprinter Ben Johnson mit einer Zeit von 9,79 Sekunden einen Weltrekord über die 100 Meter auf. Bereits zwei Tage nach dem Sieg wird dem kanadischen Sprinter die Einnahme eines Steroids nachgewiesen. Ein Jahr später gesteht Johnson gedopt zu haben und wird lebenslanglich gesperrt. Nach einigen Jahren kommt es zur Aufhebung dieser Sperre und Ben Johnson nimmt erneut an Olympischen Spielen teil, nämlich 1992 in Barcelona. 1993 wird er erneut positiv getestet, diesmal auf Testosteron. Folgend erhält er endgültig eine lebenslange Sperre.



Quelle: <http://www.dailymail.co.uk/home/moslive/article-2169255/Dirtiest-Olympics-race-history-1988s-100m-final-year-steroids-turned-sport-sour.html>



Quelle:
<http://spreekbeurten.info/doping.html>

Lance Armstrong:

Lance Armstrong war einer der bekanntesten und erfolgreichsten Radsportler. Er wurde 1993 im Alter von 21 Jahren jüngster Weltmeister im Straßenrennen. Anschließend erkrankte er an Krebs und kehrte 1998 wieder in den Radsport zurück. Ab diesem Zeitpunkt ging seine Karriere steil bergauf. Armstrong gewann sieben Mal in Folge von 1999 bis 2005 die Tour de France. Nach seinem Karriereende kamen positive Dopingtests an die Öffentlichkeit. Aus diesem Grund wurde er lebenslang für den Radsport gesperrt, und alle sportlichen Erfolge wurden ihm aberkannt. Lance Armstrong nahm im Laufe seiner Karriere unterschiedlichste Dopingmittel wie EPO, Testosteron und Wachstumshormone zu sich.

Diego Maradona:

Diego Maradona ist ein legendärer argentinischer Fußballspieler und auch früherer Trainer der Nationalmannschaft Argentiniens. Er holte einige Titel mit seinen Clubs und erreichte mit Argentinien zwei große Erfolge, nämlich den Weltmeistertitel 1986 und den Vizeweltmeistertitel 1990. Vier Jahre später, bei der Weltmeisterschaft 1994, wurden nach den ersten beiden Vorrundenspielen, bei denen Maradona herausragend spielte, unerlaubte Substanzen (Ephedrin) in seinem Urin festgestellt. Daraufhin schloss ihn die FIFA vom weiteren Turnier aus.



Quelle:
<https://www.pinterest.com/omarjordan/diego-maradona/>



Quelle: <http://www.hans-knauss.com/index.php/biografie.html>

Hans Knauß:

Er ist ein ehemaliger österreichischer, alpiner Skirennläufer, der in seiner Laufbahn insgesamt sieben Siege sowie zwanzig Podestplätze bei Weltcuprennen erreichte. Überdies gewann Hans Knauß bei Olympischen Winterspielen und Weltmeisterschaften zwei Silbermedaillen und eine Bronzemedaille. In der Saison 2004/05 belegte er bei der Abfahrt in Lake Louise einen vierten Platz und wurde danach positiv auf ein Dopingmittel getestet.

Bei der Probe wurde ein erhöhter Wert eines anabolen Steroids nachgewiesen, welches angeblich auf ein verunreinigtes Nahrungsergänzungsmittel zurückzuführen war. Im Jänner 2005 sperrte ihn der Internationale Skiverband (FIS) für 18 Monate. Zusätzlich wurden alle Ergebnisse ab diesem positiven Dopingtest annulliert. Hans Knauß suchte um eine Verkürzung der Sperre auf ein Jahr an, um bei den Olympischen Winterspielen 2006 in Turin starten zu können. Sein Wunsch wurde ihm jedoch nicht erfüllt, und deshalb trat er im Sommer 2005 von seiner aktiven Skisportkarriere zurück.

Marion Jones:

Marion Jones war eine erfolgreiche amerikanische Leichtathletin. Ihre Paradedisziplinen waren der 100 und 200 Meter Sprint. Bei ihren ersten Olympischen Spielen 2000 in Sydney erreichte sie gleich fünf Medaillen. In den folgenden Jahren triumphierte Jones bei weiteren Meetings bis im Dezember 2004 Victor Conte an die Öffentlichkeit brachte, dass er Marion Jones bei den Spielen in Sydney mit Dopingmitteln versorgt hatte.



Quelle: <http://faction-elite.com/why-talent-fails-part-2-the-three-blocks-to-brilliance/>

Nachdem die Ermittlungen über Jahre anhielten, ob Jones nun wirklich gedopt hatte oder nicht, bestritt sie zunächst die Einnahme von unerlaubten Substanzen und schaltete auch einen Rechtsanwalt ein. Im Oktober 2007 gab sie schlussendlich zu, Dopingmittel genommen zu haben, und gab von sich aus die fünf Olympia-Medaillen zurück. Der leichtathletische Weltverband zog seine Konsequenzen. So wurde sie für zwei Jahre gesperrt, alle Ergebnisse seit September 2000 für ungültig erklärt, und sie musste viele Prämien zurückzahlen. Überdies musste Marion Jones aufgrund von Falschaussagen eine Gefängnisstrafe absitzen.

Aktuelle Dopingfälle:



Quelle: http://www.weserkurier.de/sport_artikel,-Vier-russische-Leichtathletinnen-wegen-Dopings-gesperrt-_arid,1298887.html

Russische Leichtathletinnen:

Im Jänner 2016 wurden vier russische Läuferinnen wegen Dopings gesperrt. Darunter befindet sich auch die 800 Meter-Vizeeuropameisterin von 2012 Irina Maratschjowa. Die weiteren drei sind die Geherin Anna Lukjanowa, die über 400 Meter startende Jelena Nikulina und die 800 Meter Läuferin Maria Nikolajewa. Maratschjowa und Lukjanowa erhielten eine Sperre von zwei Jahren und die anderen beiden ein Vier-Jahres-Verbot. Ob die Ergebnisse der Athletinnen gestrichen werden, ist noch nicht bekannt. Überdies steht die Teilnahme bei den Olympischen Spielen im Sommer 2016 noch offen, weil sie nicht antreten dürfen, wenn die derzeitige Suspendierung nicht aufgehoben wird.

Aufgrund immer wieder auftretender Dopingskandale hat die IAAF (International Association of Athletics Federations, Weltleichtathletikverband) im November 2015 den gesamten russischen Leichtathletikverband von der Teilnahme an internationalen Wettkämpfen suspendiert. Ob die russischen Leichtathleten an den Olympischen Sommerspielen 2016 in Rio de Janeiro teilnehmen dürfen oder nicht, wird erst im Juni entschieden. Die Nation hat jedenfalls Reformen angekündigt, damit sie dem Olympiabann entgegen

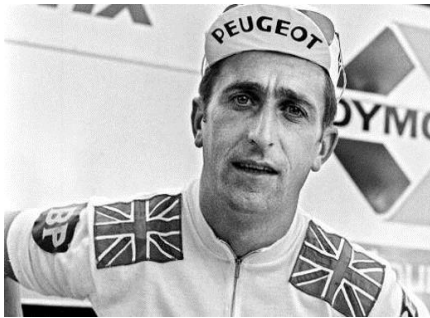
Maria Sharapova:

Maria Sharapova ist eine Tennisspielerin und zugleich die bestbezahlte Sportlerin der Welt. Bei einer Dopinguntersuchung im Jänner 2016 während der Australian-Open wurde sie positiv getestet und zwar auf die Substanz Meldonium. Dieser Wirkstoff befindet sich seit 1. Jänner 2016 auf der Liste der verbotenen Mittel. Meldonium ist ausschließlich in Russland und den baltischen Staaten frei verfügbar und wird vor allem zur Verbesserung der Durchblutung und der Sauerstoffversorgung eingesetzt. Der Weltverband sprach für die Russin vorläufig eine Sperre aus. Die weiteren Verhandlungen über Dauer und Folgen sind noch am Laufen.



Quelle:
<http://heavy.com/sports/2015/07/maria-sharapova-endorsements-network-tennis-wimbledon-nike/>

Doping und danach:



Quelle:

<https://thejerseypocket.cc/2014/11/30/bonne-anniversaire-tom-simpson/>

Tom Simpson:

Bei der Tour de France 1967 starb der englische Radsportler Tom Simpson bei einer Etappe. Während eines Berganstieges stürzte er aus dem Rennsattel und starb noch an der Strecke. In der Folge stellten Ärzte eine Mischung aus Alkohol und Amphetaminen in seinem Blut fest. Dieses Dopingmittel verhalf ihm zwar dazu, den Anschluss an die Spitzengruppe zu halten, jedoch ging die Wahrnehmung der eigenen Belastungsgrenzen verloren.

Simpson ist der erste Dopingtote dieses Radrennens. Er löst die Einnahme von Doping im Radsport aus.

Heidi Krieger:

Sie war eine Weltklasse-Kugelstoßerin in der DDR. Ihre Erfolge waren aber auch auf die Einnahme von Testosteron zurückzuführen. Nach ihrer Karriere hatte sie mit schlimmen Folgen des Dopings zu kämpfen. Heidi Krieger fühlte sich in ihrem Körper unwohl und daher ließ sie sich schlussendlich zu einem Mann umoperieren. Heute ist sie unter dem Namen Andreas Krieger bekannt und ein anerkanntes Dopingopfer. Überdies engagiert sich Andreas Krieger für einen „sauberen“ Sport ohne Doping und forderte die Streichung „seines“ Namens aus der Bestenliste.



Quelle:

<http://www.telegraph.co.uk/sport/othersports/athletics/11996319/The-person-who-pays-for-everything-is-the-athlete.html>

Quellen:

Nickel, R. & Rous, T. (2007). Das Anti-Doping-Handbuch. Band 1 Grundlagen. Aachen: Meyer & Meyer.

<http://www.doping.de/geschichte-des-doping/doping-bei-olympia/> (Zugriff am 18. April 2016)

<http://www.welt.de/themen/lance-armstrong/> (Zugriff am 18. April 2016)

<http://kurier.at/sport/sportmix/gestaendnis-von-lance-armstrong-doping-bei-allen-7-tour-siegen/2.651.369> (Zugriff am 18. April 2016)

http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/doping_gefaehrliche_mittel/pwieberuehmtedopingfaelle100.html (Zugriff am 18. April 2016)

https://de.wikipedia.org/wiki/Barbara_Krause_%28Schwimmerin%29 (Zugriff am 20. April 2016)

<http://fussball-legende.de/diego-maradona/#toggle-id-1> (Zugriff am 20. April 2016)
<http://www.hans-knauss.com/> (Zugriff am 20. April 2016)
http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/doping_gefaehrliche_mittel/ (Zugriff am 20. April 2016)
http://www.dieterwunderlich.de/Marion_Jones.htm (Zugriff am 20. April 2016)
<http://www.spiegel.de/sport/sonst/gerichtsverfahren-marion-jones-bekannt-sich-zur-doping-luege-a-509777.html> (Zugriff am 20. April 2016)
<http://www.spiegel.de/sport/sonst/russland-sperret-vier-leichtathleten-wegen-doping-a-1073757.html> (Zugriff am 20. April 2016)
http://symptomat.de/Doping#Risiken.2C_Nebenwirkungen_und_Gefahren_von_Doping (Zugriff am 20. April 2016)
<http://at.tennisnet.com/a/wta-tour-doping-ein-gro-schadensfall-nicht-nur-fur-maria-sharapova-66654> (Zugriff am 20. April 2016)
http://www.focus.de/sport/mehrsport/ard-doku-zu-doping-system-erfolge-auf-betrug-gebaut-russlands-sportsystem-entlarvt_id_4320497.html (Zugriff am 20. April 2016)
<http://www.spiegel.de/sport/sonst/doping-opfer-simpson-der-mann-der-tot-vom-rad-fiel-a-494130.html> (Zugriff am 20. April 2016)
http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/doping_gefaehrliche_mittel/pwiedopingopferheidikrieger100.html (Zugriff am 20. April 2016)
<http://www.sueddeutsche.de/news/sport/leichtathletik-iaaf-entscheidueber-olympia-ausschluss-russlands-im-juni-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-160421-99-672696> (Zugriff am 25. April 2016)

Evaluationsbogen



Quelle: <http://referencement-blog.blogspot.co.at/2011/07/how-to-build-successful-work-team-in.html>

- 1) Wie hast du dich in deinem Team gefühlt?
- 2) Konntest du in der Gruppe gut arbeiten?
☐ Ja ☐ Nein
- 3) Wie habt ihr im Team gearbeitet, und wie arbeitet man deiner Ansicht nach in einer Gruppe?
- 4) Hast du das Gefühl einen entscheidenden Beitrag zur Aufgabenbewältigung geleistet zu haben? Wenn ja, welchen?
- 5) Welche Funktion hattest du beim Leichtathletikwettkampf und bei den Volleyballmatches?
- 6) Wie hast du dich in dieser Rolle verhalten?
- 7) Gab es in deinem Team einen Leader?
☐ Ja → weiter mit Frage 8 ☐ Nein → weiter mit Frage 9
- 8) Nenne drei Verhaltensmuster, die den Unterschied zwischen dem Leader und den anderen Mitgliedern in der Gruppe ausmachten?
- 9) Entstanden in deinem Team im Laufe der sportlichen Betätigung Konflikte?
☐ Ja → weiter mit Frage 10 ☐ Nein
- 10) Wie seid ihr in der Gruppe mit den Schwierigkeiten umgegangen bzw. wie habt ihr diese gelöst?

Phase und Zeit	Inhalt	Zielsetzung	Ordnungsrahmen	Materialien
Begrüßung & Einstieg ⌚ 10 min	Die Schüler und Schülerinnen kommen in den Turnsaal und setzen sich in der Mitte der Halle in einem Halbkreis zusammen. Vorstellen des Stundenthemas und Ablaufes. Jeder bzw. jede ist ein Bestandteil eines Nationalteams. Die Jugendlichen werden nochmals darauf hingewiesen, dass sie auf die Zusammenarbeit, mögliche Konflikte und ihre persönliche Rolle im Team achten sollen.	Die Schüler und Schülerinnen erfahren von der Lehrperson, welcher Schwerpunkt in der heutigen Doppelstunde gelegt wird. Durch die Verdeutlichung, worauf die Lernenden ihre Aufmerksamkeit lenken sollen, wird die Voraussetzung für den Evaluationsbogen am Ende der Einheit geschaffen.	Klassenunterricht	
Quiz ⌚ 12 min	Sport und Doping Die Teams der vorherigen Doppelstunde bleiben erhalten. Vor der sportlichen Betätigung müssen die Jugendlichen gemeinsam mit ihrem Team ein Rätsel lösen. Wenn dies erledigt ist, erfolgt eine Besprechung des Themas im Klassenverband. Überdies erhalten die Schüler und Schülerinnen auch noch ein Handout zum Thema „Sport und Doping“, auf welchem die wesentlichen Aspekte zusammengefasst sind.	Dopingmittel werden von vielen Athleten und Athletinnen gebraucht, jedoch nahmen vor Jahren in manchen Nationen Sportler und Sportlerinnen die unerlaubten Substanzen freiwillig ein, in anderen hingegen wurden sie vom Trainerteam oder vom Staat zur Einnahme gezwungen. Aus diesem Grund eignet sich diese Thematik für einen fächerübergreifenden Unterricht von „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“. Den Jugendlichen werden aktuelle und bekannte Dopingfälle vor Augen geführt, und sie lernen Gefahren des Dopings kennen.	Gruppenarbeit und Klassenunterricht	• Quiz • Handout • Stifte
Allgemeines Aufwärmspiel ⌚ 5 min	10er Ball Die Turnhalle wird in der Mitte geteilt und in jeder Hälfte spielen zwei	Die Erwärmung der Körperkerntemperatur steht im Vordergrund. Das Aufwärmen soll	Gruppenarbeit	• 2 Softbälle • Parteibänder

	Mannschaften gegeneinander 10er Ball. Bei diesem Spiel geht es darum, dass sich ein Team den Ball 10 Mal untereinander zuwirft. Wenn der Softball auf den Boden fällt oder ihn die gegnerische Mannschaft erwischt, wird neu zu zählen begonnen. Wenn sich eine Gruppe den Ball 10 Mal ohne Fehler zupasst, erhält sie einen Punkt und das andere Team bekommt den Softball. Jene Mannschaft, welche beim Abpfiff der Lehrkraft die höhere Punktzahl aufweist, hat gewonnen.	spielerisch erfolgen. Außerdem wird die Zusammenarbeit und Verständigung im Team, auf welche die einzelnen Schüler und Schülerinnen besonderes Augenmerk legen sollen, gefördert. <u>Regeln:</u> • Der Ball darf nicht zu jener Person zurückgeworfen werden, von der man selbst den Ball erhalten hat. • Wenn der Softball zu Boden fällt, bekommt immer die Mannschaft den Ball, welche den Ball nicht als letztes berührt hat. • Nach einem erfolgreichen Punktgewinn geht der Ball zum gegnerischen Team.		
Aufbau & Erklärung ⌚ 5 min	Aufbau von zwei Volleyballnetzen und Erklärung des Spielablaufes (Wer spielt gegen wen?, Wie viele Sätze umfasst ein Spiel?, usw.)	Mithilfe der allgemeinen Information zum Spielverlauf soll vermieden werden, dass Fragen während der Matches aufkommen.	Klassenunterricht	• 2 Volleyballnetze • 2 Volleybälle
Hauptteil ⌚ 40 min	Volleyball Pro Team stehen jeweils sechs Personen auf dem Feld. Wenn eine Mannschaft mehr als sechs Spieler und Spielerinnen umfasst, wird mit Auswechselspielern und Auswechselspielerinnen gespielt. Jede Mannschaft tritt gegen alle anderen Teams einmal an und zwar wird auf zwei gewonnene Sätze gespielt. Diese Sätze gehen jeweils bis	Die Schüler und Schülerinnen sollen mithilfe der Matches kennenlernen, wie es sich anfühlt, ein Mitglied eines Nationalteams zu sein. Überdies sollen die Lernenden Teamwork sowie ihre individuelle Rolle in der Mannschaft bewusst wahrnehmen. Das Flipchart ermöglicht den Jugendlichen, mit einem Blick die Ergebnisse zu erfahren.	Gruppenarbeit	• 2 Volleybälle • Flipchart

	15 Punkte. Anschließend müssen die Ergebnisse dem Lehrer oder der Lehrerin verkündet werden und die Lehrperson notiert diese auf einem Flipchart. Die Teammitglieder organisieren sich in ihrer Gruppe selbstständig und die Lehrperson greift nur wenn nötig ein.			
Abbau ⌚ 5 min	Die Schüler und Schülerinnen helfen beim Wegräumen der Netze zusammen.		Klassenunterricht	
Siegerehrung ⌚ 3 min	Siegerehrung Die Lehrperson verkündet, welches Team aufgrund des Rätsels und der Spiele welche Platzierung belegt hat.	Die Siegerehrungen sind bei Olympischen Spielen und anderen sportlichen Großveranstaltungen für die Athleten und Athletinnen etwas Besonderes. Daher sollen die Schüler und Schülerinnen am eigenen Körper verspüren, wie es sich anfühlt, mit den anderen Mitgliedern der Nation geehrt zu werden.	Klassenunterricht	• Medaillen
Evaluation ⌚ 10 min	Zum Schluss bekommen die einzelnen Mannschaften einen Evaluationsbogen, welchen sie ausfüllen müssen. Auf diesem befinden sich Fragen, wie „Welche Funktion hattest du während der interdisziplinären Unterrichtsstunden?“ oder „Wie seid ihr in der Gruppe mit Schwierigkeiten umgegangen und wie habt ihr diese in weiterer Folge gelöst?“.	Die Evaluation findet statt, um zu überprüfen, ob sich die Schüler und Schülerinnen auch wirklich mit den Beobachtungsaufgaben auseinandergesetzt haben.	Gruppenarbeit	• Evaluationsbogen • Stifte

Quellen:

Moosmann, K. (Hrsg.). (2009). *Das große Limpert-Buch der kleinen Spiele. Bewegungsspaß für Jung und Alt* (2. erweiterte und korrigierte Auflage). Wiesbaden: Limpert Verlag.

<http://www.sportunterricht.de/aufwaermen/aufspiele2.html#ball> (Zugriff am 21. April 2016)

10 Zusammenfassung und Ausblick

Den Beginn der vorliegenden Arbeit stellte eine Auflistung und Beschreibung der verschiedenen fächerübergreifenden Unterrichtsformen dar. Dabei wurde versucht, eine Systematik in die breit vorhandene Vielfalt der Begriffe zu bringen.

Nachdem die Leser und Leserinnen im Kapitel 2 mit diversen Definitionen konfrontiert wurden, standen im nächsten Abschnitt jene Argumente im Vordergrund, welche für die Durchführung eines Unterrichts, der über die Fachgrenzen hinausgeht, sprechen. Die ausführlichen Argumentationen zeigten, dass ein solcher Unterricht als „eine sinnvolle und notwendige komplementäre Ergänzung zum gefächerten Unterricht“ angesehen wird (Labudde, 2008, S. 11). Außerdem rundeten Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht sowie Chancen, welche der interdisziplinäre Unterricht eröffnen kann, das dritte Kapitel ab.

Zusammenfassend sind die erarbeiteten Ergebnisse in Abbildung 20 ersichtlich.

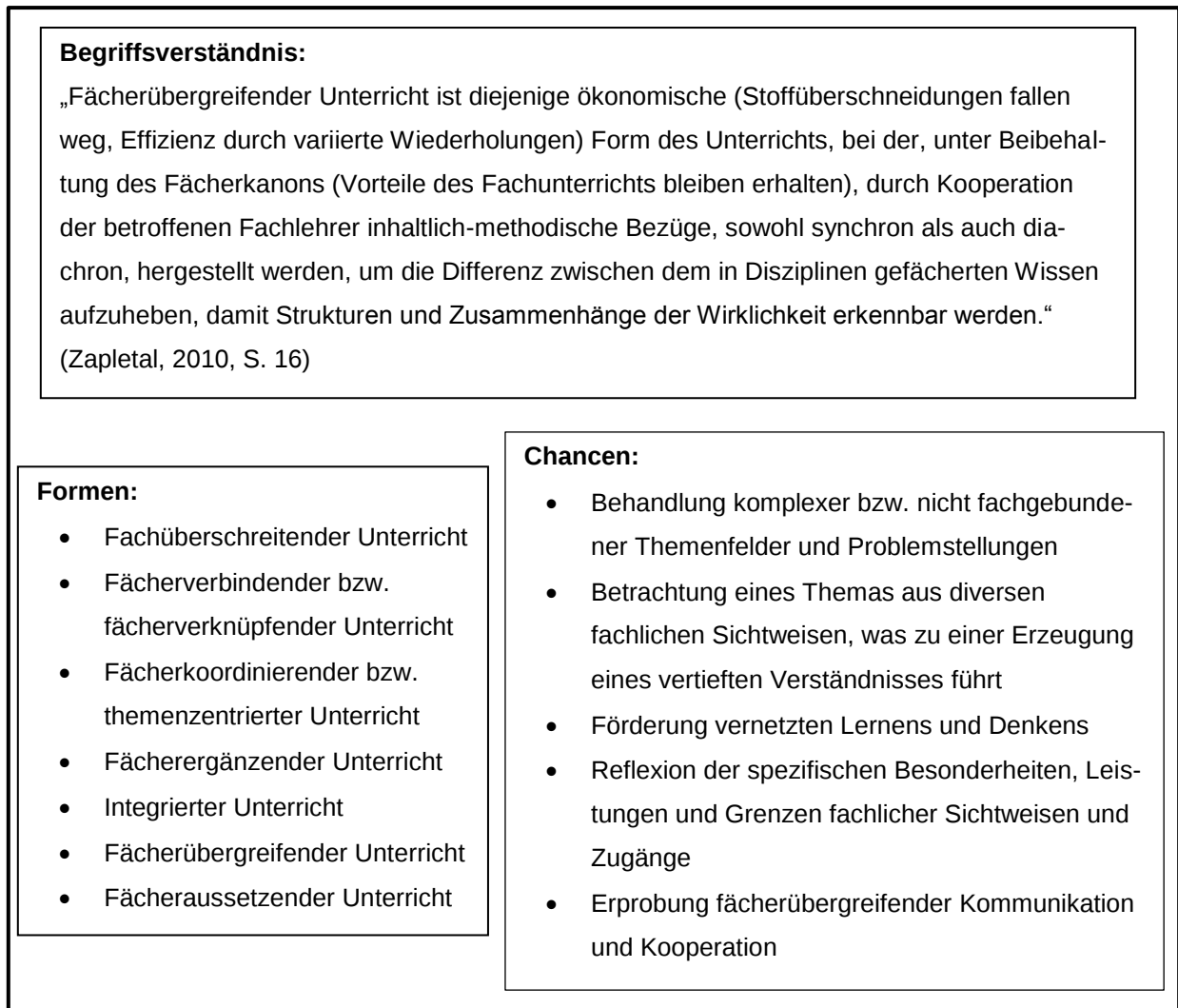


Abb. 25: *Begriffsverständnis, Formen und Chancen des fächerübergreifenden Unterrichts (mod. n. Bomhard, 2011, S. 43)*

In einem weiteren Schritt stand die Behandlung der Dimensionen und Facetten, wie der Inhalte, Ziele, Unterrichtsmethoden, im Fokus. Überdies wurden auch die Probleme aufgezeigt, welche ein fächerübergreifender Unterricht mit sich bringen kann. Eine wichtige Erkenntnis dieses Kapitels ist jedenfalls, dass ein wesentlicher Aspekt, warum der über die Fachgrenzen hinausgehende Unterricht nur sporadisch im Schulalltag eingesetzt wird, in der universitären Ausbildung liegt. Kleiner (2007a, S. 32) schreibt hierzu: „Lehrer(innen)ausbildung ist heute weitgehend orientiert an Inhalten und Methoden der den Unterrichtsfächern zugeordneten Fachwissenschaften. [...] Der Diskurs über das „Unterrichten“ zwischen den Disziplinen wird nicht hinreichend geführt.“ Damit fächerübergreifender Unterricht in der Schule forciert wird, müssen die angehenden Lehrer und Lehrerinnen bereits während ihrer Studienzeit damit konfrontiert werden. In Zukunft müssen Veränderungen an den Universitäten getroffen werden, damit der Themenbereich „Fä-

cherübergreifender Unterricht“ in den pädagogisch-fachdidaktischen Lehrveranstaltungen Einzug hält.

Im Anschluss daran fand die Auseinandersetzung mit möglichen didaktischen Konzepten für den fächerübergreifenden Unterricht statt. Zunächst erfolgte die Auswahl von jeweils drei gängigen Konzepten sowohl aus der Sportdidaktik als auch aus der Geographiedidaktik. Danach wurden die Konzepte ausführlich beschrieben und einer Prüfung unterzogen und zwar, ob sich die dargestellten Konzepte für einen fächerübergreifenden Unterricht für die Fächerkombination „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ eignen. Zur Erinnerung sind die dargelegten Konzepte folgende:

Tab. 3: Sport- und geographiedidaktische Konzepte

Sportdidaktische Konzepte	Geographiedidaktische Konzepte
Das Sportartenkonzept	Das Konzept der Handlungsorientierung
Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts	Das Konzept der Problemorientierung
Das Körpererfahrungskonzept	Das Konzept des offenen Geographieunterrichts

Quelle: eigene Tabelle

Hinzukommend wurde verdeutlicht, dass bei fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben bei der Verbindung der beiden Fächer „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ vor allem drei Konzepte angewendet werden können. Diese sind das Konzept des mehrperspektivischen Sportunterrichts, das Konzept der Handlungsorientierung und das Konzept des offenen Geographieunterrichts.

Das abschließende Kapitel des Theorieteils beschäftigte sich mit den österreichischen Lehrplänen. Mithilfe konkreter Textstellen wurde den Lesern und Leserinnen bewusst gemacht, dass die Durchführung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten einige Male nicht nur im allgemeinen Lehrplan sondern auch in den fachbezogenen gefordert wird.

Um die bedeutendsten Ergebnisse des theoretischen Teils zu wiederholen, wird in Anlehnung an Labudde (2004, S. 63) und Szlovák et al. (2006, S. 6f.) ein didaktischer Leitfaden vorgestellt, welcher für die Planung, Durchführung und Auswertung eines fächerübergreifenden Unterrichts ausschlaggebend ist (siehe Abbildung 26 und 27).

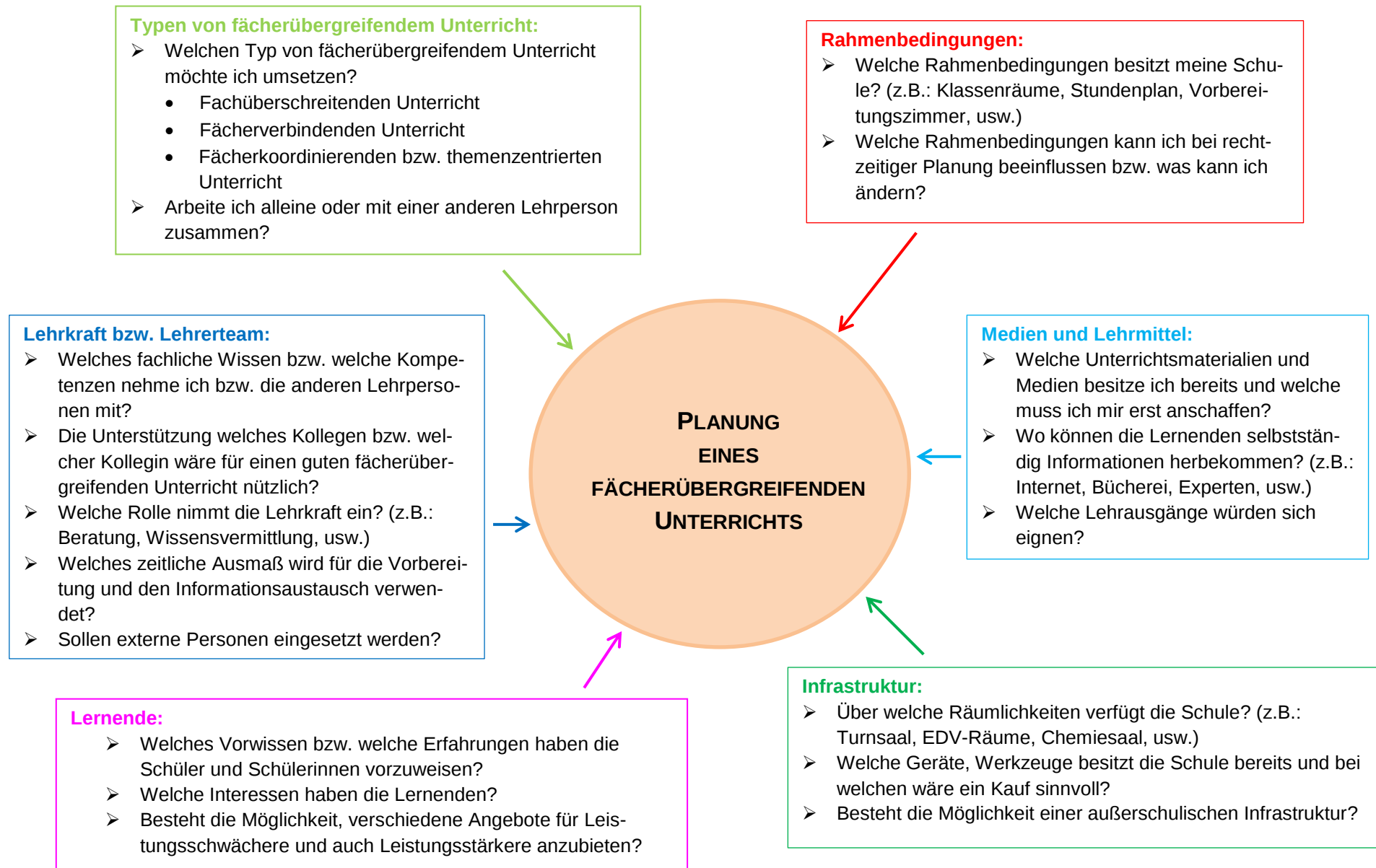


Abb. 26: Didaktische Leitfragen zur Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts (mod. n. Labudde, 2004, S. 63 und Szlovák et al., 2006, S. 6)

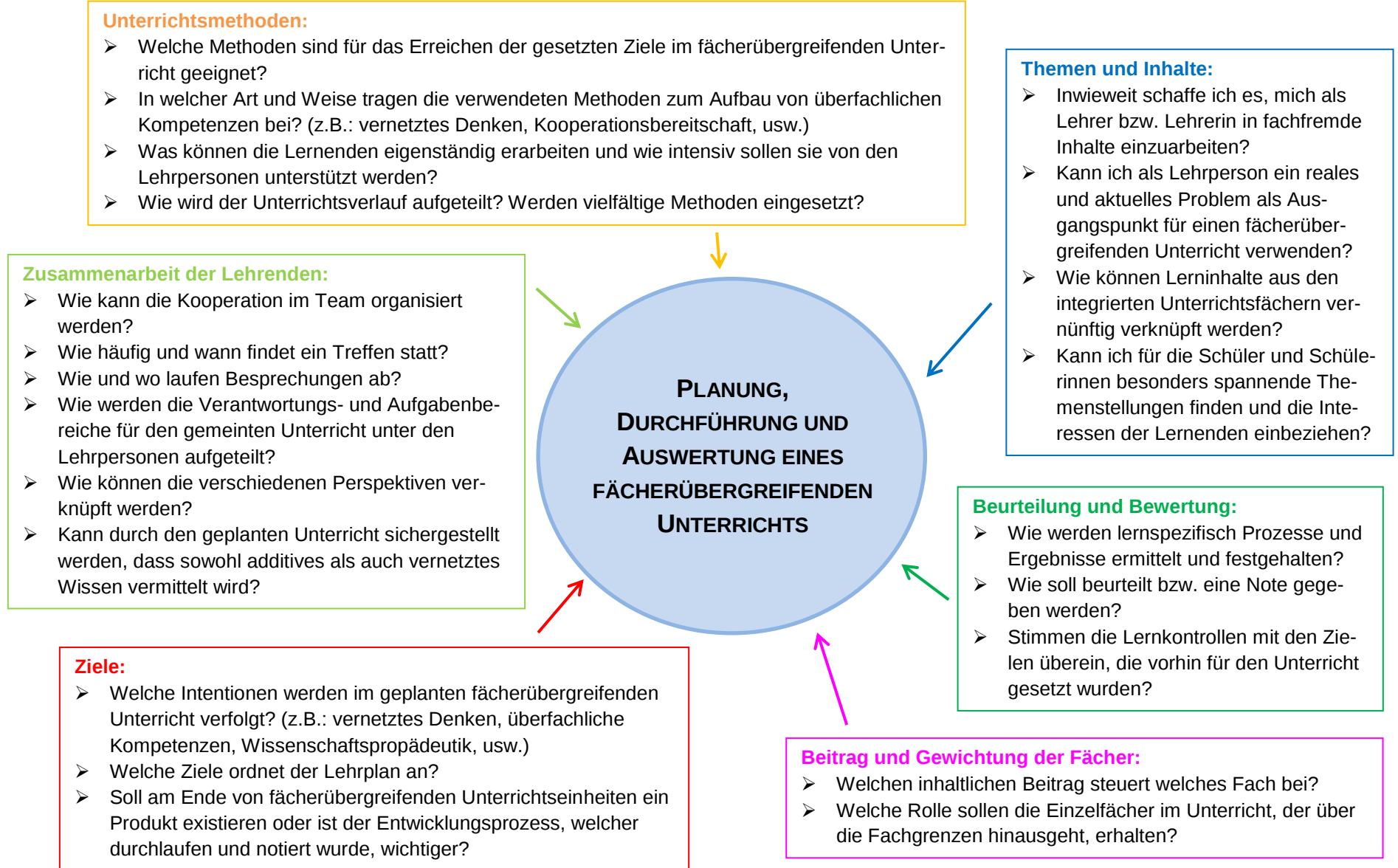


Abb. 27: Didaktische Leitfragen zur Planung, Durchführung und Auswertung eines fächerübergreifenden Unterrichts
(mod. n. Labudde, 2004, S. 63 und Szlovák et al., 2006, S. 7)

Die erarbeiteten Ergebnisse des Theorieteils stellten eine wichtige Basis für die Entwicklung der praktischen Beispiele dar. Es wurde versucht, die gewonnen Erkenntnisse anzuwenden (z.B.: didaktische Konzepte). Die Themen des Praxisteils reichen vom „Sport als Ausdruck unterschiedlicher Gesellschaftsformen“, über „Sport und Natur“, bis hin zur „Bedeutung des Sports für einzelne Nationen“. Diese verschiedenen Beispiele sollen den Lehrenden als Inspiration für die Umsetzung eines solchen Unterrichts dienen und zeigen, dass es bei den Unterrichtsgegenstände „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ einige Bereiche gibt, die sich hervorragend für einen fächerübergreifenden Unterricht eignen.

11 Literaturverzeichnis

- Achtergarde, F. (2007). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *sportpädagogik*, 16 (2), 13-22.
- Balz, E. (2004). Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Unterrichts. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Bd. 1 (S. 86-103). Schorndorf: Hofmann.
- 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.
- Bauer Pauderer, G., Diketmüller, R., Wiesinger-Ruß, A., Bauer, E., Grießel, I. & Göttinger, B. (2012). *Am Puls der Zeit bleiben. Mädchen im Turnsaal. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten*. Krems: Frauenforum Bewegung & Sport.
- Beh, D. (1999). *Atemgymnastik. Bewusst atmen – entspannt leben. Übungsprogramme für Stressabbau und Körperwahrnehmung*. München, Wien: BLV Verlagsgesellschaft.
- Berger, R. (1985). *African Dance. Afrikanischer Tanz in Vergangenheit und Zukunft*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Bomhard, T. (2011). *Fächerübergreifendes Lehren und Lernen im Schulsport*. Aachen: Shaker Verlag.
- Bönsch, M. (1998). Qualifikationen. In D. Haarmann (Hrsg.), *Wörterbuch neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion* (S. 139-145). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bräutigam, M. (2006). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Budke, A. (2013). Einstiege. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Essays zur Didaktik der Geographie* (S. 21-29). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2000a). Lehrplan der AHS-Unterstufe Bewegung und Sport. Zugriff am 15. Februar 2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/bewegungundsport_ust_788.pdf?4dzgm2
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2000b). Lehrplan der AHS-Unterstufe Geographie und Wirtschaftskunde. Zugriff am 15. Februar 2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?4dzgm2

- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2004a). Lehrplan der AHS-Oberstufe Bewegung und Sport. Zugriff am 15. Februar 2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/bsp_lehrplan06_pg_13837.pdf?4dzgm2
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2004b). Lehrplan der AHS-Oberstufe Geographie und Wirtschaftskunde. Zugriff am 15. Februar 2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2004c). Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Zugriff am 4. August 2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2
- 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.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Reinhardt.
- Drews, U., Schneider, G. & Wallrabenstein, W. (2000). *Einführung in die Grundschulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Duncker, L. & Popp, W. (1998). Formen fächerübergreifenden Unterrichts auf der Sekundarstufe – eine Einleitung. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele. Bd. 1* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Elflein, P. (2002). *Sportpädagogik und Sportdidaktik* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- 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.
- Fraser, T. (2003). *Meine Yogaschule. Das moderne Praxisbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Freiburg im Breisgau: Verlag Hermann Bauer.
- Funke, J. (1983). Einleitung. In J. Funke (Hrsg.), *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- 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.

- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (8. aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haubrich, H. (2006). *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret* (2. erweiterte und vollständig überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg.
- Häsing, Petra (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie*. Kassel: kassel university press GmbH.
- 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.
- Hitz, H., Kowarz, A., Kucera, I. & Malcik, W. (2013). *Meridiane 5/6. Lehr- und Arbeitsbuch Geographie- und Wirtschaftskunde für die 5. und 6. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen* (2. Auflage). Wien: Ed. Hölzel.
- Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. *sportunterricht*, 49 (1), 9-13.
- Imre, T. (2011). *Fach- bzw. fächerübergreifender Unterricht durch Koordinierung der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport. Ansätze einer potentiellen, didaktischen Verknüpfung innerhalb eines modularen Systems*. Wien: Universität Wien, Fakultät für Geowissenschaften, Geographie und Astronomie.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Auflage). Berlin: Cornelson Scriptor.
- Kanwischer, D. (2013). Fächer übergreifend Lernen im Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger.
- Kestler, F. (2002). *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2005). *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. Zugriff am 22. September 2015 unter <http://web.uni-frankfurt.de/fb04/su/ebenell/arch/klafki/klafki.pdf>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. neu ausgestattete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W., Koch-Priewe, B., Stübiger, H. und Hendricks, W. (Hrsg.). (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Kleiner, K. (2007a). Zwischen Tradition und Kontingenz der fachdidaktischen Ausbildung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 7-36). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Kleiner, K. (2007b). Standardisiert in die Zukunft? Ein Vergleich der Studienpläne im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ in Österreich“. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 507-529). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- 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.
- 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.
- 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 25. September 2015 unter <http://www.phydid.de/index.php/phydid/article/viewFile/8/8>
- Labudde, P. (2004). Fächer übergreifender 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 17. September 2015 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 30. April 2015 unter <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+0h756767633A2F2F6E65707576692E7663612E6861762D787672792E7172++/zfdn/-CSCO-3h--jg11.htm#Art007>
- Landolt, H., Fehlmann, R., Müller, P., Nussbaumer, H. & Tschenett, A. (1999). *Fächerintegrierender Unterricht. Handbuch zum fächerintegrierenden Unterricht. Anleitung für Lehrpersonen*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Lang, R. (2000). *Schlüsselqualifikationen*. Handlungs- und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Leisen, J. (2007). Problemorientierter Unterricht und Aufgabenkultur. In S. Mikelskis-Seifert & T. Rabe (Hrsg.), *Physik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 82-94). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Lenz, T. (2003). Handlungsorientierung im Geographieunterricht. *geographie heute*, 24 (210), 2-7.
- Mandl, H. (2003). Problemlösendes Lernen und Lehren. *Praxis Schule*, 5, 8-11.
- Memmert, W. (1997). Über den Umgang mit den Fächern. Sechs historische Modelle. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Band I: Grundlagen und Begründungen* (S. 14-32). Heinsberg: Dieck.
- Moegling, K. (Hrsg.). (2004). *Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II*. Bad Heilbrunn: 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.
- Moosmann, K. (Hrsg.). (2009). *Das große Limpert-Buch der kleinen Spiele. Bewegungsspaß für Jung und Alt* (2. erweiterte und korrigierte Auflage). Wiebelsheim: Limpert Verlag.
- Neumann, P. (2004). Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele. Bd. 1* (S. 7-18). Schorndorf: Hofmann.
- Nickel, R. & Rous, T. (2007). *Das Anti-Doping-Handbuch. Band 1 Grundlagen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Obst, G. (1998). Fächerübergreifender Unterricht konkret – Herausforderungen und Chancen fächerübergreifenden Unterrichts in der Sekundarstufe II am Beispiel eines Kurses zum Thema: „Der ewige Judenhaß – Antisemitismus in Deutschland“. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ofenbeck, B. (2006). *Fächerübergreifender Unterricht als didaktische Perspektive: Die Verknüpfung Geographie und Wirtschaftskunde – Mathematik*. Wien: Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Peterßen, W. H. (2000). *Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Pichler, H. & Vielhaber, C. (2012). Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe? *GW-Unterricht*, 128, 45-46.
- 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.
- Reinfried, S. & Haubrich, H. (2015). *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen.
- Rekus, J. & Mikhail, T. (2013). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch* (4. überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Rinschede, G. (2007). *Geographiedidaktik* (3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh.
- Schnack, J. (2012). Alles Leben ist Problemlösen. Problemlösendes Lernen in der Schule. *Pädagogik*, 64 (7-8), 6-9.
- Sedmak, C. (2003). Was heißt es, interdisziplinär zu arbeiten? In R. Deinhammer (Hg.), *Was heißt interdisziplinäres Arbeiten?* (S. 5-18). Zugriff am 26. April 2016 unter https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Zentrum_fuer_Ethik_und_Armutsforschung/documents/Working_Papers/Theories_And_Commitments/Deinhammer-Interdisziplin%C3%A4resArbeiten.pdf
- Sitte, W. (2001). Offener Unterricht. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 16, S. 295-304). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *sportunterricht*, 49 (1), 4-8.
- Söll, W. (2008). *Sportunterricht – Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (7. überarbeitete 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.
- Stübiger, F. (2009). Fächerübergreifender Unterricht. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 313-317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stübiger, F., Bosse, D. & Ludwig, P.H. (2003). Über das Fach hinaus. Fächerübergreifender Unterricht im Urteil von Schülerinnen und Schülern. *Die Deutsche Schule*, 95 (2), 206-219.
- Stübiger, F., Ludwig, P.H. & Bosse D. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (3), 376-395.
- Stübiger, F., Ludwig, P.H., Bosse, D., Gessner, E. & Lorberg F. (2006). *Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen*. Kassel: Kassel University Press. Zugriff am 23. September 2015 unter <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-229-1.volltext.frei.pdf>
- 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 2. Oktober 2015 unter http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/faecheruebergreifenden-unterricht-planen-und-durchfuehren-ein-leitfaden-fuer-lehrpersonen/SzlovakLabudde_Faecheruebergreifender_Unterrich_Leitfaden_2006.pdf

- Terhart, E. (2002). Schule heute. Lehranstalt und Lernwerkstatt. *geographie heute*, 23 (200), 38-41.
- Uhlenwinkel, A. (2000). Offener Geographieunterricht. Nicht immer aber immer öfter. *Praxis Geographie*, 30 (7-8), 4-7.
- Vaterlaus, R. (2010). *Fächerübergreifender Unterricht. Die Umsetzung der Interdisziplinarität an den stadtbernischen Gymnasien*. Bern: PH Bern, Institut der Sekundarstufe II.
- Vielhaber, C. (2005). Über das Fach hinaus, der Wirklichkeit entgegen. Fächerübergreifender Unterricht der Sozialwissenschaften. *Praxis Geographie*, 35 (10), 4-8.
- Vielhaber, C. (2006). Fachübergreifender Unterricht. Der Mehrperspektivität eine Chance geben. *GW-Unterricht*, 104, 3-11.
- Wagenschein, M. (1970). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken II*. Band II. Stuttgart: Klett.
- Wallrabenstein, W. (1994). *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer* (4. aktualisierte Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wolf, G. & Sauerborn, P. (2000). Freiarbeit. Neue Möglichkeiten mit neuen Medien. *geographie heute*, 21 (184), 37-39.
- Zapletal, U. (2010). *Theoretisch – didaktische Überlegungen zur Fundierung des fächerübergreifenden Unterrichts als ein vernetztes Unterrichtskonzept*. Wien: Kaliber-Verlag.

Internetquellen:

- <http://www.bpb.de/apuz/29164/pisa-konsequenzen-fuer-bildung-und-schule?p=all> (Zugriff am 4. August 2015)
- <http://klug-md.de/Wissen/Schlueselqualifikation.htm> (Zugriff am 20. September 2015)
- <http://www.uke.de/extern/pol/pdf/Vortrag%20POL%20und%20subj.%20Theor.pdf> (Zugriff am 27. Oktober 2015)
- http://www.kk-km.de/kk_km/bereiche/Ausbildungsstaetten/KPS/Seiten/Problemorientiertes_Lernen.php?WSESSIONID=eeea (Zugriff am 27. Oktober 2015)
- <http://www.mhaensel.de/unterrichtsmethoden/lernzirkel.htm> (Zugriff am 7. März 2016)
- https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/didaktik_allg/DidaktischeModelle.pdf (Zugriff am 9. März 2016)
- https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzephalie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf (Zugriff am 9. März 2016)
- <http://www.erdkunde-sonderschule.de/Methoden/ProblemorientierterUnterricht.html> (Zugriff am 12. März 2016)

Internetquellen von den praktischen Unterrichtsbeispielen:

http://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/geographie_bildungsstandards.pdf (Zugriff am 25. März 2016)

http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/Bildungsangebote/Kap1_natura%202000.pdf (Zugriff am 29. März 2016)

http://www.biologischesvielfalt.at/fileadmin/inhalte/chm/pdf-files/Biodiverstaet_in_OEsterreich_Lebensministerium.pdf (Zugriff am 29. März 2016)

http://www.biologischesvielfalt.at/ms/chm_biodiv_home/chm_def/ (Zugriff am 29. März 2016)

<http://www.greenfacts.org/de/biodiversitat/index.htm#3> (Zugriff am 29. März 2016)

<http://www.umweltdachverband.at/themen/naturschutz/biodiversitaet/> (Zugriff am 29. März 2016)

<http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/iucn-rote-liste-bedrohter-arten-auf-23-000-erweitert-a-1040130.html> (Zugriff am 29. März 2016)

<http://www.proybbs.at/> (Zugriff am 30. März 2016)

<http://www.fluessevollerleben.at/submenue/buergerinitiativen/pro-ybbs.html> (Zugriff am 30. März 2016)

<http://www.umweltbundesamt.at/umweltsituation/naturschutz/sg/n2000/> (Zugriff am 30. März 2016)

<http://www.naturland-noe.at/europaschutzgebiet> (Zugriff am 30. März 2016)

http://www.noe.gv.at/Umwelt/Naturschutz/Natura-2000/Natura_2000_Zusammenfassung.html (Zugriff am 30. März 2016)

http://www.umweltbildung-noe.at/upload/files/Bildungsangebote/Kap1_natura%202000.pdf (Zugriff am 30. März 2016)

<https://www.waldundflur.de/de/angeln/Gefahr-durch-Wasserkraftwerke,65.html> (Zugriff am 31. März 2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=lnRkgkqeeKk> (Zugriff am 31. März 2016)

http://www.amstetten.noe.gv.at/uploads/media/AmPuls_2016_02.pdf (Zugriff am 31. März 2016)

<http://www.life-mostviertel-wachau.at/> (Zugriff am 1. April 2016)

http://www.life-mostviertel-wachau.at/pages/Fakten_Mostviertel.htm (Zugriff am 1. April 2016)

<http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf> (Zugriff am 1. April 2016)

- http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Amstetten%20-%20Aufweitung_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Hausmening_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Winklarn_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)
- <https://www.openpetition.eu/petition/online/stoppt-die-zerstoerung-der-forstheide-amstetten> (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.activism.com/de_AT/petition/rettet-die-forstheide/195124 (Zugriff am 1. April 2016)
- <http://www.meinbezirk.at/amstetten/lokales/buergerinitiative-sammelt-unterschriften-zur-rettung-der-forstheide-d1657434.html> (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/pages/Fakten_Mostviertel.htm (Zugriff am 1. April 2016)
- <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf> (Zugriff am 1. April 2016)
- <http://www.umweltgemeinde.at/fischaufstiegshilfen-in-amstetten> (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Amstetten%20-%20Rampen_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.enu.at/images/doku/gemeinde_fischpassierbare_muendung_muehlbach.pdf (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.naturland-noe.at/exkursion-zum-extensiven-ziegenbeweidungsprojekt_presseaussendung (Zugriff am 6. April 2016)
- <http://www.meinbezirk.at/amstetten/lokales/buergerinitiative-sammelt-unterschriften-zur-rettung-der-forstheide-d1657434.html> (Zugriff am 6. April 2016)
- http://www.naturland-noe.at/exkursion-zum-extensiven-ziegenbeweidungsprojekt_presseaussendung (Zugriff am 6. April 2016)
- <http://www.volleyball-trainieren.de/download/18-GERAETE-Beinkraft.pdf> (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://fithacker.de/21-core-uebungen-mit-dem-koerpergewicht/> (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://www.wirbewegenzuerich.ch/uebungen/seilspringen/> (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://gofitstayfit.com/burn-mega-calories-with-burpees/> (Zugriff am 8. April 2016)
- <https://www.youtube.com/watch?v=ieQLwxA2qGY> (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://www.du-machst-yoga.de/uebungen/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.asanayoga.de/blog/category/yoga-uebungen/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.gesundheit.de/fitness/fitness-uebungen/yoga-uebungen/baum> (Zugriff am 9. April 2016)

- <https://www.yogaeasy.de/videos/yoga-uebung-asana-tadasana-berg> (Zugriff am 9. April 2016)
- <https://www.youtube.com/watch?v=LkLoDhSrVKc> (Zugriff am 11. April 2016)
- <https://www.youtube.com/watch?v=P5-o8pST9po&nohtml5=False> (Zugriff am 11. April 2016)
- <https://prezi.com/i9ac19ip9pc9/unterschiede-zwischen-industrieland-und-entwicklungsland/> (Zugriff am 12. April 2016)
- <http://learningapps.org/235231> (Zugriff am 12. April 2016)
- <https://www.yogavital.at/ueber-yoga/was-ist-yoga-2/yoga-geschicht-und-philosophie/> (Zugriff am 12. April 2016)
- <http://www.yoga.at/yoga.html> (Zugriff am 12. April 2016)
- <http://www.yoga-spirit.ch/yoga/yogaphilosophie/> (Zugriff am 12. April 2016)
- <http://www.pureyoga.at/ashtanga-yoga/> (Zugriff am 12. April 2016)
- <http://www.du-machst-yoga.de/philosophie/> (Zugriff am 12. April 2016)
- <http://www.my-crossfit.de/> (Zugriff am 12. April 2016)
- <http://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58916/die-afrikanische-familie?p=all> (Zugriff am 13. April 2016)
- <http://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58954/kwanzaa> (Zugriff am 13. April 2016)
- http://nibis.ni.schule.de/~fk30jsch/afrika_musikundtanz/fk1.htm (Zugriff am 13. April 2016)
- http://www.olympic.org/documents/reports/en/en_report_669.pdf (Zugriff am 17. April 2016)
- http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/geschichte_der_olympischen_spiele/index.html (Zugriff am 17. April 2016)
- <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/141881/olympische-sommerspiele-in-berlin-1936-01-08-2012> (Zugriff am 17. April 2016)
- http://www.deutschlandfunk.de/vor-40-jahren-suedafrika-wird-von-den-olympischen-spielen.871.de.html?dram:article_id=124881 (Zugriff am 17. April 2016)
- http://www.planet-wissen.de/kultur/afrika/geschichte_suedafrikas/pwieapartheid100.html (Zugriff am 17. April 2016)
- <http://www.wissen.de/video/das-massaker-von-muenchen-olympische-spiele-1972> (Zugriff am 17. April 2016)
- <http://www.wissen.de/moskau-1980> (Zugriff am 17. April 2016)
- <http://www.zeit.de/online/2008/13/interview-judotrainer-olympia> (Zugriff am 17. April 2016)
- <http://www.doping.de/geschichte-des-doping/doping-bei-olympia/> (Zugriff am 18. April 2016)

- <http://www.welt.de/themen/lance-armstrong/> (Zugriff am 18. April 2016)
- <http://kurier.at/sport/sportmix/gestaendnis-von-lance-armstrong-doping-bei-allen-7-tour-siegen/2.651.369> (Zugriff am 18. April 2016)
- http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/doping_gefaehrliche_mittel/pwieberuehmtedopingfaelle100.html (Zugriff am 18. April 2016)
- https://de.wikipedia.org/wiki/Barbara_Krause_%28Schwimmerin%29 (Zugriff am 20. April 2016)
- <http://fussball-legende.de/diego-maradona/#toggle-id-1> (Zugriff am 20. April 2016)
- <http://www.hans-knauss.com/> (Zugriff am 20. April 2016)
- http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/doping_gefaehrliche_mittel/ (Zugriff am 20. April 2016)
- http://www.dieterwunderlich.de/Marion_Jones.htm (Zugriff am 20. April 2016)
- <http://www.spiegel.de/sport/sonst/gerichtsverfahren-marion-jones-bekennt-sich-zur-doping-luege-a-509777.html> (Zugriff am 20. April 2016)
- <http://www.spiegel.de/sport/sonst/russland-sperrt-vier-leichtathleten-wegen-doping-a-1073757.html> (Zugriff am 20. April 2016)
- http://symptomat.de/Doping#Risiken.2C_Nebenwirkungen_und_Gefahren_von_Doping (Zugriff am 20. April 2016)
- <http://at.tennisnet.com/a/wta-tour-doping-ein-gro-schadensfall-nicht-nur-fur-maria-sharapova-66654> (Zugriff am 20. April 2016)
- http://www.focus.de/sport/mehrsport/ard-doku-zu-doping-system-erfolge-auf-betrug-gebaut-russlands-sportsystem-entlarvt_id_4320497.html (Zugriff am 20. April 2016)
- <http://www.spiegel.de/sport/sonst/doping-opfer-simpson-der-mann-der-tot-vom-rad-fiel-a-494130.html> (Zugriff am 20. April 2016)
- http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/sport/doping_gefaehrliche_mittel/pwiedopingopferheidikrieger100.html (Zugriff am 20. April 2016)
- <http://www.sportunterricht.de/aufwaermen/aufspiele2.html#ball> (Zugriff am 21. April 2016)
- <http://www.sportunterricht.ch/lektion/LSW/lsw7.php> (Zugriff am 22. April 2016)
- <http://www.sueddeutsche.de/news/sport/leichtathletik-iaaf-entscheidueber-olympia-ausschluss-russlands-im-juni-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-160421-99-672696> (Zugriff am 25. April 2016)

12 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der hermeneutische Zirkel - Der Zusammenhang zwischen Vorverständnis und Textverständnis (Danner, 2006, S. 62)	6
Abb. 2: Der hermeneutische Zirkel - Der Zusammenhang zwischen Teil und Ganzem (Danner, 2006, S. 65)	6
Abb. 3: Unterrichtstypen, die über Fachgrenzen hinausgehen (mod. n. Vielhaber, 2006, S. 5)	12
Abb. 4: Antworten von Lehrpersonen zum fächerübergreifenden Unterricht (mod. n. Vielhaber, 2006, S. 5)	14
Abb. 5: Fachüberschreitender Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 8)	16
Abb. 6: Fächerverbindender Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 8)	17
Abb. 7: Fächerkoordinierender Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 8)	18
Abb. 8: Fächerergänzender Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 9)	19
Abb. 9: Integrierter Unterricht (mod. n. Labudde, 2008, S. 9)	20
Abb. 10: Formen des fächerübergreifenden Unterrichts (mod. n. Gudjons, 2006, S. 106)	21
Abb. 11: Überfachlicher, projektorientierter und fachsystematischer Unterricht (Stadler, 1999, S. 11)	25
Abb. 12: Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden Unterrichts (Labudde, 2008, S. 13)	41
Abb. 13: Anteil der pädagogisch-fachdidaktischen Ausbildung des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien (Kleiner, 2007a, S. 24)	56
Abb. 14: Fachdidaktische Ausbildung an den Sportuniversitäten in Österreich (Kleiner, 2007b, S. 515)	57
Abb. 15: Überblick über die sportdidaktischen Konzepte (mod. n. Hummel, 2000, S. 10 und Größing, 2007, S. 23f.)	61
Abb. 16: Das Sportartenkonzept (Söll, 2008, S. 37)	64
Abb. 17: Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts (Größing, 2007, S. 29)	66
Abb. 18: Das Körpererfahrungskonzept (Größing, 2007, S. 32)	69
Abb. 19: Phasen eines handlungsorientierten Unterrichts (mod. n. Jank & Meyer, 2011, S. 363ff.)	74
Abb. 20: Die drei fächerübergreifenden praktischen Beispiele	87
Abb. 21: Teil des Landschaftsschutzgebietes Ybbsfeld-Forstheide (eigene Bearbeitung auf	

http://www.geoland.at/geo_webgis/%28S%28yygb0ar4ipg4bfyhezzvztou%29%29/init.aspx	135
Abb. 22: Forstheide Waldrunde 5 km (Stadtgemeinde Amstetten)	138
Abb. 23: Laufstrecke in der Forstheide (Stadtgemeinde Amstetten)	139
Abb. 24: Standorte der Stationen (Stadtgemeinde Amstetten, eigene Bearbeitung)	140
Abb. 25: Begriffsverständnis, Formen und Chancen des fächerübergreifenden Unterrichts (mod. n. Bomhard, 2011, S. 43)	219
Abb. 26: Didaktische Leitfragen zur Planung eines fächerübergreifenden Unterrichts (mod. n. Labudde, 2004, S. 63 und Szlovák et al., 2006, S. 6)	221
Abb. 27: Didaktische Leitfragen zur Planung, Durchführung und Auswertung eines fächerübergreifenden Unterrichts (mod. n. Labudde, 2004, S. 63 und Szlovák et al., 2006, S. 7)	222

Abbildungen in den praktischen Unterrichtsbeispielen:

http://www.fluessevollerleben.at/submenue/buergerinitiativen/pro-ybbs.html (Zugriff am 30. März 2016)	
https://www.youtube.com/watch?v=InRkgkqeeKk (Zugriff am 30. März 2016)	
http://ec.europa.eu/environment/life/toolkit/comtools/resources/logos.htm (Zugriff am 30. März 2016)	
http://www.noe.gv.at/Umwelt/Naturschutz/Natura-2000/Natura_2000_Zusammenfassung.html (Zugriff am 30. März 2016)	
http://www.umweltbundesamt.at/umweltsituation/naturschutz/sg/n2000/ (Zugriff am 30. März 2016)	
http://www.life-natur-noe.at/Layout/Logos/life%20logo.jpg (Zugriff am 1. April 2016)	
http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf (Zugriff am 1. April 2016)	
http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Amstetten%20-%20Aufweitung_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)	
http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Hausmening_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)	
http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Winklarn_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)	
http://www.proybbs.at/ (Zugriff am 1. April 2016)	
http://www.ybbs-aesche.at/?page_id=121 (Zugriff am 1. April 2016)	
http://www.proybbs.at/data/YbbsDaten.pdf (Zugriff am 1. April 2016)	

- <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/steyr/Buergerinitiative-kritisiert-massive-Baumschlaegerung;art68,2141747> (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.activism.com/de_AT/petition/rettet-die-forstheide/195124 (Zugriff am 1. April 2016)
- <http://www.meinbezirk.at/amstetten/politik/schutz-fuer-forstheide-in-sicht-d338364.html> (Zugriff am 1. April 2016)
- <http://www.life-natur-noe.at/Layout/Logos/life%20logo.jpg> (Zugriff am 1. April 2016)
- <http://www.life-mostviertel-wachau.at/Downloads/Laienbericht/LIFE%20MW-Laienbericht%20Ybbs%20WEB.pdf> (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.life-mostviertel-wachau.at/images/Bilder/LIFE%20MW-%20Infotafel_Amstetten%20-%20Rampen_WEB.gif (Zugriff am 1. April 2016)
- http://www.enu.at/images/doku/gemeinde_fischpassierbare_muendung_muehlbach.pdf (Zugriff am 1. April 2016)
- https://fitnessuebungen-zuhause.de/zehenspitzen_bauchpresse_toe_touch_crunch.html (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://www.volleyball-trainieren.de/download/18-GERAETE-Beinkraft.pdf> (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://fithacker.de/21-core-uebungen-mit-dem-koerpergewicht/> (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://www.wirbewegenzuerich.ch/uebungen/seilspringen/> (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://gofitstayfit.com/burn-mega-calories-with-burpees/> (Zugriff am 8. April 2016)
- <http://www.kpfit.club/hatha-yoga/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.du-machst-yoga.de/stellung-des-kindes-balasana/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.diana-yoga.de/wp-content/uploads/2009/09/Tadasana-350.jpg> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://gesineadam.de/de/yoga.html> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.womenshealth.de/fitness/yoga-entspannungsuebungen/yoga-uebungen-fuer-anfaenger.12793.htm#3> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.runnersworld.de/training/yoga-power-poses-fuer-laeufer.312908.htm#2> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://deavita.com/gesund-leben/yoga-uebungen-wachstum-fordern.html> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.yogaundkinderyoga.de/index.php/de/yoga> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.du-machst-yoga.de/kobra-bhujangasana/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.du-machst-yoga.de/herabschauender-hund-adho-mukha-svanasana/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://kenzomexico.com/partner-yoga-de-dos-en-dos/> (Zugriff am 9. April 2016)

- <http://www.yogahealthconcepts.com/blog/partner-yoga-poses-yoga-partner-poses> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://theyogaconnectionnc.com/pricing-passes-3/workshops-events/couplespartner-yoga-workshop/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.penandbell.com/partner-yoga/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.yogahealthconcepts.com/blog/partner-yoga-poses-yoga-partner-poses> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://health.usnews.com/health-news/blogs/eat-run/articles/2016-02-09/what-to-know-before-trying-partner-yoga> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://sacng.com/ng/blog/2010/10/have-you-experienced-partner-yoga/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <https://www.pinterest.com/pin/129689664245693546/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <https://i.ytimg.com/vi/9lYxnjvBJUM/hqdefault.jpg> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.yogahealthconcepts.com/blog/partner-yoga-poses-yoga-partner-poses> (Zugriff am 9. April 2016)
- http://www.subtleenergyproducts.com/uploads/4/6/4/2/4642325/6923716_orig.jpg (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://yoga-dates.com/blog/page/2/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://buddhiyogalj.com/yoga/partner-yoga-stretches-at-buddhi-yoga/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://quotesgram.com/partner-yoga-quotes/> (Zugriff am 9. April 2016)
- https://c1.staticflickr.com/5/4124/5017353051_52c6fd0ae3_b.jpg (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://sumitshotyoga.com/partner-yoga-with-nikki-stephanie/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://inspiroyoga.com/seastar-partner-yoga-pose/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://love.yogapaws.com/bid/53149/Three-Partner-Yoga-Poses-to-Bring-You-Closer-to-your-Valentine> (Zugriff am 9. April 2016)
- <http://www.endofthreefitness.com/crossfit-acronyms-abbreviations/> (Zugriff am 9. April 2016)
- <https://amurtkongo.wordpress.com/> (Zugriff am 13. April 2016)
- <http://www.afrikaportal.eu/fuenf-traditionelle-taenze-aus-dem-osten-nigerias/> (Zugriff am 13. April 2016)
- <http://www.overcross.com/de/erlebnis/afrika/abenteuer-wildes-afrika-erleben-sie-den-dschungel-der-elfenbeinkueste-hautnah-715> (Zugriff am 13. April 2016)
- http://www.medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/vorlagen/showcard.php?id=5759 (Zugriff am 17. April 2016)

https://www.aref.de/kalenderblatt/2009/26_olympische-spiele_neuzeit_1894.php (Zugriff am 17. April 2016)

<https://i.ytimg.com/vi/5cn6FYNS6dg/maxresdefault.jpg> (Zugriff am 17. April 2016)

https://de.wikipedia.org/wiki/Ewiger_Medaillenspiegel_der_Olympischen_Spiele (Zugriff am 17. April 2016)

https://de.wikipedia.org/wiki/Ewiger_Medaillenspiegel_der_Olympischen_Sommerspiele (Zugriff am 17. April 2016)

<http://www.comunesolesino.it/sites/comunesolesino.it/files/u9/doping.jpg> (Zugriff am 18. April 2016)

<http://pixgood.com/ute-krause-swimmer.html> (Zugriff am 18. April 2016)

<http://www.dailymail.co.uk/home/moslive/article-2169255/Dirtiest-Olympics-race-history-1988s-100m-final-year-steroids-turned-sport-sour.html> (Zugriff am 18. April 2016)

<http://spreekbeurten.info/doping.html> (Zugriff am 18. April 2016)

<https://www.pinterest.com/omarjordan/diego-maradona/> (Zugriff am 20. April 2016)

<http://www.hans-knauss.com/index.php/biografie.html> (Zugriff am 20. April 2016)

http://www.weser-kurier.de/sport_artikel,-Vier-russische-Leichtathletinnen-wegen-Dopings-gesperrt-_arid,1298887.html (Zugriff am 20. April 2016)

<http://heavy.com/sports/2015/07/maria-sharapova-endorsements-net-worth-tennis-wimbledon-nike/> (Zugriff am 20. April 2016)

<https://thejerseypocket.cc/2014/11/30/bonne-anniversaire-tom-simpson/> (Zugriff am 20. April 2016)

<http://www.telegraph.co.uk/sport/othersports/athletics/11996319/The-person-who-pays-for-everything-is-the-athlete.html> (Zugriff am 20. April 2016)

<http://transformationalstrategist.com/leadership-skills-evaluation/> (Zugriff am 25. April 2016)

<http://www.yourextrahand.com/bookkeeping-evaluation/> (Zugriff am 25. April 2016)

13 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Einteilung der Unterrichtsformen	15
Tab. 2: Klassifizierung der Konzepte nach Balz (1992 und 2009)	62
Tab. 3: Sport- und geographiedidaktische Konzepte	220

Curriculum Vitae

CARINA KAMMLEITHNER

Geboren am: 19. April 1991

Wohnort: Am Kreuzberg 20, 3300 Amstetten

Schulische Ausbildung:

1997 – 2001	Privatvolksschule Amstetten
2001 – 2006	Bundesgymnasium Amstetten
2006 – 2009	Bundesrealgymnasium Amstetten mit sportlichem Schwerpunkt

Studium:

10/2009 – 03/2011	Lehramtsstudium an der Universität Wien für die Unterrichtsfächer „Geographie und Wirtschaftskunde“ und „Mathematik“
Ab 03/2011	Lehramtsstudium an der Universität Wien für die Unterrichtsfächer „Geographie und Wirtschaftskunde“ und „Bewegung und Sport“

Berufs- und Ferialerfahrung:

08/2007 und 07/2011	Gemeinde Amstetten
07/2008	Reisebüro
07 & 08/2009, 2010, 2012, 2013	Verkauf im Weltladen
08 & 09/2014	Zustellung bei Post AG
12/2012 – 05/2013	Fachbezogenes Praktikum im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“
10/2013 – 12/2013	Fachbezogenes Praktikum im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“

Kenntnisse & Zusatzqualifikationen:

Sprachen	Deutsch – Muttersprache, Englisch in Wort und Schrift (8 Jahre Schulkenntnisse), Französisch (4 Jahre Schulkenntnisse)
Programme	Microsoft Office, Adobe Photoshop, SPSS
2011 & 2012	Helfer- und Rettungsschwimmerschein
2013	Schibegleitlehrerin

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Carina Kammleithner, erkläre hiermit, dass die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Kompetenzentwicklung im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung vernetzten Denkens zwischen den Unterrichtsfächern ‚Bewegung und Sport‘ und ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘“ selbstständig und ohne Benutzung anderer als der hier angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde. Zitate, die wörtlich oder sinngemäß von anderen Autoren und Autorinnen übernommen wurden, sind deutlich als solche gekennzeichnet.

Außerdem versichere ich, dass ich diese Arbeit bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder an einer anderen Stelle eingereicht habe noch dass diese von anderen Personen vorgelegt wurde.

Wien, im Mai 2016

Carina Kammleithner