



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

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

Verfasser

Thomas Imre

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 456 482

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Geographie und
Wirtschaftskunde / UF Bewegung und Sport

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

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

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	5
1.1	Zentrale Fragestellungen der Diplomarbeit	7
2	„FACHGRENZEN ÜBERSCHREITENDE UNTERRICHTSFORMEN“ IM MODULAREN SYSTEM	8
2.1	Die Bezeichnungen „Modul“ und „Modularisierung“	10
2.2	Die modulare Oberstufe.....	11
2.2.1	Das Konzept der modularen Oberstufe.....	11
2.2.1.1	<i>Vorgaben und Ziele der modularen Oberstufe</i>	<i>11</i>
2.2.1.2	<i>Die Organisationsstruktur der modularen Oberstufe</i>	<i>12</i>
2.2.1.3	<i>Das Modulsystem der modularen Oberstufe.....</i>	<i>14</i>
3	DER FACH- BZW. FÄCHERÜBERGREIFENDE UNTERRICHT	16
3.1	Resümee zur Erfassung der Wortbedeutung im Kontext eines fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts.....	25
3.2	Erweiterte Begriffsverwendung des fach- und fächerübergreifenden Unterrichts.....	26
3.3	Die Organisationsform des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts.....	29
3.4	Die Bedeutungsdimension des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts.....	31
3.5	Methodisch-didaktische Perspektiven zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht	33
3.6	Der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht in der modularen Oberstufe	40
3.6.1	Entwicklungsschritte zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht an Modulschulen.....	48

4	DER FACH- BZW. FÄCHERÜBERGREIFENDE UNTERRICHT VON GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE SOWIE BEWEGUNG UND SPORT, BEZOGEN AUF AKTUELLE KONZEPTE DER DIDAKTIK UND DER LERNTHEORIE.....	50
4.1	Ziele und potentielle Koordinierung der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport.....	51
4.1.1	Ziele des Faches Geographie und Wirtschaftskunde.....	51
4.1.2	Ziele des Faches Bewegung und Sport	55
4.2	Das koordinierte Fächerarrangement von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport	61
4.2.1	Inhaltliche Berührungspunkte bei der Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport.....	66
4.3	Das Lernen im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport.....	83
4.3.1	Das Lernen in konstruktivistischen Ansätzen	85
4.3.2	Die einzunehmenden Rollen von Lehrern und Lehrerinnen sowie Schülern und Schülerinnen	89
4.3.2.1	<i>Die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin</i>	<i>91</i>
4.3.2.2	<i>Die Rolle des Schülers bzw. der Schülerin</i>	<i>93</i>
4.3.3	Komponenten konstruktiver Lernvorgänge.....	93
4.4	Lerntagebuch und Self-Monitoring.....	101
4.5	Umsetzungsmöglichkeiten der Kooperationsinhalte Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport für fach- bzw. fächerübergreifende Module	103
5	ZUSAMMENFASSUNG	128
	LITERATUR	130
	Elektronische Quellen.....	138
	ANHANG.....	141
	Tabellenverzeichnis.....	141
	Abbildungsverzeichnis.....	142
	Abstract	143
	Eidesstattliche Erklärung	145
	Danksagung	146
	Lebenslauf.....	147

1 EINLEITUNG

In dieser Diplomarbeit wird ausgehend von den Unterrichtsfächern Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport auf mehrperspektivische Formen des Unterrichts eingegangen. Die Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport werden durch „Fachgrenzen überschreitende Unterrichtsformen“ zusammengeführt und miteinander verknüpft.

„Fachgrenzen überschreitende Unterrichtsformen“ kommen bereits in einigen Allgemeinbildenden Höheren Schulen Österreichs vor, welche als modulare Oberstufen, kurz „Modulschulen“, geführt werden. In diesen Schulen werden „Fachgrenzen überschreitende Unterrichtsformen“ als „fächerübergreifende Module“ angeboten. Mehrmalig anzutreffende „Module“ in diesen Schulen sind bilinguale Formen der Module sowie Fächerkombinationen von Geographie und Wirtschaftskunde mit Mathematik. Es gibt noch weitere Fächerverknüpfungen, aber bis jetzt wird noch keine Koordinierung von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport angeboten.

Daher ist das wesentliche Ziel dieser Diplomarbeit ein Kooperationsarrangement zwischen den beiden Unterrichtsfächern Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport zu entwickeln, welches auf dem modularen System aufbaut. Dabei soll aufgezeigt werden, dass sich durch die Verknüpfung dieser beiden Fächer, mehrperspektivische und ganzheitliche Lernmöglichkeiten bei Schülern und Schülerinnen besser verwirklichen lassen, als dies getrennt in den jeweiligen Einzelfächern möglich wäre.

Obwohl in den Modulschulen Fachkombinationen als „fächerübergreifende Module“ bezeichnet werden, ist nicht klar, welche Anforderungen solch ein Unterricht eigentlich bieten soll. Die so bezeichneten „fächerübergreifenden Module“ könnten genauso gut als „fächerverbindende Module“ definiert oder statt „fächerübergreifend“, als „fachübergreifende Module“ deklariert werden. Der Hauptgrund für diese Begriffsunklarheiten begründet sich darauf, dass eine ganze Reihe von Autoren und Autorinnen in der einschlägigen didaktischen Literatur verschiedene Interpretationen für „Fachgrenzen überschreitende Unterrichtsformen“ gewählt bzw. ausdifferenziert haben und der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht zum Teil auch synonym behandelt wird.

Auch die methodisch-didaktischen Ansprüche der formal so bezeichneten „fächerübergreifenden Module“ gehen aus den veröffentlichten „Kursbüchern“ bzw. „Vorlesungsverzeichnissen“ der Modulschulen nicht deutlich hervor.

Bevor (inhaltliche) Kooperationsmöglichkeiten und methodische Umsetzungen für einen fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport aufbauend auf dem modularen System, erörtert werden können, gilt es zuerst sowohl für fach- als auch für fächerübergreifende Unterrichtsformen eine autonome Struktur zu entwickeln. Diese Struktur soll die Basis für methodisch-didaktische Unterrichtskonzepte darstellen, um eine anspruchsvolle Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport für modulare Vorstellungen zu ermöglichen, mit dem Ziel ein erfolgreiches, mehrperspektivisches Lernfeld für Schüler und Schülerinnen zu eröffnen.

Die in dieser Arbeit konstruierten, mehrperspektivischen Zugänge für die Koordinierung der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport wurden so aufbereitet, dass Schüler und Schülerinnen ein besseres Verständnis für komplexe Lebenswirklichkeiten entwickeln können. Um Mehrperspektivität im Rahmen eines fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport zu ermöglichen, wird außerschulischen Aktivitäten besondere Bedeutung zugesprochen, damit Schüler und Schülerinnen die Lebenswirklichkeit individuell wahrnehmen und darauf aufbauend vernetzt lernen können.

Mindestens ebenso bedeutsam in diesem Zusammenhang sind Formen des schüler- und schülerinnenorientierten Lernens. Auch sie müssen in das Konzept des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport eingearbeitet werden, wenn es um Lernprozesse geht, die erfolgreich an die Lebenspraxis außerhalb der Schule andocken sollen. Die diese Arbeit anleitende Lerntheorie stützt sich vorwiegend auf konstruktivistische Ansätze, da den Schülern und Schülerinnen mit dieser „Lernphilosophie“, meiner Ansicht nach nachhaltig individuelle und ganzheitliche Lernerfahrungen ermöglicht werden können.

1.1 Zentrale Fragestellungen der Diplomarbeit

Für diese Diplomarbeit lassen sich einige zentrale Fragestellungen ableiten, die im Verlauf dieser Arbeit ihre Beantwortung finden sollen. Ein fach- bzw. fächerübergreifender Unterricht, der auf den beiden Unterrichtsfächern Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport aufbaut und in ein modulares System übergeführt werden könnte, bedarf der Auseinandersetzung mit einer ganzen Reihe von Forschungsfragen. Für die vorliegende Diplomarbeit werden Folgende als zentral erachtet:

- Wieso sollen die beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport verknüpft werden und was legitimiert deren gemeinsamen Anspruch?
- Was könnten gemeinsame Ziele für einen fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport sein und was sollten sie bei Schülern und Schülerinnen bewirken?
- Was sind zweckmäßige, inhaltliche Kombinationsmöglichkeiten eines fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport innerhalb eines modularen Systems?
- Welche Rollen sollten von Lehrern und Lehrerinnen sowie Schülern und Schülerinnen eingenommen werden, um Lernprozesse erfolgreich zu unterstützen?
- Wie sind Lernprozesse zu fördern und zu gestalten, um Lernen in einem fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht vielversprechend zu ermöglichen?

2 „FACHGRENZEN ÜBERSCHREITENDE UNTERRICHTSFORMEN“ IM MODULAREN SYSTEM

In den Modulschulen, welche modulare Oberstufen führen, findet kein Fachunterricht im herkömmlichen Sinne statt. Das bedeutet, dass Lernprozesse im Rahmen von Modulen und nicht in Bezug auf Einzelfächer, wie im herkömmlichen Sinne inszeniert werden. Aufgrund dieser Module ist es möglich, leichter als bisher mehrperspektivische Formen des Unterrichts anzubieten. Eine spezielle Form davon ergibt sich mit der Chance „Fachgrenzen überschreitende Unterrichtsformen“ in Modulform verwirklichen zu können. Modulschulen bezeichnen diese „Fachgrenzen überschreitende Unterrichtsformen“ als „fächerübergreifende Module“. Nach welchen didaktisch-methodischen und fachlichen Vorgaben die Arbeitsgruppen die modulare Verknüpfung der Fächer, umsetzen sollen, kommt jedoch im formalen Konzept der modularen Oberstufe nicht klar heraus.

In den Modulschulen sind in den Kursbüchern, auch bezeichnet als Vorlesungsverzeichnisse, „Fachgrenzen überschreitende Module“ ausgeschrieben, welche verschiedenen fachlichen Disziplinen zugeordnet werden können. Im bilingualen Unterricht z. B. werden Fächer in unterschiedlichen Sprachen unterrichtet, oder es werden Fächer wie z. B. Mathematik mit Geographie und Wirtschaftskunde kombiniert.

„Fachgrenzen überschreitende Module“ sollen Schüler und Schülerinnen in besonderer Weise dabei unterstützen, zusammenhängend und vernetzt zu lernen. Auch außerschulische Instanzen können das zusammenhängende, vernetzte Lernen zusätzlich erleichtern und sollten deshalb ein wichtiger Bestandteil der „Fachgrenzen überschreitenden Module“ sein.

Ausgehend von der Überlegung, dass jegliche „Fachgrenzen überschreitende Verknüpfung“ sowie jegliche fach- bzw. fächerübergreifende Koordinierung einen Mehrwert in Bezug auf vernetztes Lernen erwarten lässt, könnte meiner Meinung nach auch die modulare Kombinierung der Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport, als ein fruchtbares Lernfeld für inhaltlich interessante Fragestellungen aufgebaut werden.

Im weiteren Verlauf dieser Diplomarbeit wird der Begriff „Fachgrenzen überschreitend“ nicht mehr verwendet, da dieser in der einschlägigen, didaktischen Fachliteratur, als „Überbegriff“ für unterschiedliche Formen der Fächerzusammenarbeit benützt wird (siehe Tab. 1 nach VIELHABER (2006, S. 5)).

Tab. 1: Begriffsschlange zu Fachgrenzen überschreitenden Unterrichtstypen (VIELHABER 2006, S. 5)

Fächerübergreifender Unterricht	Fächerkombinierender Unterricht
Fächerverknüpfender Unterricht	Fächervernetzender Unterricht
Fächerkoordinierender Unterricht	Fächerintegrierender Unterricht
Fächerüberschreitender Unterricht	Fächeraufhebender Unterricht
Fächerergänzender Unterricht	Fächerauflösender Unterricht
Fächeraussetzender Unterricht	Fächerzusammenführender Unterricht
Fachübergreifender Unterricht	Fächervereinigender Unterricht
Fächerbündelnder Unterricht	ganzheitlicher Unterricht
Überfachlicher Unterricht	Fachoffener Unterricht
Fächerverbindender Unterricht	...

Da sich durch die große Vielfalt von verwendeten Begriffen in der gängigen Literatur zu „Fachgrenzen überschreitenden Unterrichtsformen“ eine gewisse Unübersichtlichkeit breit gemacht hat, werden in dieser Diplomarbeit primär die Begriffe „fach- und fächerübergreifend“ verwendet. Diese erscheinen nämlich trotz teilweise unterschiedlicher begrifflicher Auslegungen in der einschlägigen didaktischen Literatur für die angestrebte Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport am geeignetsten. Warum das so ist, soll im Kapitel 3 deutlich gemacht werden.

2.1 Die Bezeichnungen „Modul“ und „Modularisierung“

„Der Begriff Modul stammt ursprünglich aus dem Bereich der technischen Konstruktion“. Das Modul wird bezeichnet als „ein bestimmtes, abgegrenztes Element innerhalb einer komplexen Struktur, z. B. ein Element innerhalb einer elektronischen Anlage“ (TERHART 2007, S. 131).

Im Kontext der Pädagogik sowie in den Erziehungswissenschaften spricht TERHART den Begriff „Modularisierung“ an und beschreibt diesen wie folgt:

„Modularisierung steht hier für eine Form der Bereitstellung von Aus- und Weiterbildungsangeboten, die sehr stark zerlegt und auf individuelle Voraussetzungen zugeschnitten sind bzw. von den Interessierenden zugeschnitten werden können“ (TERHART 2007, S. 131).

Hinsichtlich des didaktischen Kontextes formuliert REBEL den Begriff Modul genauer, indem er schreibt:

„Ein Modul ist eine unabhängige und selbsttragende Lehr-/Lerneinheit. Es kann sich auf ein Thema, ein Problem, ein Verfahren beziehen (...). Es wird nicht linear, sondern innerlich verzweigend aufgebaut. Module fügen sich in eine flexible lernorientierte Methodologie ein. Fächer und Themen, die sonst getrennt auftreten, können in thematisch gebündelten fächerübergreifenden Modulen zusammengebracht und im Projektunterricht behandelt werden. Wesentliches Merkmal ist hierbei die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Lernenden, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten gemeinsame Aufgaben bearbeiten“ (REBEL 2008, S. 17).

Modifiziert nach REBEL (2008, S. 17) sind folgende Merkmale der Modularität in Bezug auf die modulare Fächerzusammenarbeit von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport anwendbare Bestandteile:

- Das Modul ist ein von anderen Modulen unabhängiges
- Der Unterricht bezieht sich auf ein Thema, ein Problem oder ein Verfahren
- Methoden in den Modulen sind lernorientiert
- Fächer und Themen können in Modulen in thematischer Hinsicht fach- bzw. fächerübergreifend organisiert und im Projektunterricht behandelt werden (in dieser Arbeit sollen projektorientierte Arbeitsweisen des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts Anwendung finden)
- Aufgaben sind gemeinsam von Schülern und Schülerinnen mit Lehrern bzw. Lehrerinnen zu finden, zu entdecken und zu bearbeiten

2.2 Die modulare Oberstufe

Die modulare Oberstufe ist ein entwickeltes Schulkonzept auf Schulversuchsbasis, welches durch das Pädagogische Institut der Stadt Wien in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat von Wien und der Abteilung für Schul- und Hochschulpolitik der Arbeiterkammer Wien erarbeitet wurde. Im Jahr 2004 wurden erste Schulversuchsanträge von Allgemeinbildenden Höheren Schulen eingereicht. 2005 kam es dann zur Premiere der modularen Oberstufe an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (vgl. Pädagogisches Institut der Stadt Wien, o.J. S. 2).

Laut den Online-Portalen der Tageszeitung "Österreich" vom 24. März 2011 und des „Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung“ vom 29. Oktober 2009, gibt es in Österreich bis dato 15 Gymnasien, in welchen „modulare Oberstufen“ geführt werden.

2.2.1 Das Konzept der modularen Oberstufe

Das entwickelte Konzept zur Modularisierung von Oberstufenklassen wird nun mit den vorgegebenen Zielen sowie dem entsprechenden, strukturellen, inhaltlichen Aufbau vorgestellt.

2.2.1.1 *Vorgaben und Ziele der modularen Oberstufe*

Um den Vorgaben und Zielen der modularen Oberstufe entsprechen zu können, hätte sich eine Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport an diesen zu orientieren. Wesentliche, ausgewählte Ziele und Vorgaben der modularen Oberstufe sind (vgl. Pädagogisches Institut der Stadt Wien o.J., S. 9f.):

- Förderung der „Eigenständigkeit“ und „Eigenverantwortung“ durch Mitentscheidung der Schüler und Schülerinnen an ihrem Bildungsweg, welcher aufgrund der „individuellen Schwerpunktsetzung“ deren „Interessenslagen“ wiedergibt.

- Durch die „individuelle Schwerpunktsetzung“, soll die „individuelle Begabungsförderung“ forciert werden.
- Das vorhandene Wissen der Schüler und Schülerinnen soll ein Ansatzpunkt sein, von dem aus wissenschaftliche Arbeitsweisen wie z. B. die Bearbeitung und Auswertung von Literatur und Artikeln umgesetzt werden können.
- Das Arbeiten ist „eigenständig“ und „selbstständig“ als „Einzelarbeit“ und auch als „Teamarbeit“ durchzuführen.
- Ein wesentlicher Bestandteil der Reifeprüfung soll das Verfassen einer „Fachbereichsarbeit“ oder einer „Projektarbeit“ sein.
- Durch die Kooperation mit anderen Instanzen („Interessensvertretungen“, „ausländischen Universitäten“, „Institutionen“) sollen „Zusatzqualifikationen“ erworben werden, welche z. B. „Studienberechtigungen im Ausland“ ermöglichen.
- Schlüsselqualifikationen sollen „gezielt“ erworben werden können.
- Es soll sowohl durch die „Projektmethode“ als auch durch das „Arbeiten in Lernfeldern“, „eine Konzentration auf die Inhalte erreicht“ werden, die zu einer höheren „Unterrichtsqualität“ führen sollen.
- In der „Leistungsbeurteilung“ kann neben der Zahlenbenotung zusätzlich auch eine „verbale Beurteilung“ erfolgen.
- Die Wiederholung eines Schuljahres gehört der Vergangenheit an, gegebenenfalls sind nur die einzelnen Teilleistungen („Module“) nachzuholen.
- Schüler und Schülerinnen bekommen persönliche „Coaches“, welche sie betreuen und beraten.

2.2.1.2 Die Organisationsstruktur der modularen Oberstufe

Einblicke in die Organisationsstruktur der modularen Oberstufe zeigen, nach welchen Prinzipien und Regelungen die modulare Oberstufe aufgebaut ist. Wie in der Broschüre des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien zu sehen ist, ist die Organisationsstruktur in folgender Weise geregelt (vgl. Pädagogisches Institut der Stadt Wien o.J., S. 10ff.):

- Die Umsetzung der Modularisierung betrifft die 5. – 8. Klasse der Oberstufe.

- Die Gesamtzahl der Wochenstunden für alle Module der Oberstufe gemeinsam beträgt nach dem derzeitigen gesetzlichen Rahmen 130 Jahreswochenstunden.
- Es gibt keine Klassen, wie sie im derzeitigen Schulsystem üblich sind, sondern verpflichtende „Basismodule“ und wählbare „Wahlmodule“.
- Auf die verpflichtend zu absolvierenden Basismodule entfallen 92 Jahreswochenstunden, die restlichen 38 Jahreswochenstunden können als Wahlmodule, je nach Schulschwerpunkt und nach Interessen der Schüler und Schülerinnen, schulautonom festgelegt werden.
- Die Module dauern jeweils nur ein Semester - das Zeitbudget für eine einzelne Einheit zählt daher 0,5 Jahreswochenstunden - und nicht ein ganzes Schuljahr. Somit ähneln die Module der Organisationsstruktur einer Universität.
- In der modularen Oberstufe hat jeder Schüler und jede Schülerin für die gesamte Schuldauer einen „Coach“ zur Verfügung, welcher 10-15 Schüler und Schülerinnen betreut.
- Beim Eintritt der Schüler und Schülerinnen in die modulare Oberstufe wird empfohlen, den Klassenvorstand beizubehalten, dies kann aber schulautonom geregelt werden.
- Ein Schulwechsel von der modularen Oberstufe zu einem anderen Schultyp ist jederzeit möglich, jeweilige Anrechnungen erfolgen schulintern durch die Direktion, anhand der vorliegenden Erfolgsnachweise der Schüler und Schülerinnen.
- Durch „Anerkennungsprüfungen“ haben die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, Module, in denen „soziale Interaktionen keine wesentliche Grundlage sind“, zu überspringen, um die Schulzeit zu verkürzen oder um weitere Wahlmodule absolvieren zu können.
- Negativ absolvierte Module können nach Beratung durch den persönlichen „Coach“, wiederholt, durch ein anrechenbares Modul ersetzt oder über eine „Wiederholungsprüfung“ (zwei Antritte möglich) positiv absolviert werden. Ein verpflichtendes Basismodul kann immer wiederholt werden. Bei Sonderfällen, wie z. B. bei „aufbauenden Pflichtmodulen“, die negativ absolviert wurden, sind Förderkurse zu absolvieren, um folglich das „aufbauende Pflichtmodul“ positiv abschließen zu können. Negativ absolvierte Wahlmodule sind maximal

ein einziges Mal wiederholbar bzw. durch eine Wiederholungsprüfung positiv abzulegen. Ein Wahlmodul kann auch durch ein anderes ersetzt werden.

- Jedes Semester erhalten die Schüler und Schülerinnen ein Sammelzeugnis über ihre positiv absolvierten Module.
- Die Schullaufbahn der modularen Oberstufe endet mit der Reifeprüfung, bei welcher insgesamt 6 Teilleistungen zu Sprachen, Mathematik, Fachbereichsabschlussarbeit und ein weiteres optionales Fach, falls nur zwei Klausuren gewählt wurden, absolviert werden müssen (Zu der Reifeprüfung werden Schüler und Schülerinnen dann zugelassen, wenn sie das jeweilige Stundenkontingent von Basis- und Wahlmodulen erfüllt haben).
- „Sonderqualifikationen“ wie Berufspraktika, Studienaufenthalt im Ausland, Computerführerschein etc. werden im Zeugnis „gesondert“ angeführt.

2.2.1.3 *Das Modulsystem der modularen Oberstufe*

In diesem Unterkapitel werden die Beschreibung und Regelung der Basismodule, sowie die verschiedenen Formen der Wahlmodule vorgestellt und in entsprechender Verkürzung formuliert (vgl. Pädagogisches Institut der Stadt Wien o.J., S. 10ff.).

Basismodule:

- Diese sind verpflichtend zu absolvieren, der Inhalt ist durch einen Kernstoff festgelegt.
- Die Modulschulen haben durch ihre schulautonomen Lehrpläne die Möglichkeit, die Anzahl an Basismodulen zu erhöhen oder verpflichtende, neue, schulautonome Module mit neuen Regeln einzuführen.
- Im Normalfall gibt es keine Voraussetzungen für die „höheren Module“ durch vorhergehende Module. Ausnahmen davon sind in den schulautonomen Lehrplänen festzuhalten.

Wahlmodule:

- Die Wahlmodule sind sowohl nach verfügbarem Angebot, als auch nach den Interessen der Schüler und Schülerinnen auszuwählen. Die Schwerpunkte der Wahlmodule können somit „schulautonom“ oder „schülerautonom“ erstellt werden.
- Durch schulautonome Regeln können die Anzahl, die Typen und die Schwerpunktsetzungen von Wahlmodulen frei festgelegt werden.
- Folgende Typen von Wahlmodulen finden Verwendung in den Modulschulen:
 - Freie Wahlmodule: Nach Interessen der Schüler und Schülerinnen ausgelegt.
 - Wahlmodule für Schulschwerpunkte: Schwerpunkte und Regeln werden von der Schule festgelegt.
 - Alternative Wahlmodule: Beispielsweise so bezeichnete fächerübergreifende Module wie BE/ME, GW/M, etc.; Module in Projektform, Themenmodule (Diese sind für einen Unterrichtsgegenstand anrechenbar).
 - Typenbildende Wahlmodule: Abhängig vom jeweiligen Schultyp, beispielsweise Gymnasium, Realgymnasium oder als Wirtschaftskundlichem Realgymnasium.

3 DER FACH- BZW. FÄCHERÜBERGREIFENDE UNTERRICHT

Was könnte unter einem fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht verstanden werden? Die Frage lässt sich nicht so einfach beantworten, da sich in der einschlägigen didaktischen Literatur eine bemerkenswerte Vielfalt von Begriffen dazu entwickelt hat. Außerdem liegen viele verschiedene Interpretationen zu den Begriffen vor.

Spezifische Formen des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts sind zumeist nur spärlich ausformuliert. Vor allem dadurch, dass die Autoren und Autorinnen die Begriffe „fachübergreifend“ und „fächerübergreifend“ identisch verwendet haben, ist es zu unterschiedlichen, missverständlichen Begriffsauslegungen gekommen.

Ausgehend von einer passenden, begrifflichen Grundlage zu „fachübergreifend“ und „fächerübergreifend“, sollen abhängig davon aus einem methodisch-didaktischen sowie inhaltlichen Konzept, modulare Umsetzungsmöglichkeiten für die Fächerkombination von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport entwickelt werden.

Im Folgenden wird versucht, eine differenzierte Interpretation zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht, auf der Basis von Diskursen, welche derzeit in der diesbezüglichen didaktischen Literatur geführt werden, zu liefern, mit dem Ziel eine eigenständige, autonome Struktur für ein modulares System zu entwickeln, welches für die Fächerkombination Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport als Basis dient. Die Bezüge zur einschlägigen didaktischen Literatur fach- bzw. fächerübergreifender Unterrichtsformen sollen in chronologischer Reihenfolge aufgearbeitet werden.

Wie in Tabelle 2 dargestellt, gehen nach HUBER (1995, S.167f.) aus dem „fächerübergreifenden Unterricht“, fünf Sub-Kategorien hervor.

Tab. 2: Fächerübergreifender Unterricht (HUBER 1995, S. 167f.)

<p>Fachüberschreitend:</p> <p><i>„In und aus einem Fachunterricht heraus wird (vom jeweiligen Fachlehrer) gleichsam ausgreifend über die Grenzen dieses Faches auf übergreifende Themen verwiesen, für die dieses, aber auch andere Fächer von Belang sind, oder verwandte Elemente, Themen, Perspektiven anderer Fächer assoziiert.“</i></p>
<p>Fächerverknüpfend:</p> <p><i>„Fächerverknüpfend sei hier genannt, wenn dasselbe wechselseitig zwischen zwei oder mehreren Fächern und in Kenntnis dessen geschieht, was in jeweils dem anderen Fach wann im Unterricht behandelt wird.“</i></p>
<p>Fächerkoordinierend:</p> <p><i>„Der Unterricht in zwei oder mehr Fächern bzw. Kursen wird schon in der Planung aufeinander bezogen, gewissermaßen synchronisiert, aber weiterhin getrennt durchgeführt.“</i></p>
<p>Fächerergänzend:</p> <p><i>„Zusätzlich zum Unterricht nach Fächern und parallel zu ihm wird Unterricht erteilt, der nicht an der Fachsystematik, sondern ohne Rücksicht auf diese an Themen, Aufgaben, Problemen, die von mehreren Seiten aus anzugehen sind, orientiert ist (...)“ .</i></p>
<p>Fächeraussetzend:</p> <p><i>„Für Studien- oder Projekt-Tage, -Wochen oder -Epochen wird der Fachunterricht zeitweilig ausgesetzt“ (...).</i></p>

Die Kategorien, welche HUBER zum fächerübergreifenden Unterricht erstellt hat, haben für die Fächerkombination Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport durch die Aufspaltung in unterschiedliche Kategorien, Einschränkungen zur Folge und sind somit in dieser überlieferten Form nicht anwendbar. Die (Haupt-)Gründe hierfür sind folgende:

- Der fachüberschreitende Unterricht besagt, dass von einem Fach ausgehend über dessen Grenzen hinweg, übergreifende Themen oder Fächer verknüpft werden sollen. Die Koordinationsleistung bei den beiden Unterrichtsfächern Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport sollte ebenso zu gleichen Teilen von beiden Fächern aus über deren Grenzen hinaus erfolgen können.

- Beim fächerverknüpfenden Unterricht ist eine Einschränkung gegeben, da keine außerschulischen Instanzen einbezogen sind. Diese sollten jedoch sowohl bei dem Fach Geographie und Wirtschaftskunde, als auch bei dem Fach Bewegung und Sport eine ausgesprochen hohe Bedeutung haben. Erkenntnisse welche mit den Fächern Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport zu tun haben, werden insbesondere von außerschulischen Instanzen gestützt. Nach Möglichkeit sollte die Wirkmächtigkeit dieser Erkenntnisse von den Schülern und Schülerinnen selbst „vor Ort“ erlebt werden.
- Der fächerkoordinierende Unterricht soll in getrennten Fächern durchgeführt werden, die Unterrichtsplanung könnte allerdings von den Lehrenden gemeinsam konzipiert werden.
- Beim fächerergänzenden Unterricht wird die gewohnte Fachsystematik aufgegeben, bei der Fächerzusammenarbeit von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport soll diese jedoch nicht aufgegeben werden.
- Durch den fächeraussetzenden Unterricht wird der Fachunterricht z. B. aufgrund von Projekttagen (welche einem Projektunterricht gleichen) ausgesetzt, was aber auch nicht im Sinne eines durch die Fächerkombination Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport angeleiteten Lernprozessen ist.

Wie in Tabelle 3 zu sehen, haben sich nach MOEGLING (1998, S. 66ff.) aus dem „fächerübergreifenden Unterricht“ vier Sub-Kategorien, ähnlich wie bei HUBER entwickelt.

Tab. 3: Fächerübergreifender Unterricht (MOEGLING 1998, S. 66ff.)

Fächerintegrierendes Lernen:

„Unter fächerintegrierendem Lernen sollen die Lernprozesse gemeint sein, die ein/e LehrerIn selbst durch einen unterrichtlichen Prozess initiieren kann, bei dem er/sie und die SchülerInnen Inhalte anderer Fächer hinzuziehen und ohne Kontaktaufnahme zu anderen LehrerInnen selbstständig Fächergrenzen überschreiten“.

Fächerkoordinierendes Lernen:

„Unter fächerkoordinierendem Lernen sollen die Lernprozesse gemeint sein, bei denen bereits in der Planung und über die Absprache mit einem oder mehreren Kollegen eine fächerverknüpfende Vorgehensweise der beteiligten LehrerInnen vorgesehen ist. Hierbei findet der Unterricht in der Regel aber noch getrennt nach Fächern statt“.

Fächeraussetzendes Lernen:

„Unter fächeraussetzendem Lernen sind diejenigen Lernprozesse gemeint, die in Zeiten und Lernphasen organisiert werden, bei denen der normale Fachunterricht nicht stattfindet. Hierbei stellt das fächeraussetzende Unterrichtsvorhaben, das per Definition fächerübergreifend anzulegen ist, das einzige in diesem Zeitraum von der jeweiligen Schule zu organisierende unterrichtliche Angebot dar“.

Fächerergänzendes Lernen:

„Bei fächerergänzendem Lernen geht es um Lernprozesse, die im Rahmen eines partiellen Aussetzens des Fächerprinzips organisiert werden. Hier findet also ein zusätzliches fächerübergreifendes Unterrichtsangebot parallel zum normalen nach Fächern organisierten Unterricht statt“.

Die Einschränkungen, welche bei HUBER aufgrund der unterteilten Kategorien zum fächerübergreifenden Unterricht bestehen, sind bei MOEGLING ähnlich:

- Beim fächerintegrierenden Lernen findet ein Fachgrenzen überschreitendes Lernen initiiert durch einen Lehrer bzw. eine Lehrerin ohne Kontaktaufnahme zu anderen Lehrern und Lehrerinnen statt. Bei der Fächerkombination von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport könnte diese sehr wohl auch als „Teamteaching“ erfolgen. Übergreifende Inhalte beschränken sich zudem auf andere Fächer, außerschulische Instanzen kommen im fächerintegrierenden Lernen nicht vor.
- Beim fächerkoordinierenden Lernen, fächeraussetzenden Lernen und fächerergänzendes Lernen nach MOEGLING bestehen dieselben Einschränkungen wie sie beim fächerkoordinierenden, fächeraussetzenden und fächerergänzendem Unterricht nach HUBER geäußert wurden.

KIRCHBERG (1998, S. 5) beschreibt hingegen vier „Varianten von Fachöffnungen“, wie in Tabelle 4 gezeigt wird.

Tab. 4: Varianten von Fachöffnungen (KIRCHBERG 1998, S. 5)

<p>Fachunterricht</p> <p><i>„Er ist von fachlichen Inhalten und Methoden geprägt, diese bestimmen die Unterrichtsgegenstände und -abfolge. Die Bindung an das Fach ist zwar das dominierende Unterrichtsprinzip, jedoch nicht im Sinne einer Abbilddidaktik, die lediglich die Fachsystematik auf den Unterricht überträgt. Im Mittelpunkt stehen – wie beim Unterrichten generell – auch hier die Kinder und Jugendlichen, an deren Erfahrungen, Interessen, Handlungsmöglichkeiten und Zukunft sich der Fachunterricht ausrichten muss. Obwohl also die Fachstruktur einen großen Einfluss hat, gibt es dennoch an vielen Stellen Öffnungen, z. B. zu den Alltagserfahrungen der Schüler/innen. Grenzüberschreitungen zu anderen Schulfächern ergeben sich nur in geringerem Umfang, nämlich dort, wo sie zum Klären von Sachverhalten erforderlich sind“.</i></p>
<p>Fach- oder fächerübergreifender Unterricht:</p> <p><i>„(...) hier bestimmt das Einzelfach mit seiner Fachstruktur den Unterricht. Beziehungen zu anderen Unterrichtsfächern werden jedoch planmäßig gesucht, um überfachliche Zusammenhänge zu erschließen. Die lockere Kooperation erfolgt somit vorwiegend aus dem Einzelfach heraus, das auf Inhalte, Aspekte oder Arbeitsweisen eines anderen Schulfaches („fachübergreifend“) oder gegebenenfalls auch mehrere Fächer“ („fächerübergreifend“) nach Absprachen zugreift“.</i></p>
<p>Der Fächerverbindende Unterricht:</p> <p><i>„(...) folgt einem völlig anderen Konzept, indem er nicht bei den Einzelfächern ansetzt, sondern bei den Überlappungen und Schnittstellen zwischen den Fächern. (...). Es kommt darauf an, ein zentrales Thema pädagogisch sinnvoll aufzuladen und alle beteiligten Fächer ihren je möglichen spezifischen Beitrag dazu einbringen zu lassen (...). Es handelt sich um einen themenzentrierten mehrfachlichen Unterricht, an dem alle in Frage kommenden Fächer gleichberechtigt beteiligt werden“ (PETERSEN 1996 In: KIRCHBERG 1998, S. 5).</i></p>
<p>Der Überfachliche Unterricht:</p> <p><i>„(...) die ausgeprägteste Art der Fächerzusammenführung. Der traditionelle Fachunterricht ist aufgegeben zugunsten eines ungefächerten Vorgehens nach allgemeinen „Lernbereichen“ oder auch „Themenfeldern“, die fachunabhängige Ausschnitte aus der Lebenswirklichkeit oder überfachliche Schlüsselprobleme aufgreifen. Fachinhalte sind zwar integriert, aber nicht mehr den Schulfächern zugeordnet“.</i></p>

KIRCHBERG spricht von „Varianten von Fachöffnungen“ wobei er auch den Fachunterricht hinzuzählt. Neben dem fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht nach KIRCHBERG werden auch die anderen „Varianten von Fachöffnungen“ analysiert, um mögliche Aspekte für eine „erweiterte Begriffsverwendung“ zu fach- bzw. fächerübergreifendem Unterricht zu finden, die eine uneingeschränkte Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport bewirken sollte.

- Der fach- oder fächerübergreifende Unterricht nach KIRCHBERG geht nur vom Einzelfach aus. Das Einzelfach ist die Basis von dem aus, nach Absprachen mit den Lehrenden der kooperierenden Fächer, Inhalte, Aspekte und Arbeitsweisen der anderen Fächer einbezogen werden. Dieser Ansatz ist für die Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport ebenfalls unzureichend, da Inhalte, Aspekte oder Arbeitsweisen nicht nur von einem Fach auf andere übergreifen sollten, sondern von zwei Fächern aus gleichrangig entwickelt werden sollen. Eine weitere, notwendig erscheinende Ergänzung, welche schon genannt wurde, wäre beim kooperierenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport auch die Berücksichtigung „außerschulischer Instanzen“.
- Beim Fächerverbindenden Unterricht verweist KIRCHBERG sowohl auf die Schnittstellen zwischen den Fächern, als auch auf die themenzentrierte Ausrichtung des Unterrichts, welche auch bei der Koordinierung der zwei Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport Beachtung finden sollte.
- Der Überfachliche Unterricht kommt für die Fächerkombination von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport nicht in Frage, da z. B. im Fach Geographie und Wirtschaftskunde immer der „räumliche Bezug“, im Fach Bewegung und Sport hingegen die „Bewegung“ das zentrale Anliegen ist.

Wie in Tabelle 5 zu sehen ist, verwendet KERSTING (2003, S. 3) in Anlehnung an KLAFKI (o.J.) ausschließlich den Begriff des fachübergreifenden Unterrichts.

Tab. 5: Fachübergreifender Unterricht (vgl. KLAFKI o.J. In: KERSTING 2003, S. 3)

Der fachübergreifender Unterricht:

„(...) von der Fachperspektive eines Faches aus werden über das Fach hinausgehende, erweiternde und ergänzende Aspekte des Themas aus einem anderen Fach angesprochen und im Unterricht erarbeitet“.

- Der fachübergreifende Unterricht nach KERSTING geht nur von einem Fach aus, dessen übergreifende Aspekte eines Themas sich auch auf ein weiteres Fach beziehen. Es wird jedoch abermals nicht von einem partnerschaftlichen Miteinander eines zweiten Faches ausgegangen, was für die Fächerzusammenarbeit von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport aber konstitutiv sein sollte. Des Weiteren wird die Möglichkeit der Einbeziehung von außerschulischen Instanzen nicht in Erwägung gezogen.

In Tabelle 6 formuliert BAHR (2004, S. 5) in Anlehnung an OBST 1997 und KIRCHBERG 1998 vier Formen des „fächerverbindenden Arbeitens“.

Tab. 6: Vier Formen des fächerverbindenden Arbeitens (vgl. OBST 1997 und KIRCHBERG 1998 In: BAHR 2004, S. 5)

Fachunterricht:

„Das Einzelfach bestimmt mit seinen fachlichen Methoden und Inhalten den Gegenstand und die Abfolge des Unterrichts. Nach wie vor hat das Schulfach eine zentrale Stellung in unserem Schulwesen. Es bietet den Rahmen, in dem außerschulische Stoffe und Probleme zu Bereichen schulischen Lernens werden. Durch das Schulfach wird eine sachliche und zeitliche Systematik definiert, die an Bildungsprozessen orientiert ist“.

Fach- oder fächerübergreifender Unterricht:

„Wie beim Fachunterricht bestimmt hier das Einzelfach mit seiner Fachstruktur den Unterricht. Fach- oder fächerübergreifender Unterricht innerhalb eines Faches ist dann zu leisten, wenn im Bezug auf ein Thema auch Erkenntnisse anderer Fächer notwendig sind, um überfachliche Zusammenhänge zu erschließen“.

Fächerverbindender Unterricht:

„Dieses Konzept setzt nicht bei Einzelfächern an, sondern bei Überlappungen zwischen den Fächern. Ein gemeinsames Thema wird aus der Perspektive der jeweiligen Fächer parallel bearbeitet. Hier bieten sich insbesondere fachunabhängige Themen wie die Region, Europa, Lärm, Wald usw. an“.

Überfachlicher Unterricht:

„Bei dieser ausgeprägtesten Form der Fächerzusammenführung wurden die Fachstrukturen der Einzelfächer komplett aufgegeben. An ihrer Stelle steht nun ein ungefächertes Vorgehen nach Lernbereichen“.

In den vier von BAHR formulierten Formen des „fächerverbindenden Arbeitens“ fällt auch der Begriff des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts. Zwecks der möglichen Verwendbarkeit anderer Aspekte in der begrifflichen Auseinandersetzung, werden jedoch alle vier Unterrichtsformen untersucht.

- Bei dem Fachunterricht nach BAHR sind übergreifende Aspekte durch die Einbeziehung von außerschulischen Stoffen und Problemen vorhanden. Für die Fächerzusammenarbeit von Geographie und Wirtschaftskunde mit dem Fach Bewegung und Sport müssten allerdings beide Fächer integrativ verbunden sein.
- Beim fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht nach BAHR sind auch Beschränkungen gegeben, da keine außerschulischen Instanzen als Lernorte vorgesehen sind und immer nur von einem Fach aus übergreifend vorgegangen wird. Außerdem findet keine Unterscheidung von fach- bzw. fächerübergreifend statt.
- Vom Fächerverbindenden Unterricht aus kann die Überlappung, die zwischen den Fächern gegeben ist, aufgegriffen und thematisch behandelt werden. Das scheint auch ein brauchbarer Ansatz für die Fächerkoordinierung von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport zu sein. Erweiternde Aspekte, welche aus anderen Fächern stammen und dennoch passend zum jeweiligen Thema wären, werden nach dieser Begriffsverwendung jedoch nicht aufgegriffen.
- Wie bei KIRCHBERG ist das Verständnis des Überfachlichen Unterrichts nach BAHR, für die Fächerzusammenarbeit von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport nicht ausreichend, um einen erfolgreichen und für die Schüler und Schülerinnen angemessenen Unterricht zu entwickeln.

In Tabelle 7 definiert STÜBIG (2009, S. 313) ausschließlich den fächerübergreifenden Unterricht.

Tab. 7: Fächerübergreifender Unterricht (STÜBIG 2009, S. 313)

Der fächerübergreifende Unterricht:

„(...) wird nachfolgend als Oberbegriff für ein schulisches 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.“

Folgendes kann zu der Begriffsverwendung nach STÜBIG gesagt werden:

- Anders, als bei den Autoren und Autorinnen zuvor, kooperieren bei STÜBIG beim „fächerübergreifenden Unterricht“ wenigstens zwei Fächer gleichzeitig, welche zu der Bearbeitung einer Frage oder einer Themenstellung hinzugezogen werden können. Bei dieser Begriffsbezeichnung fehlt jedoch auch die fachübergreifende Perspektive, welche in der einschlägigen Literatur immer von einem Fach aus auf andere Aspekte oder Fächer übergreift.

3.1 Resümee zur Erfassung der Wortbedeutung im Kontext eines fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts

Bei den Definitionen des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts scheinen im Diskurs relevanter Veröffentlichungen mehr Ansätze zur begrifflichen Kontroverse vorhanden zu sein, als Klarheit bzw. Übereinstimmung über die begriffliche Auseinandersetzung.

Eine vereinheitlichte Klarstellung was fach- bzw. fächerübergreifender Unterricht nach HUBER, MOEGLING, KIRCHBERG, KERSTING, BAHR oder STÜBIG sein könnte, ist vergebliche Mühe. Jede Begriffserklärung zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht ist mit Ausgrenzungen und Einschränkungen behaftet, die es jedoch zu vermeiden gilt. Die Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport ist zwar laut der begrifflichen Analysen der Literatur zulässig, eine vollständige, erwünschte Zusammenarbeit kann dadurch aber nicht realisiert werden.

Umso notwendiger ist es, aus den Vorüberlegungen eine einheitliche und allgemeingültige Begriffsbezeichnung zu finden, wodurch einerseits ein grundsätzliches Verständnis und eine Klarheit über die fach- bzw. fächerübergreifende Perspektive entsteht und andererseits um ausgehend von einer geeigneten Begriffsverwendung, eine anspruchsvolle, inhaltliche, methodisch-didaktische Koordinierung der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport gewährleisten zu können.

Aufgrund der Auseinandersetzung mit der einschlägigen didaktischen Literatur konnte trotz der großen, begrifflichen Vielfalt eine brauchbare Begriffsbestimmung für eine fach- bzw. fächerübergreifende Perspektive und somit eine Grundlage für eine geeignete Fächerzusammenarbeit von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport ausdifferenziert werden. Sie wird im folgenden Unterkapitel vorgestellt.

3.2 Erweiterte Begriffsverwendung des fach- und fächerübergreifenden Unterrichts

Tab. 8: Begriffsverwendung: Fachübergreifender Unterricht (modifiziert nach HUBER 1995, KIRCHBERG 1998, MOEGLING 1998 und RINSCHÉDE 2003 In: VIELHABER 2005, S. 5)

Der fachübergreifende Unterricht ist jene Unterrichtsform, welche sich vorwiegend vom Einzelfach aus auf Aspekte, Komponenten, Inhalte und Arbeitsweisen eines weiteren Faches oder mehrerer Fächer, auf eine außerschulische Instanz oder mehrere außerschulische Instanzen bezieht und somit übergreifend fungiert.

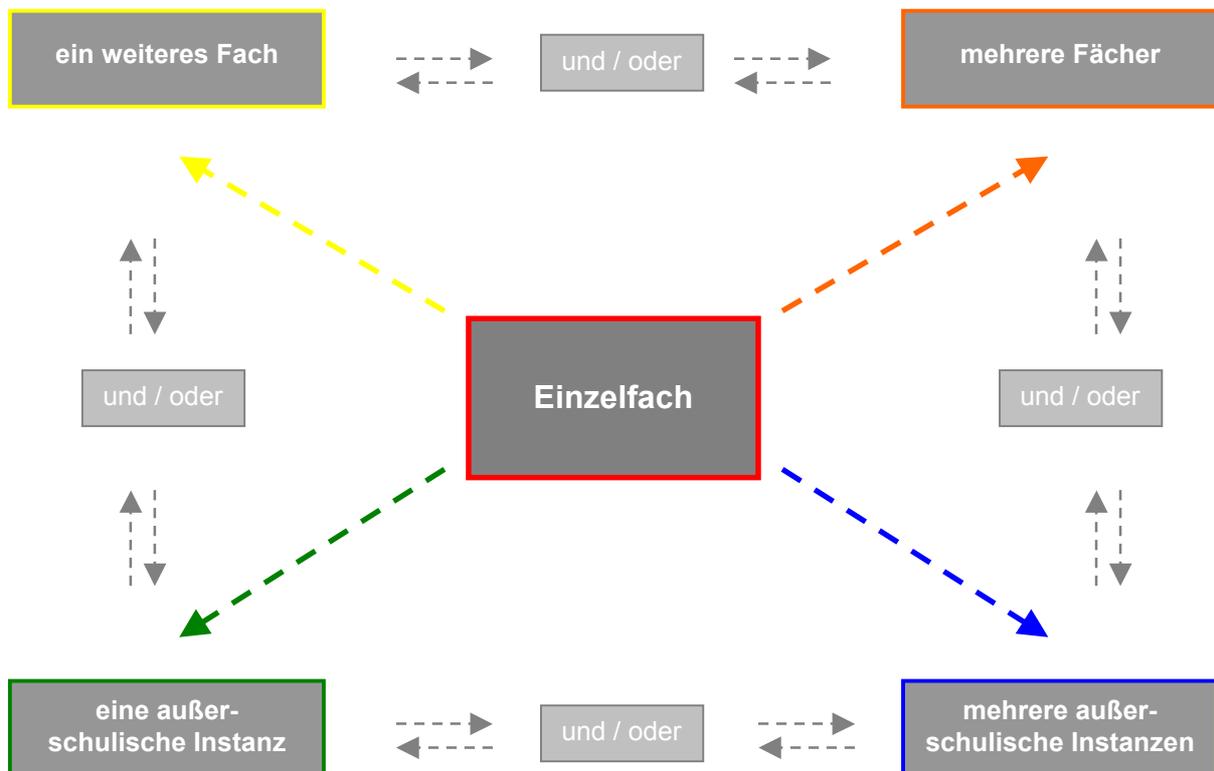


Abb. 1: Schema des fachübergreifenden Unterrichts (eigene Darstellung)

Tab. 9: Begriffsverwendung: Fächerübergreifender Unterricht (modifiziert nach HUBER 1995, KIRCHBERG 1998, MOEGLING 1998 und RINSCHÉDE 2003 In: VIELHABER 2005, S. 5)

Der fächerübergreifende Unterricht ist hingegen jene Unterrichtsform, welche sich vorwiegend von zwei oder mehreren Fächern aus auf Aspekte, Komponenten, Inhalte und Arbeitsweisen eines weiteren Faches oder weiterer Fächer, auf eine außerschulische Instanz oder mehrere außerschulische Instanzen bezieht und somit übergreifend fungiert.

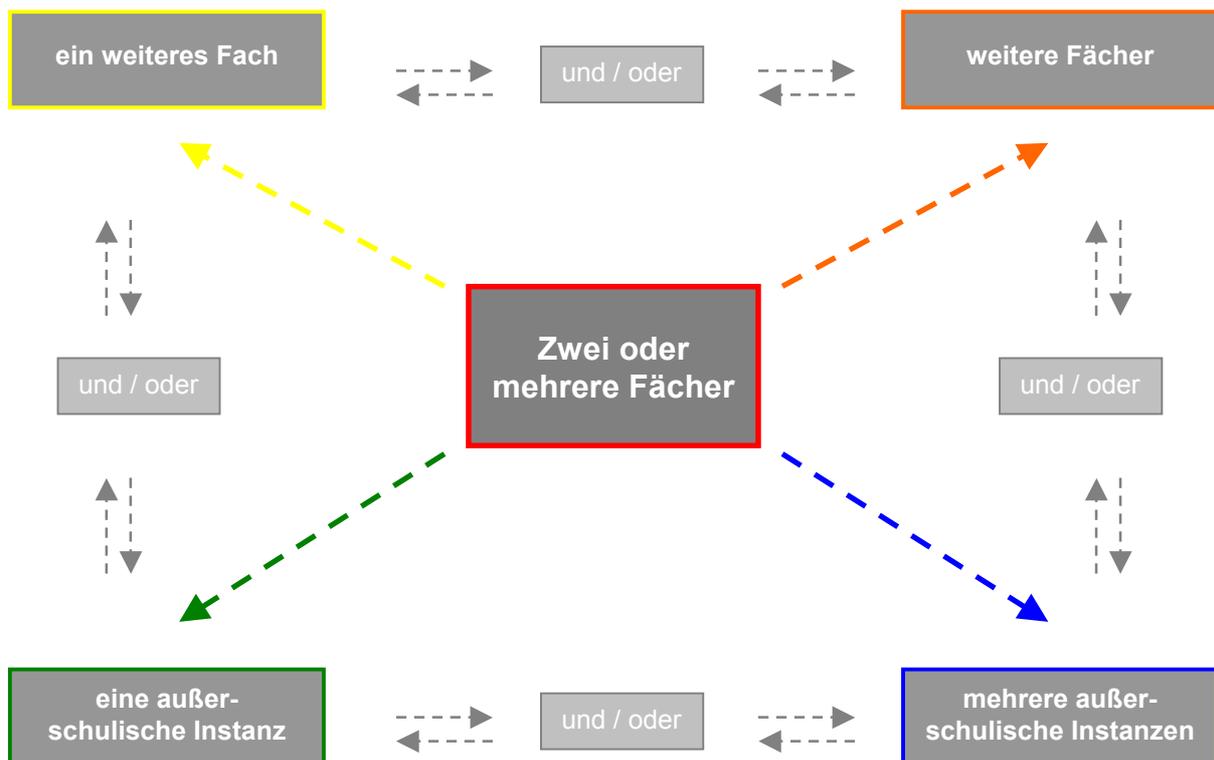


Abb. 2: Schema des fächerübergreifenden Unterrichts (eigene Darstellung)

Durch diese erweiterten Begriffsverwendungen zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht finden alle anderen projizierten Diskurse, welche frühere Autoren und Autorinnen zu „fachübergreifend“ und „fächerübergreifend“ verfasst haben, für die Koordinierung der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport keine Verwendung mehr und ihr Gebrauch wird somit überflüssig.

Bevor auf die inhaltliche Zusammenführung der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport Bezug genommen wird, werden in den nächsten Unterkapiteln die Organisationsform, die Bedeutungsdimension sowie die methodisch-didaktische Auslegung eines fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts aufgezeigt. Hierbei soll veranschaulicht werden, wie die potentielle fach- bzw. fächerübergreifende Verknüpfung von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport arrangiert werden soll, da diese eine wichtige Grundlage für die Planung und Durchführung des Unterrichts darstellt.

Weiters werden in diesem Kapitel auch Module von modularen Oberstufen präsentiert, um darauf aufbauend eigens konstruierte fach- bzw. fächerübergreifende Modulplanungen der Kombination Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport darzustellen.

3.3 Die Organisationsform des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts

Die nun erweiterte Begriffsverwendung vom fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht soll auch als Vereinfachung dienen, damit bei der Bearbeitung eines beliebigen Themas freier entschieden werden kann, wie der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde verknüpft mit Bewegung und Sport auszulegen ist, beispielsweise ob Lernen mit oder ohne außerschulische Instanzen erfolgt, bzw. ob ein weiteres Fach oder weitere Fächer im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht einbezogen werden sollen.

Der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht kann dadurch möglichst effizient und wirkungsvoll ausgelegt werden. Je nach methodisch-didaktischem Verwendungszweck ist zu entscheiden, ob es vernünftiger ist, grundsätzlich den Unterricht von einem Fach aus (fachübergreifend) zu gestalten oder ob es besser ist, von zwei oder mehreren Fächern (fächerübergreifend) auszugehen.

Wahlweise kann je nach Zielsetzung vorgegangen und entschieden werden, ob mehrere Fächer integriert werden sollen oder nicht, bzw. ob außerschulische Instanzen usw. übergreifend genutzt werden sollen. Es kann auch passieren, dass während des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts weitere, nicht geplante Aspekte von anderen Fächern oder sonstigen Bereichen oder Instanzen aufkommen, die die fachlichen Qualifikationen der Lehrer und Lehrerinnen überschreiten würden. Dieser Umstand wäre meiner Ansicht nach jedoch generell zu befürworten und nicht abzuweisen. Dadurch könnte der Unterricht eine stärkere, impulsauslösende Form annehmen, die Lehrer und Lehrerinnen sowie Schüler und Schülerinnen zu einer intensiveren, gemeinsamen Arbeitsweise und Zusammenarbeit aufgrund von weiteren Recherchen, veranlasst.

In den Abbildungen 3 a-c wird nun dargestellt, über welche breite Auslegung der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht verfügt. Je nach Unterrichtsziel und Schwerpunktsetzung der Themen- oder Problemstellung, sind die übergreifenden Aspekte aus Fächern und / oder außerschulischer Instanzen zu wählen.

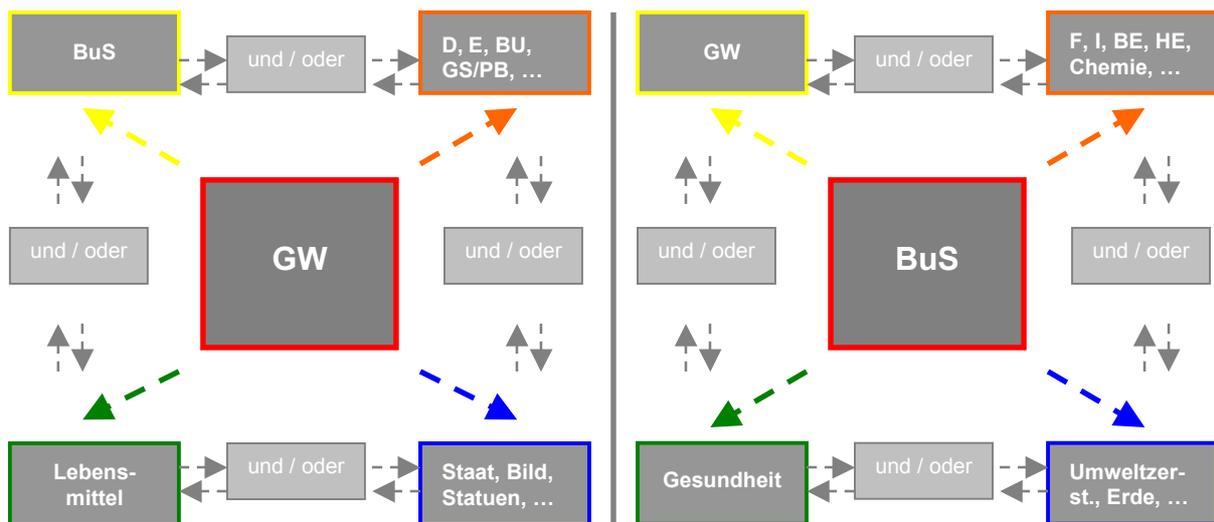


Abb. 3 a und b: Beispielschema eines fachübergreifenden Unterrichts (eigene Darstellung)

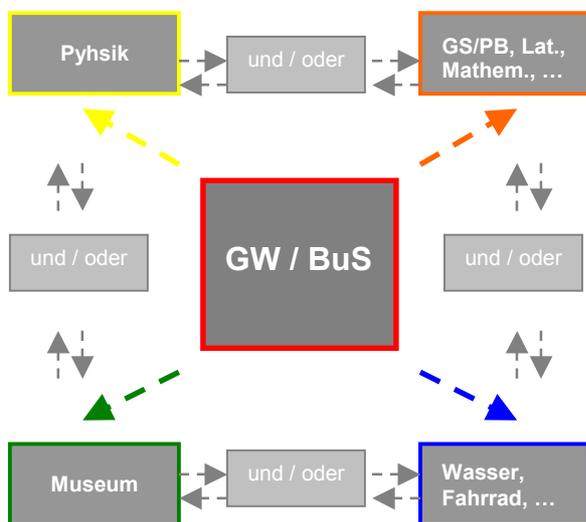


Abb. 3 c: Beispielschema eines fächerübergreifenden Unterrichts (eigene Darstellung)

Hiermit soll deutlich gemacht werden, dass mit dieser Auffassung des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts, den Einschränkungen, die beim Fachunterricht bestehen, entgegengewirkt wird und außerdem viel mehr Freiräume zugelassen werden, um ganzheitlichen Lehr- und Lernformen näherzukommen. Von einem tatsächlich „ganzheitlichen Unterricht“ kann jedoch nicht die Rede sein, denn so formuliert auch VIELHABER,

„es kann daher im Unterricht sozialwissenschaftlich orientierter Fächer nie gelingen, ein Problem wirklich ganzheitlich zu erschließen, ebenso wenig wie es jemals gelungen ist, auch nur ein einziges Problem der sozialen Wirklichkeit im Rahmen einer schulischen Lernsituation tatsächlich zu lösen“ (VIELHABER 2006, S. 4).

3.4 Die Bedeutungsdimension des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts

Die Perspektive, welche sich durch den fach- bzw. fächerübergreifenden Aspekt ergibt, bietet die einmalige Chance und Möglichkeit, außerschulische Instanzen, zusammenhängende, aufeinander bezogene Inhalte bzw. Themen, die auf verschiedene Fächer aufgeteilt sind, miteinander im Unterricht zu verknüpfen. Diese Situation betrifft insbesondere sozialwissenschaftlich ausgerichtete Fächer, zu welchen auch die beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport zählen.

Es wird die Auffassung postuliert, dass Bildung besonders wirksam ist, wenn sie auf das „Verstehen lernen“ von Zusammenhängen bzw. von Ursachen und Wirkungskontexten ausgerichtet ist. Genau diese Eigenschaften sollte der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht erfüllen können, einerseits aufgrund der Fächerkooperationen und andererseits durch die Einbeziehung außerschulischer Instanzen. Die daraus resultierende „Mehrperspektivität“ des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts, kommt der „sozialen Wirklichkeit“ viel näher, als wenn sie im Fachunterricht allein vermittelt würde. So schreibt auch VIELHABER dass, „(...) sich die Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit nicht auf die Stoffvorgaben der Lehrpläne beschränken lässt“ (VIELHABER 2006, S. 3). Fachunterricht sollte demnach nicht auf einen definierten Stoff begrenzt werden, sondern verknüpfend und zugleich integrativ mit innovativen Erkenntnissen der zu erforschenden, erlebten Realität operieren. Somit ist die Implementierung von fach- bzw. fächerübergreifenden Aspekten im Fachunterricht nicht nur eine Bereicherung, sondern als die Notwendigkeit zur Durchdringung komplexer Problemstellungen zu sehen. Modifiziert nach KERSTING (2003, S. 2) weist sie in ihrem Beitrag explizit darauf hin, weshalb der interdisziplinäre Charakter im Unterricht dem Fachunterricht vorgezogen werden soll, und nennt folgende Gründe:

- Die vermeintliche Lebenswirklichkeit ist vielfältiger, verzweigter, verflochtener und orientiert sich nicht an Fächern.
- Es werden Konfrontationen mit komplexen Fragen und Problemstellungen notwendig, welche sich nur an „mehrperspektivischen Lösungswegen“ orientieren können.

- Beim Lehren und Lernen in strikten Fachgrenzen wird es den Schülern und Schülerinnen schwer gemacht, komplexe Problemstellungen zu erfassen, diese danach zu analysieren und sich dann daraus mit unterschiedlichen Strategien, Lösungen zu erarbeiten.

Ergänzend macht KERSTING jedoch auf die Notwendigkeit der Fachdisziplinen aufmerksam:

„(...) in den Fächern müssen grundlegende Kenntnisse erworben werden, die die Basis bilden, von der aus den Schülern Verknüpfungen und Synergieeffekte deutlich werden. Vernetztes, fächerübergreifendes Denken und Erkennen setzt feste fachliche Eckpunkte voraus“ (KERSTING 2003, S. 3).

BAHR argumentiert hingegen in Bezug auf einen anderen, bedeutenden Fokus: „(...) um den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen, sollten fächerübergreifende Lernformen den Fachunterricht erweitern und so vertiefende Einblicke ermöglichen“ (BAHR 2000, S. 7).

3.5 Methodisch-didaktische Perspektiven zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht

Die methodisch-didaktische Auslegung nach welcher der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht ausgerichtet werden kann, sollte als große Chance verstanden werden, die komplexe Lebenswirklichkeit für Schüler und Schülerinnen subjektiv besser begreifbar zu machen, damit sie in dieser dann auch angemessen handeln können. Somit kann man auch versuchen, den Anspruch zu erfüllen, Schüler und Schülerinnen auf ihr weiteres Leben besser vorzubereiten.

SCHMIDT-WULFEN argumentiert, dass ein Unterricht an Schüler und Schülerinnen vorbeiführt, wenn er sich an Fachdisziplinen und nicht an der Lebenswelt bzw. Lebenswirklichkeit orientiert (vgl. SCHMIDT-WULFEN 2004, S. 41).

Sich ausschließlich an der Lebenswelt zu orientieren, würde aber die Abkehr von den Fachdisziplinen bedeuten, und somit auch das Ende des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts.

Zunächst scheint aber sehr bedeutsam zu sein, was unter „Lebenswelt“ verstanden wird und durch welche Perspektiven sie mit den Fachdisziplinen vereinbar sein könnte. DAUM meint „die Lebenswelt – im ersten Ansatz oft verstanden als selbstverständliche Selbstgegebenheit der Welt, als das angeblich Nichtnegierbare schlechthin – birgt vielerlei Interpretationsmöglichkeiten“. Bei der Klärung der Frage in welchem Verhältnis „Lebenswelt“ und „Wissenschaft im Sachunterricht“ zueinander stehen sollen, schreibt er: „Im Sachunterricht wird meist auf beide Maximen zugleich großer Wert gelegt“. Weiters wird in Frage gestellt, ob „beide aber wirklich immer miteinander vereinbar“ sind.

„Vermutlich lässt sich lebensweltliches Wissen (...) am besten als ein „Laienwissen“ begreifen, das nicht innerhalb wissenschaftlicher Traditionen beziehungsweise Professionen gepflegt und weiterentwickelt wird, aber dennoch als Orientierungs- und Rechtfertigungswissen eine praktische Relevanz besitzt und vielfach auch dem Konkurrenzdruck von wissenschaftlichem Wissen durchaus standhalten kann“ (DAUM 1999, S. 170f.).

KAHLERT bietet eine seiner Ansicht nach brauchbare Abhilfe, indem er die „lebensweltliche Dimension“ den zugehörigen „fachlichen Perspektiven“ gegenüberstellt. Die Vereinbarkeit beider Bezugspunkte, lebensweltliche und fachliche Orientierung, soll der „Entfaltung des didaktischen Potentials von

Unterrichtsinhalten in einem fächerübergreifenden Unterricht“ dienen (KAHLERT 1998, S. 20).

Die Gegenüberstellungen in Tabelle 10 sind eigentlich für den Grundschulbereich gedacht, die Gegenüberstellungen könnten dennoch auch als mögliche Grundlage für die Sekundarstufe I und II in Betracht gezogen werden. Es müssten jedoch noch zusätzliche, weitere Ausdifferenzierungen von den dargestellten „lebensweltlich orientierten Dimensionen“, bezogen auf die „fachlich orientierten Perspektiven“ erfolgen, um sie für die Sekundarstufe I und II nutzen zu können.

Tab. 10: Lebensweltlich orientierte Dimension in Beziehung gesetzt zu fachlich orientierten Perspektiven (verkürzt) (KAHLERT 1998, S. 20f.)

Lebensweltlich orientierte Dimension		Fachlich orientierte Perspektiven
mit anderen zusammenleben	↔	soziologische Perspektive
Kaufen, Tauschen, Herstellen und Handeln	↔	wirtschaftliche Perspektive
sich mit anderen verständigen	↔	sprachlich und mathematische Perspektiven
wahrnehmen und empfinden, ausdrücken und gestalten	↔	ästhetische Perspektive
die bebaute und technisch gestaltete Welt	↔	naturwissenschaftliche Perspektive
Formen und Vielfalt des Lebens	↔	biologische Perspektive
Orte hier und anderswo	↔	geographische Perspektive
Wandel im Zusammenleben	↔	geschichtliche Perspektive
Was ist erlaubt? was ist gut und richtig	↔	ethisch/philosophische Perspektive

Nun ist die Aussage sehr nahe liegend, dass die fach- bzw. fächerübergreifende Perspektive das nächst mögliche, realistische Konzept wäre, um einerseits einer wissenschaftsausgerichteten Fächerorientierung und andererseits den komplexen Strukturen und Erscheinungen der umgebenden Lebenswelt gerecht werden zu können. Anstatt der derzeitigen Organisationsform Schule kann somit der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht als eine sinnvolle Alternative angesehen werden.

Wie kann ein fach- bzw. fächerübergreifender Unterricht nun gestaltet werden, der sich für die Fächerkooperation Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport eignet? STÜBIG (2009, S. 313f.) unterscheidet, bezogen auf die Fachdisziplinen, drei Varianten, die auch für fach- bzw. fächerübergreifende Überlegungen hilfreich sein könnten:

1. *Aus dem Fachunterricht heraus werden einzelne Aspekte zur Klärung einer Frage aus anderer fachlicher Perspektive hinzugezogen*
oder
2. *zwei Fächer bzw. deren Lehrkräfte arbeiten für eine bestimmte Zeit zu einem ausgewählten Thema zusammen*
oder
3. *im Mittelpunkt steht ein Problem, das aus der Perspektive mehrerer Schulfächer bearbeitet wird.*

Bei der thematischen Ausrichtung, welche der fach- bzw. fächerübergreifende Unterrichtsverbund Geographie und Wirtschaftskunde / Bewegung und Sport einnehmen soll, ist die zusätzliche fachliche Perspektive, die sich durch die Hinzunahme außerschulischer Instanzen ergibt, als wichtiges Organisationsmerkmal einzustufen. Dadurch bleibt einerseits die wissenschaftliche Anbindung an die Fächer erhalten, andererseits können die Schüler und Schülerinnen vermehrt in der unmittelbaren schulexternen „Lebenswelt“ Erfahrungen sammeln. Theorie und Praxis sollen somit ihren Einklang finden und zu einer Win-Win-Situation verschmelzen. In Anbetracht dieses Arrangements sollen durch die Fächerkombinierung von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport die Schlüsselqualifikationen Sach-, Sozial-, und Selbstkompetenz für Schüler und Schülerinnen eine wesentliche Rolle spielen, denn diesen Schlüsselqualifikationen sind jene Fach- und Sozialorientierungen immanent, welche Schülern und Schülerinnen zu einer handlungsfähigen Kompetenz verhelfen können.

Im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht ist zu berücksichtigen, dass dieser nicht mit dem Projektunterricht gleichzusetzen ist (vgl. KERSTING 2003, S. 4). KERSTING erstellt eine Abgrenzung:

„Projektunterricht ist anwendungsbezogen, fachübergreifender Unterricht themenbezogen. Bei Projekten steht das selbsttätige, praktische Lernen im Mittelpunkt, bei fachübergreifendem das Interdisziplinäre. Projektunterricht öffnet Schule nach außen, fachübergreifender Unterricht öffnet die Fächer innerhalb der Schule“ (s. auch WOLTER 1998 In: KERSTING 2003, S. 4).

Grundsätzlich ist dem zuzustimmen, wenn auch eine solch eindeutige Abgrenzung nicht immer aufrechtzuerhalten ist.

HUBER 1997 In: STADLER (1999, S. 11f.) bezeichnet die „(...) Beziehungen zwischen Fachunterricht, fächerübergreifendem Unterricht und projektorientiertem Unterricht als zwar verschiedene, aber zugleich verwandte Formen des Lehrens und Lernens (...)“. Eine „verwandte Unterrichtsform“ zwischen dem fach- bzw.

fächerübergreifenden Unterricht und dem Projektunterricht soll sehr wohl bestehen, ist aber gemäß dieser Überlieferung nach zu wenig ausformuliert, um eine genauere Unterscheidung treffen zu können.

Der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht hat in erster Linie interdisziplinären Charakter, jedoch können und sollen sehr wohl anwendungsbezogene, selbstständige, praktische Formen, ähnlich dem Projektunterricht zum Vorschein kommen. Nach BAHR heißt es, dass sich während der Projektstage, „fächerübergreifende Themenbereiche neben der Studentafel erarbeiten“ lassen (BAHR 2004, S. 7).

Praktische Erfahrungen, speziell außerhalb der Schule, sollen einen hohen Stellenwert im Fächerarrangement von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport haben, damit Schüler und Schülerinnen vielfältige Handlungsfähigkeiten erwerben. Das Entscheidende dabei ist, dass Schüler und Schülerinnen vermehrt selbstständig handeln können. Da der Bewegungsmangel mit all seinen negativen Konsequenzen allseits bekannt ist, ist ein weiterer wichtiger Beitrag der intendierten Fächerverbindung, die Schüler und Schülerinnen von ihren Sitzstühlen zu holen, um sie aktiver werden zu lassen. Dies kann gewährleistet werden, indem bewegungsorientierte Handlungen ein wichtiges Element der Unterrichtsprozesse sind.

Gerade außerhalb der Schulräume können Schüler und Schülerinnen aber auch Lehrer und Lehrerinnen viel mehr (mit allen Sinnen) wahrnehmen und erleben, was sich positiv auf die pädagogische Zusammenarbeit auswirken könnte. Da tief greifende Erfahrungen und vor allem auch der Forscherdrang diese Erlebnisse auszeichnen, welche durch öffnende Unterrichtsformen leichter verwirklicht werden könnten.

Das fach- bzw. fächerübergreifende Lernen von Schülern und Schülerinnen dürfte sich von der Grundschule bis hin zur Allgemeinbildenden bzw. Berufsbildenden Höheren Schulen eignen, da im Allgemeinen gerade Kinder besonders neugierig sind und die „Welt“ von Geburt an erkunden wollen, um Zusammenhänge begreifen zu können. Eine Fächerorientierung, bei welcher keine Zusammenhänge zu lebensnahen Bereichen hergestellt werden, kann dazu führen, dass der angeborene Forschungswille unterdrückt wird, was schlussendlich zu dessen Verlust führen könnte. Somit sollten die fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichtsformen mit

Bezug zur „Lebenswirklichkeit“ die gesamte Schullaufbahn beeinflussen, um diese Konsequenz zu vermeiden.

Damit durch die Schüler- und Schülerinnenorientierung während des Unterrichtsprozesses kein Wirrwarr an zu vielen neuen Informationen und Erfahrungen entsteht, sollten die Lehrer und Lehrerinnen, im Rahmen des Lernprozesses, reflexiv eingreifen, wenn die ursprünglichen Ziele und fachliche Bezüge aus den Augen verloren werden. Auf diese Weise soll dem Problem von Orientierungslosigkeit wirksam entgegengesteuert werden.

Durch die fach- bzw. fächerübergreifende Verknüpfung von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport ergibt sich, vor allem für die Schüler und Schülerinnen, aber auch für die Lehrer oder Lehrerinnen selbst, die Chance sowohl aussichtsreiche, als auch neue Bildungsformen ins Leben zu rufen. Einseitiges Lernen und somit schnell vergessener Lernstoff soll in der Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport nicht zum Tragen kommen, sondern im Gegenteil, es soll eine Fächerverknüpfung durch zusammenhängendes, vernetztes Lernen stattfinden und somit nachhaltiges Lernen ermöglicht werden.

Ergänzend und aufbauend werden die Eckpunkte der methodisch-didaktischen Betrachtung des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts genannt, welche für anschließende Unterrichtsplanungen bzw. Modulplanungen des Fächerarrangements von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport eine wichtige Grundlage darstellen. Primär erfolgt die Darstellung nach BÄHR 2004, KERSTING 2003, KIRCHBERG 1998 und STÜBIG 2009, die Auflistung wurde allerdings von mir vorgenommen:

- Mögliche Zusammenarbeit mit anderen Fächern und / oder außerschulischen Instanzen.
- Vernetztes Wissen erarbeiten, um Zusammenhänge besser zu verstehen und erkennen zu können.
- Bei der Fächerzusammenarbeit kann oft über ein Problem hinausgegangen werden, welches nur durch mehrere Fächer oder außerschulische Instanzen erfolgreich bearbeitet werden kann. Ausgehend von den Interessen der Schüler und Schülerinnen sollen sich thematische Zusammenhänge, nicht nur zu den Fächern Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport

ergeben, sondern es können auch Inhalte anderer Fächer miteinbezogen werden.

- Die Fächerkooperation soll grundsätzlich themenbezogen erfolgen.
- Bei der Verknüpfung der beiden Unterrichtsfächer geht der verknüpfende Unterricht ursprünglich auf zentrale Fragen eines Themas oder einer Problemstellung zurück.
- Themen- und Problemstellungen sollen an den Vorerfahrungen der Schüler und Schülerinnen anknüpfen.
- Es können anwendungsbezogene, selbstständige sowie praktische Formen (ähnlich dem Projektunterricht) zum Zug kommen die projektbezogenen Arbeitsweisen bzw. Aktivitäten entsprechen.
- Die Fächerzusammenarbeit kann und soll bewegungs- und handlungsorientiert erfolgen.
- Unterrichtsprozesse sollen auch außerhalb der Schulräume stattfinden.
- Eine oder mehrere Lehrperson(en) können am fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht beteiligt sein.
- Die Unterrichtsplanung soll kein lehrerzentriertes, fertiges Konzept sein, sondern auch noch während des Unterrichtsgeschehens selbst, durch alle Beteiligten, weiter entwickelt und ergänzt werden können.
- Schüler und Schülerinnen planen und koordinieren das Unterrichtsgeschehen mit.
- Schüler und Schülerinnen sollen während des Unterrichtsgeschehens eigene Erfahrungen machen und daraus für sich selbst Erkenntnisse entwickeln können.
- Die wichtigsten Arbeitsschritte der Schüler und Schülerinnen basieren auf Analysen, Strategieentwicklungen und Finden von Lösungswegen (Schüler und Schülerinnen konstruieren ihre Lernwege selbst, weitere Ein- und Ausblicke zu anderen übergreifenden Aspekten sollen entdeckt werden).
- Aufgrund des strukturellen Aufbaus des fach- bzw. fächerübergreifenden Arrangements sollen sich im Verlauf des Unterrichts ständig Neukonstruktionen zu verwandten Themen, Inhalten und Arbeitsformen ergeben (Es kann eine abgewandelte Form des Brainstormings entstehen, bei welcher im Unterrichtsprozess laufend neue Facetten zum Vorschein kommen können).

- Der fach- bzw. fächerübergreifender Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport soll sich auf die ausgehenden Fächer rückbeziehen, um die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen besser zu- und einordnen zu können.
- Der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht, der öffnende Unterrichtsformen impliziert, sollte von der ersten Klasse an erfolgen, um den angeborenen Forschungsdrang der Kinder und Jugendlichen auch in höheren Klassen konstruktiv nutzen zu können.

3.6 Der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht in der modularen Oberstufe

In den bis jetzt veröffentlichten Kursbüchern bzw. Vorlesungsverzeichnissen der Modulschulen, scheinen bei den Modulen, die die Schüler und Schülerinnen wahlweise oder verpflichtend zu absolvieren haben, immer wieder fach- bzw. fächerübergreifende Aspekte auf. Manche Modulschulen haben nur vereinzelt ausgeschriebene fach- bzw. fächerübergreifende Unterrichtsformen in ihren Kursbüchern bzw. Vorlesungsverzeichnissen angeführt. Benannt werden diese, wie bereits im Kapitel 2 erläutert, als „fächerübergreifende Module“. Modulschulen mit entsprechendem Angebot an fach- bzw. fächerübergreifenden Modulen sind höchst unterschiedlich sowohl hinsichtlich ihrer didaktischen Ausrichtung, als auch in Bezug auf die Ausschreibung von fach- bzw. fächerübergreifenden Inhalten. In den Kursbüchern bzw. Vorlesungsverzeichnissen der einzelnen Module liegen zumeist kurz gehaltene inhaltliche Beschreibungen vor. Methoden und Arbeitsweisen werden oft nicht angeführt oder sind nur sehr vage formuliert. Generell scheint es jedoch eine ziemlich übereinstimmende, themenbezogene Ausrichtung des Unterrichts zu geben. Auch in den als „Einzelfächer“ ausgeschriebenen Modulen sind (häufig) Inhalte so ausgelegt bzw. es kann daraus geschlossen werden, dass Querverbindungen zu anderen Fächern und / oder außerschulischen Instanzen bestehen. Insgesamt ist positiv anzumerken, dass fach- bzw. fächerübergreifende Aspekte aufgegriffen werden und fach- bzw. fächerübergreifendes Lernen in den Modulschulen bereits Eingang gefunden hat.

Im Folgenden werden aktuelle, ausgewählte und veröffentlichte Module aus den Kursbüchern bzw. Vorlesungsverzeichnissen der Modulschulen zu Geographie und Wirtschaftskunde, sowie zu Bewegung und Sport dargestellt, welche jeweils fach- bzw. fächerübergreifenden Ansprüchen entsprechen. Ob es sich nach der erweiterten Begriffsverwendung des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts aus Kapitel 3.2 dabei tatsächlich immer um den ausgeschriebenen, fächerübergreifenden oder doch nur um einen fachübergreifenden Unterricht handelt, kann anhand der Beschreibungen der Module in den Kursbüchern bzw. Vorlesungsverzeichnissen nicht immer mit Gewissheit festgestellt werden, da genauere Beschreibungen zu den Modulen fehlen. Bei den ausgeschriebenen, fächerübergreifenden Modulen handelt es sich zumeist um zwei Fächer, mit dazugehöriger, inhaltlicher

Schwerpunktsetzung, wobei auch außerschulische Instanzen vorkommen. Wie mit dem zweiten Fach oder mit den außerschulischen Instanzen genau kooperiert wird und welche Methoden hierbei Anwendung finden, bleibt jedoch im Dunkeln.

Fach- bzw. fächerübergreifende Module zu Geographie und Wirtschaftskunde, mit Bewegung und Sport zusammen konnten in den aktuelleren Kursbüchern nicht gefunden werden. Daraus lässt sich schließen, dass diese wahrscheinlich auch in älteren Kursbüchern nicht vorkommen.

In den Abbildungen 4 bis 7 wird gezeigt, wie ausgewählte von den Modulschulen so bezeichnete, fächerübergreifende Module in den Kursbüchern bzw. Vorlesungsverzeichnissen der Modulschulen in Bezug auf Fachkombinationen angeboten werden, bei welchen die Fächer Geographie und Wirtschaftskunde bzw. Bewegung und Sport beteiligt sind.

C2GW12	Geocaching - Geo + Mathe auf ungewohnten Wegen	Geographie oder Mathematik
Fr 8-11g	Kursleitung: Baier + Lederer	
<p>Im Rahmen dieses Moduls werden Aspekte aus Geographie und Mathematik praxisorientiert und in Form von Teamwork auf moderne Art und Weise aufbereitet. Dabei steht besonders die Vermittlung der fachspezifischen Inhalte außerhalb der gewohnten Lernumgebung im Mittelpunkt. In Schwerpunktthemen wird am Beispiel Geocaching Wissen in Theorie und Praxis vermittelt.</p> <p>Anforderungen: Erstellen eines ePortfolios</p> <p>Hinweis: Die Veranstaltung ist sowohl für GWK als auch für M anrechenbar. Der Kurs wird teilweise geblockt abgehalten.</p>		

Abb. 4: Wahlmodul zu Geographie und Mathematik (Akademisches Gymnasium Salzburg: Vorlesungsverzeichnis 2011/2012)

Das Wahlmodul in Abbildung 4 verrät inhaltlich nicht sehr viel. Somit ist es erforderlich, sich genauer über das „Geocaching“ zu informieren. Auch die Unterrichtsmethoden sind sehr vage formuliert. Das Modul informiert allerdings darüber, dass es praxisbezogen ist, im Team gearbeitet wird und außerschulische Standorte aufgesucht werden. Ob tatsächlich von Beginn an beide Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Mathematik in den Unterrichtsprozessen aufgegriffen werden, kann anhand dieser Modulbeschreibung nicht festgestellt werden. Es bleibt offen, ob dieser Unterricht den diskutierten fach- bzw. fächerübergreifenden Standards entspricht.

Fächer übergreifende Module des Faches GG Geographie und Wirtschaftskunde	
Kursnr.	Kurstitel
PH-W-0011	Energie
2. Semester	
Stundenzahl:	2 pro Woche
fächerübergreifend:	Geographie und Wirtschaftskunde mit Physik
Unterrichtszeit:	Mittwoch von 14.50 bis 16.30
Anrechenbare Typen:	RG (Realgymnasium)
Anrechenbare Schwerpunkte:	NAWI (Naturwissenschaftlicher Schwerpunkt mit verstärktem Unterricht in Biologie, Physik und Chemie)
	DG (Naturwissenschaftlicher Schwerpunkt mit Darstellender Geometrie)
	HUSO (Human- und Sozialwissenschaftlicher Schwerpunkt)
Kursbeschreibung:	Das Wort Energiesparen ist heutzutage in aller Munde. Kann man Energie überhaupt sparen? Wer verbraucht wann, wofür, wie viel Energie? Welche Energieformen werden derzeit genutzt, welche weiteren Alternativen gibt es noch? Welche Auswirkung hat die jeweilige Nutzung im Umweltbereich, in der Politik, in der Wirtschaft?
Beschränkung für einzelne Klassen:	für die 5. Klassen nicht zulässig für die 6. Klassen nicht zulässig
Reifeprüfung:	Das Modul darf zur Reifeprüfung gewählt werden

Abb. 5: Fächer übergreifendes Modul des Faches Geographie und Wirtschaftskunde mit Physik (Gymnasium Draschestraße: Kursbuch 2011/2012)

Die Modulbeschreibung in Abbildung 5 gibt Informationen zum Themengebiet und zu den damit in Verbindung stehenden Problemstellungen. Man kann aber weder erfahren, wie der Unterricht organisiert ist bzw. welche Methoden angewendet werden, noch in welcher Form dieser fächerübergreifend ausgerichtet ist.

GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

IBEROAMERIKA - VON DER KOLONIALISIERUNG IM 15. JHDT. ZUR GLOBALISIERUNG DER GEGENWART

Die amerikanischen Länder südlich des Rio Grande, deren Verkehrssprachen romanischen Ursprungs sind, stehen seit Jahrhunderten in enger Verbindung zu Europa. Historische Entwicklungen sowie ihre wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen sollen beleuchtet werden.

LeiterIn: Prof. Mag. GORSCHÉ Franziska
 Zeit: Montag, 1. NB Winter
 Nr: 292W09GW

Anrechenbar auch für Geschichte

Abb. 6: Freies Wahlmodul zu Geographie und Wirtschaftskunde mit Geschichte (Modulare Oberstufe am BG & BRG Mattersburg: Kursbuch 2009/2010)

Die Beschreibung des freien Wahlmoduls in Abbildung 6 zu Geographie und Wirtschaftskunde, welches sich die Schüler und Schülerinnen auch für Geschichte anrechnen lassen können, enthält nur sehr spärliche Informationen. Detaillierte Informationen zu Strukturen, Methoden, Organisation, fach- bzw. fächerübergreifenden Aspekten fehlen zur Gänze.

Fächer übergreifende Module des Faches FÜ03	
Biologie/ Bewegung u. Sport	
Kursnr.	Kurstitel
FÜ03-W-0001	Biologische Grundlagen sportlicher Aktivitäten in Theorie und Praxis
2. Semester	
Stundenzahl:	2 pro Woche
fächerübergreifend:	Biologie/ Bewegung u. Sport mit Biologie/ Bewegung u. Sport
Unterrichtszeit:	Dienstag von 16.00 bis 17.40
Kursbeschreibung:	o Anatomie des Bewegungsapparates (Knochen, Gelenke, Muskeln) o Herz-Kreislaufsystem und Atmung (Anatomie, Physiologie, Ruhe- und Belastungsdaten,...) o Einfluss von Grundlagenausdauertraining auf den körperlichen Organismus o Training (Definition, Trainingsbereiche, Anpassungserscheinungen,...) o Zusammenhang von Sport und Ernährung o Doping im Sport
Beschränkung für einzelne Klassen:	für die 5. Klassen nicht zulässig

Abb. 7: Fächer übergreifendes Modul zu Biologie sowie Bewegung und Sport (Oberstufenrealgymnasium Europaklasse Orientierungsklasse Graz: Kursbuch der 8. Klassen im Schuljahr 2010/2011)

Die Beschreibung des Moduls in Abbildung 7 gibt außer den Themenbereichen wenig Informationen preis. Es lassen sich fächerübergreifende Unterrichtsformen aufgrund der Inhalte vermuten, da anscheinend von Beginn an mindestens zwei Fächer involviert sind und weitere, außerschulische Instanzen zum Thema Sport und Ernährung, sowie Doping im Sport aufgegriffen werden. Wie dieser Unterricht jedoch methodisch aufbereitet wird, bleibt verborgen.

In den Abbildungen 8 bis 12 lassen sich fach- oder fächerübergreifende Aspekte der Module in den Kursbüchern bzw. Vorlesungsverzeichnissen der Modulschulen der beiden Fächer Geographie und Wirtschaftskunde, bzw. Bewegung und Sport vermuten, obwohl diese Module jeweils als Einzelfach ausgeschrieben wurden.



WIRTSCHAFTSKUNDE 1 - BETRIEBS- UND UNTERNEHMENSFÜHRUNG

Dieses Modul soll den Unterricht in Wirtschaftskunde vertiefen. Wir lernen Österreich als Wirtschaftsstandort näher kennen, befassen uns mit Industrie und Dienstleistungen (Tourismus, Handel, usw.), besuchen Unternehmen und lernen die Veränderungen in den letzten Jahrzehnten kennen. Auch mit zukünftigen Herausforderungen werden wir uns befassen.

LeiterIn: N.N. **Zeit:** Dienstag, 13:45h

Anmerkungen: Verpflichtend für SchülerInnen der 7. Klasse im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium.

Abb. 8: Typenbildendes Wahlmodul zu Wirtschaftskunde (Modulare Oberstufe am Erich Fried Realgymnasium: Kursbuch: 2011/2012)

Das „typenbildende Wahlmodul“ in Abbildung 8 hat fachübergreifenden Charakter, obwohl es nicht als fach- oder fächerübergreifend ausgeschrieben ist, da außerschulische Instanzen und zwar Unternehmen aufgesucht werden. Weitere Fächer dürften allerdings an diesem Modultyp nicht beteiligt sein, da entsprechende Hinweise fehlen. Ob der Unterricht in irgendeiner Form fachübergreifend ausgerichtet ist, kann daher nicht wirklich festgestellt werden. Die methodische Vorgehensweise bleibt auch bei diesem Modul unklar.

Mathematik

Titel: Einführung in das Rechnungswesen

Kurs-Nr.: MAS2bp

Semester: SS

Inhalt: Grundlagen des Rechnungswesen
Umsatzsteuer, Mehrwertsteuer, Rabatt u. Skonto
Sparformen
Kreditarten
Einnahmen- u. Ausgabenrechnung
Gewinn- u. Verlustrechnung
Kostenrechnung

Dieses Modul deckt in weiten Teilen den Lehrstoff der ersten beiden Jahre der Berufsschule ab. (Empfehlenswert für Gewerbeschüler)

Beurteilung durch:
Anwesenheit
aktive Mitarbeit im Unterricht
praktische Arbeitsaufträge

Arbeitsweise: Vortrag, praktische Übungen, PC-Einsatz

Zeit: Mo 2.NB

Typbildend für: Naturwissenschaftlich

Max. Teilnehmerzahl: 18

Abb. 9: Basismodul Mathematik: (Bundesoberstufenrealgymnasium Güssing: Kursbuch 2011/2012)

Die inhaltliche Darstellung des Basismoduls Mathematik in Abbildung 9, listet Themenbereiche auf, welche sowohl dem Fach Rechnungswesen als auch dem Fach Wirtschaftskunde zugehörig sind. Aufgrund der inhaltlichen Beschreibungen kann man erkennen, dass von Beginn an mehrere Fächer am Unterricht beteiligt sind. Das Modul ist jedoch als Einzelfach Mathematik ausgeschrieben, obwohl es fächerübergreifend ausgelegt ist. Wie schon in den anderen Modulen zuvor, gibt es aber keine wirklichen Informationen zu methodischen Anwendungen. Geschrieben wird lediglich von Vortrag, praktischen Übungen und PC-Einsatz.

Kraft- und Fitnessstraining

Wie sieht ein effektives Training der Hauptmuskelgruppen aus? Übungen zum Aufbau/Erhalt von verschiedenen Krafftähigkeiten; Besuch im Fitnessstudio; allg. und spezieller Konditionsaufbau; Erläuterung von Trainingsplänen

Schwerpunkt: Sport und Gesundheit

weiterer Schwerpunkt:

Semester / Wochentag: Wintersemester / Donnerstag

Beginn in Stunde: 10

Zielgruppe:

Lehrperson: Stotter Wolfgang

weitere Lehrperson:

zugeordnetes Fach: Bewegung und Sport

weiteres zugeordnetes Fach:

Anzahl Wochenstunden: 2

Kosten:

Beurteilung: prakt. Überprüfung

Anmerkungen:

Ist nicht nur für Männer! kann für "Lehrwart Fit-Jugend" angerechnet werden"

Abb. 10: Wahlmodul zu Bewegung und Sport (Oberstufe am BG-BRG-SRG Innsbruck, Reithmannstraße: Wahlmodulkatalog 2010/2011)

Ähnlich ist es beim Wahlmodul zu Bewegung und Sport in Abbildung 10. Das Wahlmodul, welches als Einzelfach ausgeschrieben ist, hat einen fachübergreifenden Aspekt, da eine außerschulische Instanz und zwar ein Fitnessstudio aufgesucht wird.

Kursnummer	BUS-W-1-01
Titel	WELLNESS
Kursart	Wahlmodul
für Schultype	Gymnasium, Realgymnasium
für Jahr	wahlweise 1. – 2. (■ 6. – 7. Klasse)
Stunden pro Woche	2 (Doppelstunde)
Anrechenbar für	Bewegung und Sport
Voraussetzungen	Keine
Anmerkungen	Wird in jedem Wintersemester angeboten
Anwesenheit	70 %

Inhalt	Diverse Entspannungstechniken (Yoga, Meditation, etc.), Stretching, Massage, Pilates, Stressmanagement, Ernährung
Lernziele	Erlernen verschiedener Entspannungstechniken, selbstständiges Anwenden des Gelernten in Stresssituationen, Wahrnehmung der Bedürfnisse des eigenen Körpers sensibilisieren, Bewusstsein für gesunde Lebensführung schaffen
Beurteilungskriterien	Aktive Teilnahme am Unterricht

Abb. 11: Wahlmodul zu Bewegung und Sport: (Realgymnasium Rahlgasse - Wien: Bestehende Wahlmodule)

Auch in der Beschreibung des Moduls von Abbildung 11 scheinen fachübergreifende Aspekte, ausgehend von Bewegung und Sport, auf außerschulische Instanzen wie Ernährung und Stressmanagement überzugreifen, obwohl das Modul nur als Einzelfach gekennzeichnet ist.

BEWEGUNG UND SPORT KNABEN

Leitung: PREHSLER Michael

Semesterwochen- stunden: 2	Schulstufen: 6,7,8	Kurstyp: AB
Skilanglauf, Schneeschuhwandern (Typ F)		
<p>Inhalt:</p> <p>Aufbau und Verbesserung der Grundfertigkeiten der Skilanglauf-Techniken und des Schneeschuhwanderns. Geschicklichkeitsspiele, Ausdauerspiele, Skiwandern und Ski-Orientierungslauf. Routenplanung, Orientierung im Gelände, sicheres Verhalten im Gelände sowie Aneignung von Grundfertigkeiten im technischen Skiservice bilden weitere Grundelemente des Moduls.</p> <p>Ziele:</p> <p>Erarbeiten von Kraft- und Ausdauerfertigkeiten sowie Förderung der Koordinationsfähigkeiten. Erkennen der Vorteile und Reize einer naturverbundenen Lifetime-Sportart.</p> <p>Beurteilungsgrundlagen:</p> <p>Leistungsüberprüfung der praktischen und theoretischen Fertigkeiten, die im Unterricht erarbeitet werden. Kontinuierliche und aktive Teilnahme, Bereitschaft, Neues auszuprobieren.</p>		
<i>Besonderheiten: Teilweise geblockte Veranstaltung (eventuell am Wochenende)</i>		

Abb. 12: Pflichtkurs zu Bewegung und Sport (Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium GRG 21 Bertha von Suttner – Schulschiff: Kursbuch für die modulare Oberstufe 2010/2011)

Die Modulbeschreibung von Abbildung 12 ist einem speziell für winterliche Aktivitäten ausgerichteten Bewegungs- und Sportunterricht gewidmet. Die inhaltliche Auslegung spricht jedoch auch Themenbereiche aus der Geographie an, insbesondere in den Bereichen Orientierung und Routenplanung. Das sind inhaltliche Schwerpunkte, die eindeutig der Geographie zuzuordnen sind.

3.6.1 Entwicklungsschritte zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht an Modulschulen

Man kann durchaus sagen, dass wichtige Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einem ausgereiften fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht durch die modulare Oberstufe bereits eingeleitet wurden.

Um den Stellenwert des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts noch deutlicher erkennbar zu machen, sollen nun weitere potentielle Entwicklungsschritte dargestellt werden. Schlussendlich es geht darum, noch bessere Rahmenbedingungen für den fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht zu ermöglichen.

Vorschläge für entscheidende Entwicklungsschritte sind:

- Die Module bedürfen einer erweiternden Beschreibung, welche Methoden und Lernziele umfassen und auch wissenspraktische Einsatzfelder aufzeigen.
- Der fach- bzw. fächerübergreifende Aspekt ist in jedem Modul auszubauen und erkenntlich zu machen.
- Nach Möglichkeit sind vermehrt außerschulische Lernorte aufzusuchen. Die Schule verbleibt jedoch als wichtiger Bildungsbereich, bei dem alle Beteiligten von- und miteinander lernen können und wo Erfahrungen gemacht und ausgetauscht werden.
- Für das Lernen im Unterricht ist es vorteilhafter, wenn dieser nicht in Stunden, sondern in Blöcken organisiert wird, da viel mehr gelernt werden kann, wenn nicht gleich nach 50 oder 100 Minuten alles wieder vorbei ist. Daher wäre es gut, das Blocksystem (z. B.: mit jeweils 4 x 50 min) auszubauen.
- Die Beurteilung wird neben den herkömmlichen Schulnoten teilweise auch verbal vorgenommen. Viel besser wäre es jedoch, generell ein Benotungssystem einzuführen, welches einem schriftlichen Arbeitszeugnis ähnelt.
- Erkenntnisse, Projekte etc. von Schülern und Schülerinnen sollten in einer „Schüler(innen)zeitung“ veröffentlicht werden können. Das stärkt den Ruf der Schule und die Schüler und Schülerinnen motivieren sich (möglicherweise) zusätzlich auch noch gegenseitig.

- Die Schule sollte fortlaufend versuchen, neue Kontakte mit außerschulischen Institutionen wie Gemeinden, Unternehmen, Medien, Sportvereine usw. zu knüpfen, um den Schülern und Schülerinnen vermehrt Einblicke in reale außerschulische Arbeits- und Lebensbereiche zu gewähren.
- Gesetzlich vorgeschriebene Basismodule sollten reduziert und stattdessen Wahlmodule erhöht werden, damit die Schüler und Schülerinnen vermehrt Module nach ihren Interessen auswählen können, da die Förderung der Schüler- und Schülerinneninteressen ausgiebiger erfüllt werden sollte.
- Eine ausgeprägte Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen modularen Oberstufen ist wünschenswert, damit diese sich untereinander austauschen können.
- Auch sollten modulare Oberstufen viel Öffentlichkeitsarbeit betreiben, um andere Schulen von diesem Modell zu überzeugen.

Ein abschließendes Statement soll klarstellen, dass die Schule von heute keine starre Bildungsinstitution ist und sich ständig „neu“ positionieren muss:

„Schule hat sich verändert und verändert sich laufend. Die Lehrer/innenrolle, Stundentafel, Schüler/innenstundenplan, Inhalte, Methoden, Leistungsfeststellungsmöglichkeiten und vieles mehr sind in Bewegung geraten“ (LEIBNITZ 2009, S. 476).

4 DER FACH- BZW. FÄCHERÜBERGREIFENDE UNTERRICHT VON GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE SOWIE BEWEGUNG UND SPORT, BEZOGEN AUF AKTUELLE KONZEPTE DER DIDAKTIK UND DER LERNTHEORIE

In diesem Kapitel werden die fachlichen Ziele und das inhaltliche Arrangement des potentiellen fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport, detaillierte didaktische Konzepte, die dazugehörige Lerntheorie, die einzunehmenden Rollen der Lehrer und Lehrerinnen bzw. der Schüler und Schülerinnen sowie modulare Umsetzungsmöglichkeiten der Fächerverknüpfungen präsentiert.

Es soll verdeutlicht werden, dass die gemeinsamen Inhalte dieser beiden Fächer einen größeren Mehrwert in Bezug auf das vernetzte Lernen haben, wenn sie im Unterricht verknüpft werden. Dabei werden die fachlichen Ziele und Inhalte, die beide Fächer vertreten, zugleich aufgenommen und es wird versucht, diese in einem koordinierenden modularen fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht zu vereinen.

Außerdem finden in diesem Kapitel die zugehörigen Forschungsfragen dieser Diplomarbeit ihre Beantwortung.

4.1 Ziele und potentielle Koordinierung der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport

Die fachlichen Ziele von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport müssen einander ergänzen, um einen sinnvollen fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht zu ermöglichen. Die entscheidende Frage dabei ist, wie und mit welchen fachlichen Zielen beide Fächer miteinander verknüpft werden können, um mehrperspektivische Zugänge zu „lebensrelevanten“ Problemstellungen verwirklichen zu können.

4.1.1 Ziele des Faches Geographie und Wirtschaftskunde

Im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde sind die Ziele für die Unter- und Oberstufe definiert. Bei der Bildungs- und Lehraufgabe der Unterstufe liegt der Schwerpunkt beim „Menschen“ und seinem „räumlichem Handeln“. Durch „menschliches Handeln“ sollen die „Sachverhalte“, „Zusammenhänge“ und „Entwicklungen“ der Schüler und Schülerinnen erfasst werden können. Das Fach Geographie und Wirtschaftskunde soll Schüler und Schülerinnen beim „verantwortungsbewussten“ und „toleranten“ Handeln im „privaten“, „beruflichen“ und „öffentlichen“ Bereich unterstützen (vgl. BM:UKK Lehrplan GW AHS Unterstufe, 2004, S. 1). Die im Unterricht der Unterstufe des Faches Geographie und Wirtschaftskunde angestrebten Ziele sollen zugleich mit den Anstrengungen des Faches Bewegung und Sport der Unterstufe fach- bzw. fächerübergreifend konform gehen können. Die anzustrebenden Ziele sind (vgl. BM:UKK Lehrplan GW AHS Unterstufe, 2004, S. 1):

- Entwicklung von Orientierungs- und Bezugssystemen mit Hilfe fachbezogener Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, damit Schüler und Schülerinnen Wissen selbstständig erwerben, einordnen und umsetzen lernen
- Die Strukturiertheit der Umwelt räumlich wahrnehmen können
- Gewinnung von Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen

- Einblicke in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme erlangen, damit sich die Schüler und Schülerinnen mit aktuellen sowie zukünftigen und politischen Fragen auseinandersetzen und lernen können demokratisch und tolerant zu handeln
- Anwendung raumdifferenzierender Betrachtungsweisen sowie das Heranziehen von Kenntnissen und Einsichten aus anderen Unterrichtsfächern

Weitere Ziele des GW-Lehrplans definieren sich durch den Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule sowie durch die Beiträge zu den Bildungsbereichen. Diese Ziele sind für die Unter- und Oberstufe formuliert, in der Oberstufe sollten diese jedoch weiterentwickelt und vertieft werden. Wesentliche (ausgewählte) Ziele des GW-Lehrplans die mit dem zu kooperierenden Fach Bewegung und Sport zusammenfallen sollten, sind (BM:UKK Lehrplan GW AHS Unterstufe, 2004, S. 1f.):

- *Verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt*
- *Bewertung ökonomischer Fragestellungen (...)*
- *Erwerb von Sprachkompetenz (...)*
- *Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten*
- *Entwicklung einer Diskussionskultur*
- *Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz*
- *Erkennen und Bewerten von Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt*
- *Erklärung der Entstehung von Naturvorgängen und ihre Wirkung auf Mensch und Umwelt*
- *Entwicklung der Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gestaltung der Umwelt*
- *Erkennen des Zusammenhangs zwischen Gesundheit und Umweltbedingungen*
- *Erkennen (...) von Ernährungsgewohnheiten*
- *Verwendung einschlägiger Orientierungshilfen*
- *Erfassen der zunehmenden Bedeutung der Freizeitgesellschaft*

Die Ziele schließen auch das Verstehen lernen von ökonomischen Zusammenhängen und die Auswirkungen von Klimavorgängen sowie -veränderungen auf den Menschen mit ein.

In der Bildungs- und Lehraufgabe der Oberstufe soll der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde

„Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft“ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen. Der Fachunterricht soll sich verstärkt folgenden Werten verpflichtet fühlen: einer menschenwürdigen Gesellschaft, einer intakten Umwelt und nachhaltigen Wirtschaft“ (BM:UKK Lehrplan GW AHS Oberstufe, 2004, S. 1).

Ein weiteres Ziel ist auch, dass die Schüler und Schülerinnen selbstbestimmt Einsichten in die vielfältigen Bildungs- und Berufschancen bekommen. Der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde zielt weiters darauf ab, dass Schüler und Schülerinnen methodische und fachspezifische Kompetenzen, nämlich Methoden-, Orientierungs-, Synthese-, Umwelt-, Gesellschafts- und Wirtschaftskompetenz erwerben sollen (vgl. BM:UKK Lehrplan GW AHS Oberstufe, 2004, S. 1f.).

SCHULTZE (1996 In: KESTLER 2002, S. 56) schlägt drei Blöcke übergeordneter Richtziele für Geographie vor, welche auch für den fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie (und Wirtschaftskunde) sowie Bewegung und Sport gelten sollten:

- 1. Grundfähigkeiten wie topographische Orientierung und Karten lesen.*
- 2. Qualifikation für den privaten Bereich wie für Wohnungssuche, Wahl des Arbeitsplatzes oder für Reiseplanung und -durchführung.*
- 3. Qualifikationen für den öffentlichen Bereich, wie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitwirkung bei „Lebensfragen“ wie Raumplanung, Umweltschutz, Entwicklungshilfe, u.ä.*

Genauso wie Geographie, soll auch Wirtschaftskunde einen wesentlichen Beitrag zu mehrperspektivischen Zugängen mit dem Fach Bewegung und Sport schaffen können.

„Die Wirtschaft ist ein sehr wichtiger Ausschnitt aus der Wirklichkeit des Menschen. (...). Sie bestimmt weitgehend, wenn auch nicht ausschließlich, das Leben und die Politik in unserer immer komplexer werdenden Welt“ (SITTE 2001, S. 545).

SITTE spricht sich dafür aus,

„die Heranwachsenden zu überlegt handelnden „Wirtschaftsbürgern“ zu erziehen, die die ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz und deren soziale und politische Dimension reflektieren können, und zwar sowohl auf der privaten als auch auf der betrieblichen, der volkswirtschaftlichen und der globalen Ebene“ (SITTE 2001, S. 546).

SITTE sieht den Erwerb von Schlüsselqualifikationen als

„die Antwort auf die neuen Anforderungen einer sich ständig wandelnden Arbeits- und Berufswelt. Funktions- und berufsübergreifend sollen sie zur Bewältigung neuer Situationen befähigen und damit den Zugang zu einer Vielzahl von arbeitsweltlichen Aufgaben und Positionen vermitteln. Sie schließen Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz ein und nehmen somit den ganzen Menschen in den Blick. Bei der Aufzählung der Kompetenzen werden u.a. meist genannt: Selbständigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, Kreativität, Flexibilität, Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Fähigkeit zur Aufnahme relevanter Informationen, kritisches und analytisches Denken, Planungsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zur rationalen Austragung von Konflikten“ (SITTE 2001, S. 549).

Die Zugänge zur „Umwelterziehung“, zum „globalen Lernen“, zum „Schlüsselproblemansatz nach KLAFKI“ und zur „Stärkung der Geowissenschaften“, die KESTLER formulierte, sollen in die Fächerkooperation mit Bewegung und Sport einfließen. Modifiziert nach KESTLER (2002, S. 81ff.) werden diese nun kurz beschrieben:

1. Umwelterziehung

In der Umwelterziehung soll ein Umweltbewusstsein entwickelt werden, welches in ein umweltgerechtes Verhalten münden soll.

2. Globales Lernen

Beim globalen Lernen sollen die Fähigkeiten erlangt werden, Strukturen, Prozesse, Verflechtungen und Probleme in einem weltlichen und in einem ganzheitlichen Zusammenhang zu erfassen.

3. Schlüsselproblemansatz nach KLAFKI

KLAFKI formulierte seinen Schlüsselproblemansatz in Bezug auf „epochaltypische Problemstellungen“, wie etwa die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen Medien, die Ich-Du-Beziehungen.

4. Stärkung der Geowissenschaften

Zum Einsatz kommen sollen die geowissenschaftlichen Themen: Ökologie, Umweltschutz, Naturressourcen sowie Nachhaltigkeit. Anwendung finden

diese Themenbereiche auch nach Fragestellungen mit naturwissenschaftlichen Bezügen.

KIRCHBERG (1998b In: RINSCHÉDE 2007, S. 31) führt zum einen auch das „Interkulturelle Lernen“ an, indem es gilt, „das Verständnis für fremdkulturelle Orientierungssysteme zu fördern und dabei zugleich das eigene Orientierungssystem zu reflektieren“.

Zum anderen führt RINSCHÉDE auch die „Werterziehung“ an, welche sich auf „humanistische Werte“, „kritisch-emanzipatorische Werte“, „ökologische Werte“, „religiöse Werte“ und „politische Werte“ stützt (vgl. BÖHN 1986, 1999k, HAUBRICH 1998m, HAVELBERG 1990, et al. In: RINSCHÉDE 2007, S. 31f.).

4.1.2 Ziele des Faches Bewegung und Sport

„Das Ziel eines Sport-Unterrichts ist eine grundlegende körperlich-motorische Ausbildung in den tradierten Sportarten, die zu einer lebenslangen Teilnahme am außerschulischen Sporttreiben befähigt und motiviert“ (HORN 2009, S. 123). Dieses Ziel aus dem Wissenschaftsbereich Sportdidaktik kann als ein wesentliches Ziel des Bewegungs- und Sportunterrichts angesehen werden, jedoch kann die alleinige Ausbildung (sport-)motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Thematik „Bewegung“ und „Sport“ nicht gerecht werden.

In der Sportpädagogik wird gefordert, den „Sportunterricht so zu inszenieren, dass er den Schülern den selbstbestimmten Erwerb vielfältiger Erfahrungen mit der Umwelt und dem eigenen Körper ermöglicht“ (PROHL 2006, S. 13).

Das übergeordnete Erziehungsziel ist der so genannte „Doppelauftrag“, welcher über die Bewegungsbildung hinaus zur Allgemeinbildung beiträgt (vgl. HORN 2009, S. 66). Während die Erziehung zum Sport auf die motorische Ausbildung abzielt, wird in der Erziehung durch Sport, welche mittels Bewegung, Spiel und Sport erfahren werden kann, ein Beitrag zu übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben, zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Werterziehung geleistet (vgl. HORN 2009, S. 66f.).

Die formulierten Ziele im Lehrplan des Faches Bewegung und Sport sollen für die Unter- und Oberstufe

„gleichrangig zur Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beitragen: durch vielseitiges Bewegungskönnen und vielfältige Bewegungserfahrung; verantwortungsbewusstes Bewegungshandeln, handlungsleitendes und wertbezogenes Wissen; Wahrnehmungsfähigkeit für den eigenen Körper und das eigene Bewegungsverhalten; Selbstvertrauen; Entfaltung von Leistungsbereitschaft, Spielgesinnung, Kreativität, Bewegungsfreude und Gesundheitsbewusstsein; Umgang mit Geschlechterrollen im Sport und Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen und Bedürfnisse; partnerschaftliches Handeln; Übernehmen von Aufgaben; Teamfähigkeit; Durchsetzungsvermögen unter Beachtung fairen Handelns; Regelbewusstsein und interkulturelles Verständnis“ (BM:UKK Lehrplan BuS AHS Unterstufe, 2004, S. 1).

Folgende formulierte Ziele des Lehrplans Bewegung und Sport in der Unterstufe sollen kooperativ mit dem Fach Geographie und Wirtschaftskunde zusammengeführt werden (BM:UKK Lehrplan BuS AHS Unterstufe, 2004, S. 1):

- *Ausbildung und Weiterentwicklung der konditionellen und koordinativen Grundlagen des Bewegungshandelns, Verbesserung der individuellen Leistungsfähigkeit.*
- *Erwerb eines grundlegenden und vielseitigen Bewegungskönnens und das Schaffen von Möglichkeiten zum Entdecken von Vorlieben für bestimmte Bewegungsformen und deren Einbeziehung in den persönlichen Lebensstil.*
- *Vielfältige Körper- und Bewegungserfahrungen in unterschiedlichen Situationen und Räumen, besonders auch in erlebnishaften und naturnahen Bewegungstätigkeiten.*
- *Befähigung zum Bewegungshandeln sowohl in Kooperation als auch in Konkurrenz und Befähigung zum Umgehen mit Konflikten.*
- *Kritisch-konstruktive Auseinandersetzung (Handeln und Wissen) mit Phänomenen der Bewegungskultur, besonders mit solchen der jeweiligen Trendsportarten, sowie mit Normen und Werten des Sports.*

Weitere Ziele definieren sich im Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule sowie in den Beiträgen zu den Bildungsbereichen. Diese Ziele sind für die Unter- und Oberstufe formuliert, in der Oberstufe sind diese weiterentwickelt. Wesentliche Ziele des Lehrplans, die mit dem zu kooperierenden Fach Geographie und Wirtschaftskunde zusammenfallen sollen, sind (vgl. BM:UKK Lehrplan BuS AHS Unterstufe, 2004, S. 1f.):

- Verantwortung im Team übernehmen
- Lösung von Wertekonflikten zwischen Erfolgen und Misserfolgen sowie Konkurrenz und Solidarität

- Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien entwickeln
- Zusammenhänge zwischen Ökologie und Sport erkennen
- Gestaltung eines gesundheits- und bewegungsfördernden Lebensraumes
- Bewegungen und Bewegungsfindung sollen frei gestaltet werden

In der Bildungs- und Lehraufgabe der Oberstufe sollen Schüler und Schülerinnen im Unterricht Bewegung und Sport

„ihre motorischen Grundlagen und sportlichen Fertigkeiten (weiter)entwickeln (...), (...) die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit erfahren und erkennen (...), (...) über vielfältiges Sporttreiben Freude an der Bewegung erleben (...), (...) durch Bewegung und Sport in ihrer Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit gefördert werden (...), (...) Bewegung, Spiel und Sport sowohl als Einzelne als auch insbesondere in der Gruppe erleben (...), (...) sich mit der gesellschaftlichen Funktion von Bewegung, Spiel und Sport auseinandersetzen (...), (...) durch exemplarische Auswahl von entsprechendem Inhalten im Unterricht (...) Sinngemachten von Bewegung, Spiel und Sport erfahren“ (BM:UKK Lehrplan BuS AHS Oberstufe, 2004, S. 1f.).

Bei der Umsetzung von gemeinsamen Zielen der Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport, ist es sinnvoller auf ein umfassendes Bewegungskonzept einzugehen, anstatt auf das Sportartenkonzept, bei welchem es sich im Prinzip nur um das Erlernen unterschiedlicher Sportarten handelt (Erziehung zum Sport). Beim Bewegungskonzept, sowie mit der Thematisierung des Körpers können jedoch Wege eingeschlagen werden, die nicht nur auf die Gesundheitserziehung abzielen, sondern auch auf eine bewusste Umwelterziehung und somit können auch Verknüpfungen zum Fach Geographie und Wirtschaftskunde hergestellt werden.

Nach GRÖßING (2007, S. 35) sind gegenwärtig folgende gemeinsame, fachdidaktische Tendenzen von Bewegung und Sport erkennbar:

- *von der Sportkultur zur Bewegungskultur*
- *von der Instrumentalisierung zur Thematisierung des Körpers*
- *von der sportlichen Handlungsfähigkeit zur Erziehung durch Bewegung*

Diese Tendenzen kommen bei der Fächerzusammenarbeit von Bewegung und Sport mit Geographie und Wirtschaftskunde besonders zum Tragen. Die Geographie kann auch die Entwicklung der Sportkultur zur Bewegungskultur unterstützen, weil eine

umfassende Bewegungskultur mehr als die Sportkultur mit geographischen Gesichtspunkten zusammenfällt und auf geographische Themenstellungen übergreifen kann.

Dabei können unterschiedliche Frage- und Problemstellungen thematisiert werden wie z. B.: Wie können die Möglichkeitsräume genutzt werden und wie verhält sich die Bewegungskultur in den unterschiedlichen „Räumen“ ohne in Leistung auszuarten? Wie können individuelle Bewegungsräume für Schüler und Schülerinnen besser zugänglich gemacht oder ermöglicht werden? Wie sehen individuell erwünschte Bewegungsräume aus? Fühlt man sich selbst in bestimmten „Räumen“ der Bewegung wohl oder gibt es Störfaktoren?

Bei der Thematisierung des Körpers hat der Geographiebezug eine besondere Stellung, denn wo ein Körper ist, ist auch ein „Raum“. Der (physisch-materielle) Raum ist „sowohl eine Bezugsebene sozialer Werte und Interaktionen als auch eine Projektionsfläche für das personale Ich“ (WEICHHART 1990, S. 40f.). Das Befassen mit der Relation von „Körper – Raum – Handeln“ ist ein wesentlicher Einsatzbereich der Sozialgeographie. Mittels „Erziehung durch Sport (und Bewegung)“ lassen sich übergreifende Bildungsziele mit dem Fach Geographie und Wirtschaftskunde vereinbaren. Denn übergreifende Bildungsziele des Bewegungs- und Sportunterrichts sollen den Gesundheitsaspekt, das soziale Miteinander, die Körper und Raum-, sowie Umweltwahrnehmung, das umfassende Bewegungsarrangement, dessen Bedeutung und die Thematik bzw. das Phänomen Sport berühren.

„Kenntnisse und Erkenntnisse über das geistige und gesellschaftliche Phänomen Sport sind ein notwendiges Stück Welterkenntnis und Gegenwartsverständnis. (...). Diese Absicht fördert ein mehrdimensionales Verständnis von Sport als Gegenstand des Schulsports“ (GRÖßING 2007, S. 64).

Erwähnt werden sollte außerdem, dass sportliche Bewegung auch eine wichtige Bedeutung für die Bereiche Arbeit und Beruf hat.

„Die Berufswelt der Gegenwart ist gekennzeichnet durch die beständige Zunahme der Sitzberufe und die damit verbundene Bewegungseinschränkung, den Trend zum Spezialistentum und die gesundheitliche Beeinträchtigung durch Zivilisationsschäden“ (GRÖßING 2007, S. 61).

Auch weist GRÖßING auf die extreme Wichtigkeit von Bewegung und Sport hin: „Bewegung, Spiel, Wetteifer, Geselligkeit sind nicht nur elementare und unverzichtbare Bedürfnisse des Menschen, sondern auch Merkmale des Sports, die sein Wesen ausmachen“ (GRÖßING 2007, S. 63).

Ein weiteres Element welches bei der Fächerkoordinierung zum Einsatz kommen sollte, ist das Spiel. „Es geht im Spiel nicht um den Schein einer heilen Welt inmitten einer unheilen Gegenwart, auch nicht um die Gegenwelt zur Arbeit“ (GRÖßING 2007, S. 67). Das Spiel hat eine ganz andere Bedeutung:

„Es geht um Sicherung und Darstellung eines Handlungsraumes erlebbarer Freiheit und Freiwilligkeit, eines Raumes, in dem der junge Mensch auch jene Kräfte zu finden vermag, die ihm helfen, Konflikte, Spannungen und Widerstände seines Lebens zu bestehen (...)“ (GRUPE 1969 In: GRÖßING 2007, S. 67).

Ein weiteres Ziel ist die Gesundheitserziehung, welche im kooperierenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport verwirklicht werden sollte. In Anbetracht der Zivilisationskrankheiten bzw. Zivilisationsschäden durch Stress, Fehlernährung, Lärm, Bewegungsmangel, etc. ist eine umfassende, frühe Erziehung zur Gesundheitskultur höchst erforderlich und somit auch notwendig geworden. Modifiziert nach GRÖßING (2007, S. 109) besteht zwischen der Gesundheitserziehung, betreffend Bewegung und Sport und der Umwelterziehung, betreffend Geographie und Wirtschaftskunde allein dadurch schon ein Zusammenhang, da eine „gesunde“ Ausübung von Bewegung und Sport nur in einer „gesunden“ Umwelt möglich ist.

„Gesundheit hat einen individuellen, sozialen und gesellschaftlich-geographischen Bezugspunkt, einen lebensgeschichtlichen Hintergrund und ist ein höchst dynamischer Zustand. Das Gleichgewicht der Kräfte zu halten, wird zu einer eigenverantwortlichen und beständigen Leistung des Individuums in seiner Lebenswirklichkeit. (...). Ganzheitliches Gesundsein verlangt die Bewusstheit in der Lebensführung, die Eigenverantwortung in Entscheidungen und Handlungen, die Wahrnehmungen und Erfahrungen des Körpers in Zuständen des Wohl- und Missbefindens, eine Empfindsamkeit in der Herstellung sozialer Bezüge und ein Umweltbewusstsein gegenüber krankmachenden Einflüssen durch Lärm, Stress und verunreinigter Luft. Damit wird Gesundheit zu einem mehrdimensionalen Geflecht aus individuellen und sozialen Gegebenheiten“ (GRÖßING 2007, S. 69).

Ein letztes Lernfeld, das den fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport zusammenführen soll, ist das soziale Lernen, welches speziell im Unterricht von Bewegung und Sport

behandelt wird. GRÖßING (2007, S. 157) beschreibt sechs Merkmale sozialen Lernens, nämlich das Regelbewusstsein, Empathie, Konfliktbewältigung, Rollenwechsel sowie Rollenübernahme, Verarbeitung von Gefühlen in Gruppensituationen und die Solidarität. Die Eigenschaften des sozialen Lernens sollen dabei nicht nur beim Sport und Spiel ein wesentlicher und wichtiger Schwerpunkt sein, sondern auch Anwendung in der Geographie und Wirtschaftskunde finden. Gerade in den wichtigen Lebensfragen wie Umweltschutz, Raumplanung und Entwicklungshilfe ist ein hohes Maß an sozialem Bewusstsein und Engagement erforderlich. Vor allem wenn es um Entscheidungen, Konflikte und Probleme geht, ist es sehr wichtig, soziale Fähigkeiten zu besitzen, um solidarisch handeln zu können. Damit Schüler und Schülerinnen ein soziales Bewusstsein entwickeln können, müssen sie in verschiedene Rollen eintauchen und diese übernehmen, um zu lernen, sich in die Lage eines Anderen hineinversetzen zu können.

4.2 Das koordinierte Fächerarrangement von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport

Einen gemeinsamen Bezugspunkt haben die beiden Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport durch die Betrachtung des Menschen als handelnden Akteur, dessen Handlungen innerhalb eines dynamischen, räumlich-zeitlichen, dreidimensionalen Gefüges, lokal, regional und global in Erscheinung treten. Die Perspektiven reichen dabei vom einzelnen, handelnden Individuum bis hin zu globalen Prozessen und Verflechtungen sozialer Gruppen. Aufgrund der gemeinsamen Berührungspunkte sollten sich thematische Verknüpfungspunkte der beiden Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport ergeben. Die räumliche Betrachtungsweise und die darin enthaltene Bewegung von Strukturen und Prozessen, mit ihrem Nah-, und Distanzverhältnis inklusive der zeitlichen Komponente stellen bei beiden Fächern zentrale Bezugspunkte dar.

In der Geographie spielt der Raumbezug eine dominierende Rolle. Darüber hinaus geht es um die Erfassung und Erklärung der räumlichen Strukturen und Prozesse, die auf allen Maßstabsebenen, von der lokalen bis hin zur globalen Dimension stattfinden (vgl. KESTLER 2002, S. 18). Ähnliches gilt jedoch auch für das Fach Bewegung und Sport. Bewegung und insbesondere das Phänomen Sport haben neben der überall anzutreffenden lokalen Präsenz, auch an regionaler und globaler Bedeutung gewonnen. Das Phänomen Sport hat aufgrund seiner Vielfältigkeit einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft, aber auch in der Politik und Wirtschaft erlangt. Somit kann man sagen, dass das Phänomen Sport überall auf der Welt Akzeptanz gefunden und auch als globales Phänomen angesehen werden kann. Sport ist ein beachtlicher Wirtschaftsfaktor, er hat immense Medienpräsenz und spielt in seiner umfassenden Vermarktung insbesondere in der Sportartikelindustrie eine wesentliche Rolle. Das Fach Geographie und Wirtschaftskunde beinhaltet aufgrund des Bereiches „globalen Lernens“ ein zentrales Einsatzgebiet und kann durch das „globale Phänomen Sport“ ein beispielhaftes fach- bzw. fächerübergreifendes Themengebiet schaffen. Des Weiteren spielt der Faktor „Raum“ bei Bewegung und Sport, genauso wie bei Geographie, auch deshalb eine zentrale Rolle, da bei sportlichen Bewegungen die raum-zeitliche Wahrnehmung ein ständiger, realer und subjektiver Begleiter ist. Außerdem soll die Konzeption von „Raum“, der auch eine

soziale Prägung aufweist, zur Raumwahrnehmung sowie zur Raumeignung verhelfen (vgl. ZIEMAINZ und PITTSCH 2010, S. 8).

Durch organisierte außerschulische Aktivitäten, die Bezüge zur „realen“ und unmittelbaren Lebenswelt herstellen und bewegungsorientiert inszeniert werden, können Raumwahrnehmungen und Raumeignungsprozesse subjektbezogen gestaltet werden. Die Lernerträge erweisen sich als umso nachhaltiger je lebensbezogener, alltagsrelevanter, gesellschaftsbezogener oder auch problemorientierter die Themenfelder sind, welche aufgegriffen werden. Diese Raumwahrnehmungen und Raumeignungsprozesse beziehen sich demnach auf den lokalen und regionalen Maßstabbereich. Einsatzbereiche wie beispielsweise raumplanerische Aktivitäten, projektbezogene Aktivitäten, die Anwendung und Durchführung von Mental Maps, die Spurensuche oder der Umgang mit bzw. die Verwendung von Karten sind mit der Zusammenlegung von bewegungsorientierten Handlungen für fach- bzw. fächerübergreifende Verknüpfungen von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport vorstellbar.

Weitere Fähigkeiten, die dabei von den Schülern und Schülerinnen erworben werden sollen, sind im Speziellen die Orientierung und das Erfassen von verschiedenen räumlichen Strukturen und Prozessen. Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen in den Rollen als „Beobachter und Beobachterinnen, „Teilnehmer und Teilnehmerinnen“ sowie „Akteur und Akteurinnen“ wirksam werden sollen (vgl. REICH 2006, S. 164). Sie sollen die räumlichen Strukturen und Prozesse in der Rolle des Beobachters erfassen und in weiterer Folge auch als Teilnehmer und Akteure aktiv werden, indem die Schüler und Schülerinnen z. B. durch „raumplanerische“ Aktivitäten im Sinne der Umwelterziehung den subjektiv wahrgenommenen „Raum“ selbst gestalten und verändern. Diese Lernprozesse scheinen deshalb so wichtig zu sein, da die Schüler und Schülerinnen die zukünftigen „Architekten“ und „Architektinnen“ unseres vor allem aber auch ihres persönlichen Lebensraumes sein werden. Durch die Gestaltung des unmittelbaren Lebensraumes ist auch Partizipation und damit politische Bildung angesprochen. Damit wird ein weiteres übergreifendes Lernfeld erschlossen, das Schüler und Schülerinnen zur Teilnahme am „öffentlichen“ Leben befähigen soll.

Für einen fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport, sollen des Weiteren gemeinsame, das heißt für beide Bereiche interessante „Räumlichkeiten“ analysiert werden.

Hinsichtlich des weit gefassten begrifflichen „Raumes“ betreffend Sport und Bewegung sind

„nicht nur die künstlich geschaffenen, spezialisierten Sportstätten für den Wettkampf- und Leistungssport, sondern auch die wohnortnahen Alltagsräume, natürlich belassene Räume, Sportgelegenheiten und informelle Bewegungsräume“ ins Zentrum des Interesses gekommen“ (ZIEMAINZ und PITSCH 2010, S. 8).

Räumliche Verhältnisse sind dabei nicht als Bezüge auf den einen „Raum“ anzusehen, sondern es sollte zwischen unterschiedlichen Raumkategorien, wie etwa dem ökonomischen Raum, dem ökologischen Raum und dem Gefühlsraum unterschieden werden (vgl. EICHBERG 2010, S. 21). Es können jedoch genauso gut andere „Räume“ ausdifferenziert werden wie z. B. Erholungs- und Entspannungsräume, Räume für Sportausübungen, Kulturräume, Freizeiträume und noch weitere, welche sich durch Verknüpfungen von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport konstruieren lassen.

Die begriffliche Bedeutungsvielfalt des „Raumes“ ist aber bei weitem noch nicht erschöpft. „Räume und ihre Bedeutungen werden auch durch verkörperte Subjekte und deren Praktiken produziert“ (PETERS 2010, S. 35). Die „gestalteten“ bzw. „produzierten“ Räume, als Folge menschlicher Aneignung, sind somit als sozial beeinflusst zu interpretieren und haben selbstverständlich Bezugspunkte zur Geographie. Auch die Sport treibenden bzw. die bewegten Körper

„sind daher nicht nur Medium des Raumerlebens und Produkt gesellschaftlicher und damit auch räumlicher Strukturen, sondern auch Raumproduzenten. Das heißt, die Zuschreibung von Bedeutungen auf „Räume“ geschieht durch darin Sport treibende Körper (...)“ (PETERS 2010, S. 35).

Jeder Mensch, der sich sportlich betätigt, erschafft somit auch seinen persönlichen „Sportraum“.

„In der neueren Sozial- und Kulturgeographie besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Geographien Bestandteile einer sozial konstruierten Wirklichkeit sind und demnach von sozialen Akteuren in alltäglichen Praktiken produziert und reproduziert werden“ (LIPPUNER 2005, S. 77).

Der subjektiv erlebte „Raum“ geht erstens einher mit der

„Beobachtung und Beschreibung sozialer Praktiken – auf einen so genannten spatial turn – und zweitens auf eine im weiteren Sinne kulturtheoretische Sozialwissenschaft, die sich den signifikativen Praktiken der Bedeutungs- und Zeichenproduktion zuwendet – auf einen so genannten cultural turn“ (LIPPUNER 2005, S. 28).

Der vom Menschen geschaffene „produzierte Raum“ ist auch immer gleichzeitig ein „bewegter Raum“, weil Produktionsprozesse innerhalb eines „Raumes“ schlichte Prozesse von Bewegungen sind.

So schlägt LUCHS, FIKUS und RENOUT (2010, S. 60) vor, „nicht nur Orte, sondern insbesondere das Dazwischen und die Wege sowie Spuren müssen besser beobachtet werden“. Somit erschafft die Bewegung den „Raum“ (vgl. LUCHS, FIKUS und RENOUT 2010, S. 60). Die „Bewegung“ scheint die wesentliche Bedingung dafür zu sein, dass räumliche Strukturen und Prozesse umfassend verstanden werden können und deshalb sollten generell „Bewegungsprozessen“ große Beachtung zugesprochen werden.

Die beiden Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport gemeinsam scheinen somit bestens dafür geeignet zu sein, den „Raum“ in verschiedensten Situationen, sei es bei der (sportlichen) Bewegung selbst oder bei kognitiven Prozessen, erlebbar, erfahrbar und wahrnehmbar zu machen, um dessen sozial geprägte Funktionen, Strukturen und Prozesse besser verstehen zu können.

Die fach- bzw. fächerübergreifende Zusammenarbeit der Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport, scheint dann sehr einfach zu sein, wenn das primäre Element der (sportlichen) Bewegung in den Ablauf des Lernprozesses integriert wird. Die Anwendungen (sport-)motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Verbesserung der individuellen (sport-)motorischen Leistungsfähigkeit sollen zwar einen wichtigen Beitrag bei der Zusammenarbeit der Fächer leisten, jedoch beschränken sich diese nicht nur darauf, da die Thematiken „Bewegung“ und „Sport“ wesentlich umfassender sind als „rein“ körperlicher Natur. Generell kann mit dem Fach Bewegung und Sport, allein schon durch die (sportliche) Bewegung, relativ einfach eine fach- bzw. fächerübergreifende Koordinierung zu einem anderen Fach bzw. anderen Fächern verwirklicht werden.

Auch beim Fach Geographie und Wirtschaftskunde scheinen in einfacher Weise fach- bzw. fächerübergreifende Verknüpfungen mit anderen Fächern möglich zu sein. „Sie befasst sich sowohl mit naturwissenschaftlichen als auch mit sozial-, wirtschafts- und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen“ (KESTLER 2002, S. 19). Es wird deutlich, dass beide Fächer nicht eng begrenzt sind und das jeweilige Fach selbst

auch auf andere Bereiche übergreifen kann. Folglich resultiert daraus, dass nicht nur die beiden Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport fach- bzw. fächerübergreifend miteinander harmonisieren können, sondern sich die „Grenzen“ auch gegenüber anderen Fächern und / oder außerschulischer Instanzen als durchaus durchlässig erweisen.

Eine wesentliche Beteiligung am Fächerarrangement von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport haben die außerschulischen Aktivitäten. Um der Erfassung räumlicher Strukturen und Prozesse mit „handlungsorientierten“ fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichtsweisen gerecht werden zu können, ist es notwendig, häufig außerschulische Aktivitäten im Unterricht einzuplanen und nach Möglichkeit außerschulische Instanzen aufzusuchen und zu behandeln.

Bei außerschulischen Aktivitäten im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport sollen häufig bewegungsorientierte Handlungen involviert sein. Das bedeutet, dass nach Möglichkeit sportliche bzw. bewegungsorientierte Aktivitäten auf dem Weg zu den aufgesuchten Standorten bzw. zum Teil an den Standorten selbst erfolgen. Auch themenspezifische Aufgaben könnten für Schüler und Schülerinnen danach ausgerichtet sein, damit sie in z. B. individuellen „Freizeiträumen“ eigene sportliche bzw. bewegungsorientierte Aktivitäten für sich finden können. Folglich könnten die verschiedenen, individuell interessierenden, sportlichen Betätigungen selbst erprobt und durchgeführt werden.

Durch die fachlichen Zielsetzungen und die darauf aufbauenden, potentiellen gemeinsamen Zugänge zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport sollte gezeigt worden sein, dass beide Fächer dafür prädestiniert sind, Schüler und Schülerinnen die Möglichkeiten bieten zu können, Erfahrungen in der Lebenswirklichkeit zu sammeln.

4.2.1 Inhaltliche Berührungspunkte bei der Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport

Die sich ermöglichenden Lernchancen durch vernetztes Lernen, welche sich bei der Fächerzusammenarbeit von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport ergeben und sich somit auf beide Fächer beziehen und einander ergänzen, sind:

- die räumliche Erfassung von Strukturen und Prozessen,
- Anschlussmöglichkeiten zu weiteren Fächern und / oder außerschulischen Instanzen,
- spezielle Themenbereiche, wie z. B.:
 1. „Gesunde“ Ernährung und das Produktions- bzw. Herstellungsverfahren;
 2. Die Folgen und Ursachen von mangelnder Bewegung vor dem Hintergrund sozialräumlicher Veränderungen;
 3. Raum-zeitliche Voraussetzungen für eine „gesunde“ sportliche Betätigung und die sich darauf beziehenden, beeinflussenden Faktoren
 4. Tourismus und Sport;
 5. Auswirkungen des Sports auf die Umwelt;
 6. Klimatische Bedingungen und die Auswirkungen auf sportliche Aktivitäten;
 7. Migration und Integration;
 8. Die Sportkultur in verschiedenen Bevölkerungsschichten und Bevölkerungskulturen;
 9. Das Verhältnis von Arbeit und Freizeit gegenüber Bewegung und Sport;
 10. Die gesellschaftliche Funktion des Sports;
 11. Der Wirtschaftsfaktor Sport;

Die aufgelisteten inhaltlichen Berührungspunkte von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport werden im Folgenden weiter diskutiert, um zu zeigen, dass damit neue Lernchancen ermöglicht werden und dass die mit den angeführten Themen verbundenen Lernprozesse einen wichtigen Beitrag für das zukünftige Leben der Schüler und Schülerinnen repräsentieren. Die nachfolgenden Überschriften verweisen nicht nur auf das zu behandelnde Thema, sondern in den

dazugehörigen Beschreibungen finden sich auch weitere Themen mit Frage- und Problemstellungen, die vorrangig auf Inhalte abzielen, welche sowohl im Rahmen von Geographie und Wirtschaftskunde als auch von Bewegung und Sport behandelt werden.

1. „Gesunde“ Ernährung und das Produktions- bzw. Herstellungsverfahren:

Was „gesunde“ bzw. „bewusste“ Ernährung ist, welche Lebensmittel überhaupt als „gesund“ bezeichnet werden können und wie diese vom Konsumenten erkannt werden können, was Fehlernährung und dessen Folgen und Konsequenzen bedeuten oder wie das Ungleichgewicht von Über- und Unterernährung auf der Welt verteilt ist, sind wichtige Lebensfragen, die uns alle ohne Ausnahme betreffen.

Ein bewusstes Ernährungsverhalten rückt in unserer Gesellschaft immer mehr in den Vordergrund, da Konsequenzen der Fehlernährung bereits deutlich sichtbar geworden sind. „Ohne gesunde Nahrung gibt es kein gesundes Leben“ (KONOPKA 2009, S. 9). Umso mehr sollte dieses wesentliche Thema Eingang in das Bildungssystem finden. „Die sog. Zivilisationskost ist das typische Beispiel einer schlechten Ernährungsweise, die Gesundheit und Leistungsfähigkeit auf die Dauer schwächt und sogar zu einer Vielzahl von Krankheiten führt“ (KONOPKA 2009, S. 9). Aufklärung alleine reicht hierbei aber mit Sicherheit nicht aus, die Erfahrungen zu diesen Themenstellungen müssen von den Schülern und Schülerinnen selbst gemacht werden, um bei ihnen eine nachhaltige Bildung bewirken zu können. Ein wesentlicher Punkt ist, dass bei einer Fehlernährung zum Teil auch die vielfältigen Angebote des Fastfoods verantwortlich gemacht werden können. Diese Ernährungsweise und der Ernährungsstil, welcher nur auf schnell zubereitete und vergleichsweise preisgünstige Kost abzielt, sollte von Schülern und Schülerinnen genauer unter die Lupe genommen werden. Um diese nachhaltigen Bildungsprozesse verwirklichen zu können, müssen jedoch Themen behandelt werden, welche sich auf „gesunde“ bzw. „bewusste“ Ernährung beziehen. Je nach körperlicher Betätigung und Stoffwechselbedingungen variiert der Energie- und Nährstoffbedarf eines Menschen, deshalb kann die sportliche Bewegung auch hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, da die auszuübende Bewegung bzw. der auszuübende Sport, sowie die Ernährung hierbei wesentlich zusammenhängende Elemente sind. Abhängig vom Grad der sportlichen Intensität ändert sich der individuelle Bedarf an Kohlenhydraten, Eiweißen, Fetten, Vitaminen, Mineralstoffen

und Spurenelementen. Damit Schüler und Schülerinnen ihren idealen Bedarf an Nährstoffen erkennen können, müssen sie selbst dazu angeleitet und animiert werden, ihren eigenen, täglich benötigten Energie- und Nährstoffbedarf, in Abhängigkeit ihrer körperlichen Betätigungen, herausfinden zu können.

Um eine nachhaltige Bildung diesen Bereich betreffend zu gewährleisten, soll klar gemacht werden, dass sich die Folgen von Fehlernährung meistens nicht kurzfristig bemerkbar machen. Vielmehr kann sich der Gesundheitszustand eines Menschen sehr langsam und fortschreitend verschlechtern und Krankheiten können lange unbemerkt bleiben. Der richtige Ansatz sollte jedoch nicht sein, etwas aufzuschieben, sondern im Gegenteil die Konsequenz, sofort etwas zu ändern und auf „gesunde“ bzw. „bewusste“ Ernährung zu setzen.

Folglich kann eine weitere nachhaltige Bildung darin bestehen, dass sich die Schüler und Schülerinnen zusätzlich fortbilden und Kenntnisse darüber erlangen, woraus Lebensmittel eigentlich bestehen, wie viel man von welchen Lebensmitteln braucht, woher sie stammen, wie sie erzeugt, gelagert und transportiert werden oder wie und warum die Zugänge zu Lebensmitteln auf der Erde ungleich verteilt sind. Damit „umfangreiche Bewusstseinsprozesse“ der Schüler und Schülerinnen bei dem Thema „Ernährung“ stattfinden bzw. sich manifestieren, ist es auch von Bedeutung, sie für die Probleme der Verteilung und Entwicklung, insbesondere in Drittländern, zu sensibilisieren.

Auch die entstehenden Problembereiche hinsichtlich der Anhäufung des Mülls durch Verpackungsmaterial sind ein globales Thema mit Folgewirkungen. Diese daraus resultierenden Umweltbelastungen setzen die Lebensqualität global herab und werden somit auch immer mehr negative Auswirkungen auf die sportliche Bewegung in der freien Natur haben. Heute besteht das gängige Verpackungsmaterial zudem meistens aus Plastik. Dies hat nicht nur negative Konsequenzen für die Umwelt, aufgrund der Anhäufung des Mülls, sondern kann auch, laut dem Online-Portal der Tageszeitung „bild.de“ vom 17. März 2009, direkt gesundheitsschädliche Auswirkungen für den Menschen haben. Aus den Verpackungsmaterialien von Lebensmittelprodukten werden Chemikalien in die Lebensmittel übertragen, welche folglich die Menschen mit der Lebensmittelaufnahme zu sich nehmen.

Anknüpfende Themen finden sich auch im geomorphologischen und klimatologischen Bereich. Neben natürlichen Ereignissen, die negative Folgewirkungen haben können, greift der Mensch zunehmend in die Landnutzung

ein und kann somit immer häufiger direkt für Dürren, Überschwemmungen, Bodenerosion, Grundwasserabsenkung, Klimaveränderungen und ähnliches mehr verantwortlich gemacht werden (vgl. GAIDETZKA 1997, S. 14). Durch verknüpfende inhaltliche Perspektiven, gekoppelt an ganzheitliche Lernformen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich bei den Schülern und Schülerinnen gerade bei solchen Themen nachhaltige Bildungsprozesse verwirklichen lassen.

2. Die Folgen und Ursachen von mangelnder Bewegung vor dem Hintergrund sozialräumlicher Veränderungen:

Die Bedeutung sportlicher Bewegung sollte jedem Menschen bewusst gemacht werden und deshalb Teil des allgemeinen Bildungszieles sein. Der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport eignet sich dafür ausgesprochen gut, weil sich darauf bezogene Inhalte in beiden Fächern wiederfinden.

Die Wichtigkeit sportlicher Bewegung wird auch nur dann, genauso wie bei der Fehlernährung, nachhaltig erfassbar, wenn die Folgen und Ursachen mangelnder Bewegung, die sich zumeist mittel- bis langfristig bemerkbar machen, den Schülern und Schülerinnen bewusst werden. Die Folgen betreffen nicht nur aufkommende Krankheiten, sondern haben auch Auswirkungen auf alle Lebensbereiche, die mit einer verminderten Leistungsfähigkeit einhergehen. Diese Folgen treten dabei nicht nur national auf, sondern könnten ein globales Folgeproblem für die staatlich unterstützten Krankenkassen werden. Der Gesundheitssektor könnte somit schnell zu einer unübersehbaren Kostenfalle werden, wenn nicht vorzeitig präventiv Akzente zur Gesundheitsförderung gesetzt werden.

Jeder Schüler und jede Schülerin sollte für sich selbst herausfinden, welches Sport- bzw. Bewegungsangebot für ihn bzw. sie persönlich am geeignetsten erscheint, um zum individuellen Wohlbefinden beitragen zu können. Hinzu kommen wesentliche daran anknüpfende Fragen, wie z. B. ob:

- finanzielle Mittel dafür notwendig sind
- bevorzugte Bewegungs- und Sportangebote leistbar sind
- der Transport zum Bewegungs- bzw. Sportort gewährleistet werden kann
- Sicherheitsmaßnahmen zu berücksichtigen sind und wenn ja, welche
- viel Zeitmanagement dafür einkalkuliert werden muss und wenn ja, wie viel

- die Sport- und Bewegungsangebote alleine oder mit jemanden gemeinsam genutzt werden sollen bzw. können

Ein großer Vorteil wäre hierbei, wenn die Eltern ihre Kinder dabei unterstützen, um anfallende Kosten und den Transport gewährleisten zu können. Bewegungs- und Sportangebote müssen aber nicht unbedingt etwas kosten oder benötigen nicht unbedingt größere Distanzüberwindung, um diese ausüben zu können. Die entscheidendste Frage ist aber, welcher nachhaltige, gesundheitsfördernde Nutzen dabei erzielt werden kann. Der nachhaltige gesundheitsfördernde Nutzen soll daher nicht nur theoretisch erarbeitet werden, sondern praktisch, real erlebbar gemacht werden, damit die Schüler und Schülerinnen auch in Zukunft gesundheitsorientierte Bewegungs- und Sportangebote wahrnehmen.

Zu dieser umfassenden Thematik lassen sich wiederum auch Verknüpfungen zu „gesunder“ bzw. „bewusster“ Ernährung herstellen.

Um Schüler und Schülerinnen wieder vermehrt zu sportlicher Bewegung zu animieren, gilt es, Schüler und Schülerinnen selbst, ihre persönlichen Bewegungsräume finden zu lassen. Schüler und Schülerinnen, Kinder und Jugendliche müssen sich durch den Prozess der Verstädterung eingeschränkt fühlen, da ihnen im Laufe der Zeit häufig Bewegungs- und Spielräume in ihrer unmittelbaren Wohnortnähe weggenommen wurden und werden. Demzufolge ist diese veränderte Situation ein maßgeblicher Grund bzw. Ursache dafür, dass sich Kinder und Jugendliche heute weniger bewegen. Aufgrund vielfältiger Nutzungen eines enger gewordenen „Raumes“, sind heutzutage mögliche „Bewegungs(-spiel)räume“ von Kindern und Jugendlichen gleichzeitig zu potentiellen Gefahrenräumen geworden. Grund dafür sind unter anderem erhöhte Verkehrsbelastungen oder Ballungen von Menschen. „Räume“, die früher oft noch eine „Straßensozialisation“ für Kinder und Jugendliche ermöglichten, sind heute zu bewegungsfeindlichen Zonen geworden. In urbanen Gebieten bleiben kaum noch Nischen bzw. brach liegende Wiesenflächen übrig, damit Kinder und Jugendliche hier ihre Bewegungsbedürfnisse ausleben können. „Die Einschränkung des reichen kindlichen Spiel- und Bewegungsrepertoires (...) wird immer wieder an drei charakteristischen Phänomenen beschrieben“, welche WIELAND, KLOPFER, SCHRADER, et al. (1998, S. 96) formulieren:

- *Verlust der Straßenkindheit (Zinnecker 1979)*
- *Verinselung der Lebensräume (Zeiger 1991)*
- *Mediatisierung der kindlichen Erfahrungswelt (Hildebrandt 1993)*

Die natürliche Bewegungssozialisation der Kinder und Jugendlichen ist weitgehend verloren gegangen (vgl. WIELAND, KLOPFER, SCHRADER, et al. 1998, S. 96). Um sichere und ausgiebige Bewegungs- und Spielräume finden zu können, müssen immer größere Distanzen überwunden werden. Die Schüler und Schülerinnen können im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport dazu angeleitet werden, individuelle, vom Wohnort ausgehende „Raum-Zeit-Pfade“ zu erstellen, damit sie noch vorhandene „Bewegungs(-spiel)räume“ finden und nach ihren individuellen Interessen nutzen können.

Die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen sollten somit sowohl eine Einstellungsänderung im Hinblick auf ihr persönliches Aktivitätsverhalten als auch eine verstärkte Hinführung zum Bewegungs- und Sportverhalten bewirken. Außerdem sollen die Schüler und Schülerinnen über aktuelle bewegungsspezifische Angebote, die der nachhaltigen Gesundheitsförderung dienen, in Kenntnis gesetzt werden und diese, in weiterer Folge verinnerlichen. Dieser erste Schritt zu einer wirkungsvollen Gesundheitserziehung soll gleichzeitig auch eine Hinführung zur Umwelterziehung sein, da „gesunde“ sportliche Bewegung auch eine „gesunde“ Umwelt benötigt. Durch diesen Ansatz kann somit auch eine kooperative Verknüpfung zur Geographie und Wirtschaftskunde hergestellt werden. Verknüpfungen zur Umwelterziehung ergeben sich durch die Fragen, was und wie man, einerseits aktiv etwas zu einer „gesunden“ Umwelt beitragen kann und andererseits selbst etwas für die eigene Gesundheitsförderung tun kann. Beispielsweise kann man in Bezug auf die Mobilität vermehrt auf umweltbelastende Verkehrsmittel verzichten und umweltfreundlichere Transportmittel wählen wie z. B. das Rad oder die Bahn.

Der Umweltbelastung kann weiters auch entgegengewirkt werden, wenn auf „Einweg-Trinkflaschen“, „Plastiksackerln“ usw., sowie auf vermehrten Strom- und Wasserverbrauch verzichtet wird. Um eine nachhaltige Umwelterziehung bei Schülern und Schülerinnen fruchten zu lassen, sollte sich der fach- bzw. fächerübergreifende Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie

Bewegung und Sport auch, den durch Mobilität verursachten globalen Auswirkungen auf Klima- und Umweltsysteme widmen.

3. Raum-zeitliche Voraussetzungen für eine „gesunde“ sportliche Betätigung und die sich darauf beziehenden, beeinflussenden Faktoren:

Die Voraussetzungen für eine „gesunde“ Sportbetätigung sind vielfältig, die wesentlichen jedoch sind:

- „Gesunde“ Umweltbedingungen
- Realistische Einschätzung von Gefahren und Risiken oder Vermeidung dieser, bei der Ausübung von Sport
- Bewusstsein des individuellen körperlichen Befindens und dessen Auswirkungen auf den eigenen Körper bei der Sportausübung
- Wissen über medizinische und physiologische Aspekte bei Belastungs-, und Beanspruchungsfaktoren bezüglich des Bewegungsapparates
- Wissen über benötigtes, sicherheitsgerechtes Material zur „gesunden“ Ausübung des Sports
- Angewandte Techniken bei der Ausübung des Sports
- Zusammenhang von Sport und Ernährung
- Wissen über erreichbare Angebote für bewegungsorientierte Aktivitäten; Bewegungsorientiertes Zeitmanagement

Die Voraussetzungen für eine „gesunde“ Sportbetätigung beinhalten aufgrund der Themenbereiche, „gesunde“ Umweltbedingungen, realistische Einschätzung von Gefahren und Risiken oder Vermeidung dieser, bei der Ausübung von Sport und bewegungsorientierte Aktivitäten sowie bewegungsorientiertes Zeitmanagement drei Bereiche, die einen maßgeblichen Bezug zur Geographie darstellen. Somit haben diese, neben den anderen aufgezählten Bereichen, die dem Fach Bewegung und Sport zugehörig sind, einen immanenten kooperierenden Zusammenhang mit Geographie.

Beim Themenbereich „gesunde“ Umweltbedingungen lassen sich z. B. Themen behandeln, die den Lärm, die Verschmutzung und den Zustand der Natur betreffen. Geht es um die Vermeidung von Gefahren und Risiken bei der Ausübung von Sport, können wichtige Themen wie Lawinenkunde, Kartenlesekompetenz, Kenntnisse morphologischer Merkmale hinsichtlich der Form bzw. Gestalt von

Oberflächenformen und ihr Prozessgeschehen, sowie die Berechnung der Dauer von Sportaktivitäten insbesondere bei Skitouren, beim Mountainbiken, beim Bergwandern und Bergsteigen in die Lernprozesse integriert werden.

Die Themenbereiche „gesunde“ Umweltbedingungen sowie „standortgemäße“ Gefahren und Risiken durch die Ausübung von Sport können geradezu ideal in die Schulveranstaltungen der Sommer- und Wintersportwochen, aber auch bei Wanderungen und Exkursion aufgenommen werden und im Rahmen einer fach- bzw. fächerübergreifender Perspektive behandelt werden.

Das Bewusstsein hinsichtlich individuellen, körperlichen Befindens und dessen Auswirkungen auf den eigenen Körper bei der Ausübung von Sport entspricht dem Konzept der Körpererfahrung. Bei der Körpererfahrung geht es um die Wahrnehmung des Körpers während bewegungsorientierter und sportbezogener Handlungen. Das Konzept der Körpererfahrung soll deshalb aufgegriffen werden, da „an vielen Stellen die Substitution des körperlichen Vermögens“ auftritt (TREUTLEIN, FUNKE und SPERLE 1992, S. 18). In vielen Lebensbereichen findet die Körperlichkeit einen Rückzug und der menschliche Körper wird immer weniger bewegt.

„Überall mehr Komfort und weniger Anstrengung, mehr Roboter, Elektronik, maschinelle und menschliche Dienstleistung, mehr Knopfdruck und Geisterhand. Diese Lage erklärt auch manches Unerklärliche in körperlichen Dingen: Dass viele Menschen achtlos mit sich selbst umgehen, ihren „Körper“ vergessen, ihn manchmal zum Arzt tragen, die Medizin schlucken und die Ratschläge wenig beherzigen; (...)" (TREUTLEIN, FUNKE und SPERLE 1992, S. 18).

Ziel sollte es sein, dass Bewegungen nicht in Hektik, Überreizung, Überspanntheit geschehen sollen, sondern ausgeglichener und ausgewogener vollzogen werden. Um sensibler für die Körpererfahrung werden zu können, sind drei Ebenen ratsam und zwar: Die Sinne zu schärfen, die Sinne zu nutzen und auch darüber reden zu können (vgl. TREUTLEIN, FUNKE und SPERLE 1992, S. 22f.). Das Konzept der Körpererfahrung baut somit auf eine subjektiv angemessene Raumwahrnehmung und einer eigenen Raumkonstruktion auf, um sportliche Bewegungen für sich selbst ansprechend ausüben zu können. Diese „Räume“ sind somit subjektiv, je nach individuellem Bedürfnis nach Ruhe, wenig oder vielen Menschen, Grünflächen, Pflanzen, Musik usw. zu konstruieren. Daher gilt es, für sich selbst zu definieren, welche Kategorien in einem „Raum“ notwendigerweise anfallen, um sich im Sinne der Körpererfahrung ausgeglichener und ausgewogener bewegen zu können. Es

geht dabei um die Schärfung der subjektiven Raumwahrnehmung für einen selbst produzierten Befindlichkeitsraum der den eigenen Ansprüchen genügt. Bei der Erstellung von „Raum-Zeit-Pfaden“ kann ein erstelltes, bewegungsorientiertes Zeitmanagement helfen, Bewegung und Sport mithilfe von Planungskonzepten auszuüben.

Das Wissen über medizinische und physiologische Aspekte bei Belastungs- und Beanspruchungsfaktoren bezüglich des Bewegungsapparates sind für den Erhalt der Körperlichkeit und somit für das allgemeine Wohlbefinden essentiell. Daher gilt es, die Schüler und Schülerinnen dahingehend zu bilden, welche Muskelgruppen individuell verstärkt aufgebaut werden sollten, um zukünftigen Beeinträchtigungen entgegenzusteuern bzw. um muskuläre Dysbalancen auszugleichen. Des Weiteren sollte berücksichtigt werden, dass das Sport- und Bewegungsverhalten auf die Empfehlungen des Bereiches Kinder- und Jugendalter abzustimmen ist.

Das Wissen über benötigtes, sicherheitsgerechtes Material zur „gesunden“ Ausübung des Sports ist für jede Sportart von größter Wichtigkeit. Beispielsweise kann „falsches“ Schuhwerk zu Deformationen führen oder auch die Sicherheitsgewährleistung minimieren. Auch weitere Ausrüstungsgegenstände, die zur Sportausübung benötigt werden, sollten auf Sicherheit und maßgeschneiderte Passung hinsichtlich des Bewegungsvollzugs überprüft werden.

Für angewandte Techniken bei der Ausübung von Bewegung und Sport ist das „geschulte“ Auge entscheidend. Um einer ganzheitlichen „gesunden“ Sport- und Bewegungsausführung gerecht werden zu können, spielt auch die jeweilige Technik eine maßgebliche Rolle.

Im Sinne der Gesundheitsförderung sind vielseitige, bewegungsorientierte Angebote für Schüler und Schülerinnen bereitzustellen, damit jeder Schüler und jede Schülerin für sich selbst subjektiv herausfinden kann, welche sportlichen Aktivitäten, die gesundheitsfördernd wirken, von Interesse sind. Daraus kann sich eventuell auch die Möglichkeit ergeben, dass sich Gruppen bilden, welche ähnliche sportliche bzw. bewegungsorientierte Interessen haben und diese auch gemeinsam ausüben. Im weiteren Sinne sind die, auf die sportlichen Betätigungen bezogenen konditionellen und koordinativen Fähigkeiten für eine umfassende Gesundheitsförderung entscheidend. Die Kenntnisse über die konditionellen Fähigkeiten der Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und Beweglichkeit sind wie die vielen koordinativen Fähigkeiten wie z. B. unter anderem: Reaktionsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit,

Gleichgewichtsfähigkeit, Rhythmisierungsfähigkeit, für eine „gesunde“ Ausübung von Sport und Bewegung relevant.

Um eine rege Beteiligung der Schüler- und Schülerinnen bei diesem Thema zu erlangen, ist es Ziel führend, die Schüler und Schülerinnen auf die gesundheitsfördernden Aspekte des Sports und der Bewegung aufmerksam zu machen. Die Gesundheit eines Menschen ist wesentlich für ein erfolgreiches und glückliches Leben und man kann deshalb mit der Gesundheitsförderung nie früh genug anfangen. In Tabelle 11 beschreiben KÄHLER und SCHRÖDER (2010, S. 10) folgende Wirkungen des Sports auf die Gesundheit.

Tab. 11: Wirkungen des Sports auf die Gesundheit (modifiziert nach KÄHLER und SCHRÖDER 2010, S. 10)

physisch		psychisch	
+	-	-	+
Atmung	Schäden	Aggression	Gemütszustand
Blutdruck	Stress	Ausgrenzung	Schmerzempfinden
Gewicht	Tod	Körperkult	Selbstwertgefühl
Herz – Kreislauf	Verletzung (akut/chronisch)	Stress	Soziale Beziehungen
Immunsystem		Sucht	Spaß/Abenteuer/Action
Knochendichte		Überschätzung	Stressabbau/Ausgleich
Körperfett			
Muskulatur			
Ruhepuls			
Stoffwechsel			

+ positiv
- negativ

Die in der Tabelle 11 aufgelisteten positiven und negativen Merkmale treten durch individuelles Erbgut sowie individuelles Sportverhalten bei jedem Menschen verschiedenartig auf, weil die Konstitution jedes Menschen unterschiedlich ist. Grundsätzlich decken die (in Tabelle 11) aufgelisteten positiven und negativen Wirkungen, die dem Sport zugeschrieben werden, das gesamte Spektrum möglicher Effekte ab.

Den negativen Wirkungen des Sports, kann im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht nicht zuletzt durch den Bezug auf affektive Inhalte der Geographie und Wirtschaftskunde präventiv entgegengewirkt werden. So können beispielsweise den Schülern und Schülerinnen, die Gefahren beim Betreten von außerschulischem

Terrain gezielt bewusst gemacht werden. Damit soll das Sicherheits- aber auch das Gemeinschaftsbewusstsein der Schüler und Schülerinnen gestärkt werden. Die Schüler und Schülerinnen sollen lernen, im „bewegten Raum“ Gefahren einschätzen zu können, um weder sich selbst noch andere zu gefährden und dabei dennoch Spaß, Abenteuer und Action zu erleben.

Auch Aggression kann als Thema aufgegriffen werden. Dabei gilt es exemplarisch vorzugehen, indem Schüler und Schülerinnen bei sportlichen Bewegungen und insbesondere beim (Sport-)Spiel die Gelegenheit bekommen Aggressionen zu thematisieren, da sie dort sehr wahrscheinlich vermehrt auftreten und erlebbar werden. Um folglich auch präventiv gegen Aggressionen vorgehen zu können, empfiehlt es sich kooperativ mit integrativen Bezügen zur Geographie zu arbeiten. Daher lautet der Auftrag an Schüler und Schülerinnen nachzuforschen, woher die „Aggressionen“ eines jeden Einzelnen insofern sie auftreten eigentlich kommen und wie sie subjektiv innerhalb sozial-räumlicher Beziehungen verwurzelt sind. Im Hinblick auf das soziale Lernen, drängt sich Aggression als wichtiges Thema förmlich auf. Des Weiteren können „Aggressionsräume“ welche z. B. in Fußballstadien zu finden sind, von den Schülern und Schülerinnen analysiert werden um sich in Bezug auf deren Hintergründe auf Spurensuche zu begeben.

Ausgrenzung spielt in vielerlei Hinsicht nicht nur im Fach Bewegung und Sport sondern auch im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht eine Rolle. Ausgrenzung hat sehr viel mit sozial-räumlichen Beziehungen zu tun. Um im Schulsport Ausgrenzung entgegenzusteuern, hilft es, dass jeder Schüler und jede Schülerin selbst erfährt, wie es sich anfühlt, ausgegrenzt zu sein. Die Ausgrenzung kann im Rahmen verschiedener Situationen simuliert bzw. inszeniert werden. Das übergeordnete Ziel beim Thema Ausgrenzung sollte sein, das soziale Miteinander zu fördern.

Bei der heutigen Jugend und auch immer mehr bereits in der Kindheit spielt der Körperkult eine große Rolle. Die Folgen und Ursachen, die psychisch und physisch verheerend sein können, auch aufgrund von sozialer Ausgrenzung, werden wahrscheinlich kaum in irgendeinem Fach thematisiert. Dieses Thema sollte jedoch

in der Schule behandelt werden, um auch hierbei dem pädagogischen Auftrag einer umfassenden Persönlichkeitsbildung gerecht werden zu können.

Psychischer Stress tritt insbesondere durch den Leistungsdruck bei sportlichen Wettkämpfen auf. Leistungsdruck existiert jedoch in vielen Lebensbereichen, sei es im privaten oder beruflichen Leben. Darum ergibt sich auch hierfür ein übergreifender Zusammenhang zu Geographie und Wirtschaftskunde. Beim Leistungsdruck geht es zumeist darum, besser als die Konkurrenz zu sein. Für Schüler und Schülerinnen könnte es nun durchwegs spannend sein, dem Leistungsprinzip auf die Spur zu kommen. Dabei geht es z. B. um die Ergründung folgender Frage: Ist extremes Leistungsstreben erst unlängst in unserer Gesellschaft entstanden oder hat dieses vielleicht schon immer existiert? Weiters kann nachgeforscht werden, ob dieses Leistungsdenken überall auf der Welt existiert oder ob es auch Kulturen gibt, in welchen Leistung nicht als Maßstab des Lebens eines Menschen genommen wird. Hinter dem Prinzip „Leistung“ verstecken sich zentrale Themenfelder wie z. B. Wirtschaftswachstum und Gewinnmaximierung. Durch einen fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht der Kombination Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport zum Thema „Leistung“ könnte es somit ermöglicht werden, dass Stress sowohl im (Leistungs-)Sport selbst abgebaut werden kann als auch in anderen Lebensbereichen.

Ähnlich dem Körperkult, kann auch die Sucht nach übermäßigen sportlichen Aktivitäten entstehen, was negative psychische sowie physische Konsequenzen bedeuten kann. Auch das Thema Doping fällt unter diese Kategorie.

Körperkult und Sucht sind sehr sensitive Themen und sind somit besonders sensibel im Unterrichtsgeschehen zu behandeln. Eine konstruktive, selbstständige Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich sollte durchaus geeignet sein nachhaltige Bildungsprozesse bei Schülern und Schülerinnen zu unterstützen. Mit Fragen wie z. B. woher kommen Körperkult und Sucht, wie identifizierst du dich damit, wie siehst du das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen, was bedeutet das für deinen Körper, etc. könnten bei Schülern und Schülerinnen bedeutungsvolle Erkenntnisse hervorrufen.

4. Tourismus und Sport:

Der ausübende Sport hat im Tourismus immense Bedeutung. Vor allem viele innovative Nischen, individualtouristischer Entwicklung zielen auf sportliche Aktivitäten ab, wie z. B. Tauchen, Mountainbiken, Klettern, Golfen, Surfen, Canyoning, etc. und bedürfen bestimmter geographischer Raumvoraussetzungen. Was diese „Räume“ „beinhalten“ müssen bzw. welche physisch-materiellen Komponenten für spezifisch sportliche Aktivitäten notwendig sind, das kann mittels einer geographischen Analyse der Geofaktoren erforscht werden.

Beim Themenbereich Tourismus und Sport geht es aber nicht nur um die leibliche, sportliche Betätigung sondern auch um die Thematisierung von Sport im Zusammenhang mit Tourismus.

Bei der Bearbeitung dieses Themenbereichs kann man zwischen Sommer- und Wintertourismus differenzieren. Hierfür können die beteiligten Märkte der Tourismusbranche ausfindig gemacht, charakterisiert und analysiert werden. Von den Schülern und Schülerinnen kann danach erforscht werden, wie die betroffenen Märkte und Unternehmen nach potentiellen Kunden, Gästen, Besucher und Touristen werben und welche Anreize bzw. Angebote sie ihnen offerieren oder auf welche Weise das Sportangebot vermarktet wird. Dazu passend kann auch untersucht werden, wie die verschiedenen Unternehmen und Firmen betrieblich organisiert und strukturiert sind.

Ein weiterer Themenkomplex kann sich mit den beteiligten Berufssparten befassen, die im Zusammenhang mit Tourismus und dem organisierten Sport stehen. Dieser Themenkomplex beinhaltet die Fragen, welche Berufsfelder darin involviert sind und wie diese arrangiert sind.

Weiters kann von den Schülern und Schülern ergründet werden, welche Bedeutung Sportgroßveranstaltungen bzw. Sportevents für den Tourismus haben und welche Akteure mit welchen Absichten und Funktionen aus den Bereichen Wirtschaft, Staat und Politik daran beteiligt sind.

5. Auswirkungen des Sports auf die Umwelt:

Da der ausgeübte Sport die Umwelt auch negativ beanspruchen kann, können die möglichen Auswirkungen auf die Umwelt und die daraus entstehenden ökologischen Folgen im kooperierenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport erarbeitet werden. Inbegriffen sind die durch den Sport

treibenden Menschen verursachten Prozesse, welche durch die Landschaftsbeanspruchung bzw. durch die Störungen der Natur ausgelöst und verursacht werden. Dabei gilt es zuerst herauszufinden, welche Sportarten besonders schädigend für die Umwelt sind, um folglich Initiativen ergreifen zu können, welche diesen Schädigungen entgegenwirken können. Der Schweregrad der umweltschädigenden Belastungen durch die sportlichen Aktivitäten steht in Abhängigkeit zur raum-zeitlichen Konzentration von Menschenmassen sowie zum raum-zeitlichen Ausbreitungsgrad (vgl. SCHEMEL und ERBGUTH 1992, S. 26). Damit werden auch die Tragfähigkeitsprobleme angesprochen.

Bei diesem Themenbereich sollten die Schüler und Schülerinnen insbesondere darüber informiert werden, wie ausgeübte Sportmöglichkeiten die Natur nachhaltig schützen könnten und somit am verträglichsten gestaltet werden könnten. Folgende Punkte sollten vorrangig bearbeitet werden:

- Umweltbelastungen durch Sport: Verschiedene Umweltressourcen werden durch den ausgeübten Sport beansprucht, verändert und beeinträchtigt (vgl. SCHEMEL und ERBGUTH 1992, S. 25)
- Ökologische Belastungen und Folgen durch Sport (kurz-, mittel- und langfristig)
- Nachhaltige Entwicklungsmöglichkeiten um Sport für die Umwelt verträglicher zu gestalten (kurz-, mittel-, langfristig)
 - Was ist zu ändern?
 - Was kann man selber beitragen (gegenwärtig und zukünftig)?

6. Klimatische Bedingungen und die Auswirkungen auf sportliche Aktivitäten:

Zahlreiche, ausgeübte Sportaktivitäten, die in der freien Natur betrieben werden können, beispielsweise Jogging, Rad fahren, Ski fahren, Segeln oder Bergwandern, sind von klimatischen Bedingungen abhängig. Das Wissen über Wetterentwicklungen sowie die Dauer von Wetterumstellungen in verschiedenen Höhen ist bei der Planung der betriebenen Sportaktivität zu beachten und zu berücksichtigen, um die personelle Sicherheit zu gewährleisten. Das heißt auch, dass das Wetter bei Umschwüngen sehr genau beobachtet werden muss, um die weiteren Wetterentwicklungen abschätzen zu können und um entsprechende Sicherheitsvorkehrungen zu treffen. Je nach Sportausübung ist das Wissen von

Wetterlagen an verschiedensten Standorten erforderlich, wie z. B. das Berg- oder Seewetter. Generell ist es daher aber notwendig zu verstehen, wie das Wetter grundsätzlich mit seinen Elementen funktioniert. Auch die Gefahr von Wetterfühligkeit, UV-Strahlung, Hitze, abnehmender Temperatur und des Sauerstoffgehaltes in der Höhe muss beachtet werden, um entsprechende Vorsichtsmaßnahmen ergreifen zu können. Bei außerschulischen Aktivitäten kann das Wettergeschehen „real“ sehr gut nachvollzogen werden.

7. Migration und Integration:

Durch zunehmende Migrations- und Globalisierungsprozesse wird im Sinne der Integration, eine interkulturelle Verständigung mehr und mehr erforderlich. Das Ziel der Integration sollte es sein, die heterogenen Lebenssituationen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, die auf unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen basieren, einerseits zu berücksichtigen und andererseits zu respektieren. Integration kann nur dann funktionieren, wenn ein gemeinsames Leben für „alle“ ermöglicht wird und eine gemeinsame Annäherung erfolgt. Damit man dazu selbst einen Beitrag leisten kann, muss man „offen“ für alle Menschen sein. Die sportliche Betätigung kann hierfür als einfaches Instrument dienen, um Völkerverständigung voranzutreiben, da die sportliche Betätigung bei Gruppen auf zumeist einfachen und schnell umzusetzenden Regeln basiert und ohne nonverbale Kommunikation auskommt. Da auch in der Geographie und Wirtschaftskunde der Mensch im Mittelpunkt steht, gibt es bei beiden Fächern gemeinsame Zugänge zu dem Themenbereich Migration.

8. Die Sportkultur in verschiedenen Bevölkerungsschichten und Bevölkerungskulturen:

Die Sportkultur in verschiedenen Bevölkerungsschichten und Bevölkerungskulturen ist ein Bereich, den sich Schüler und Schülerinnen auch durch eigene Nachforschungen aneignen können. Das inhaltliche Spektrum reicht dabei von den Anfängen ihrer Entwicklung bis hin zur Gegenwart. Die im Rahmen der Rechercharbeiten gewonnenen Einsichten können zweifellos zu einem tiefgehenden interkulturellen Verständnis beitragen.

Es kann auch danach geforscht werden, wie und warum sich auf dem Weg vom Kind bis hin zum Erwachsenenalter, Sportarten, die ausgeübt werden, ändern, auflösen oder auch beibehalten werden.

9. Das Verhältnis von Arbeit und Freizeit gegenüber Bewegung und Sport:

Durch dieses Thema kann herausgefunden und analysiert werden, welche „Bewegungs(-spiel)räume“, bestimmte Berufsfelder in den Funktionsbereichen Arbeit und Freizeit in Anspruch nehmen oder zulassen.

10. Die gesellschaftliche Funktion des Sports:

Der Themenbereich, „die gesellschaftliche Funktion des Sports“, beinhaltet mehrere Segmente, welche im verknüpfenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport behandelt bzw. analysiert werden können wie z. B.:

- Der Zusammenhang zwischen Medien und Sport (Fernsehen, Rundfunk, Presse, Internet)
- Funktionen und Dysfunktionen des Sports hinsichtlich seiner biologischen, politischen, sozialen, pädagogischen, wirtschaftlichen und ästhetischen Differenzierung (vgl. RÖTHIG und GRÖßING 2007, S. 13)
- Interessens- und Nutzungskonflikte bei der Ausübung sportlicher Aktivitäten, schränken die Sportausübung z. B. durch Umweltbelastungen, Anhäufung von Menschenmassen und Verbauung ein
- Funktion und Aufbau von Sportvereinen
- Gesellschaftliche Funktionen beim Breitensport, Leistungssport, Spitzensport, Berufssport

11. Der Wirtschaftsfaktor Sport:

„Auch als Wirtschaftsfaktor hat der Sport in den letzten Jahren zunehmend an Akzeptanz und Interesse gewonnen. Denken wir nur an die Bedeutung des Sports als Werbeträger oder im Bereich des Sponsorings. Wenn man einmal genau hinsieht, haben Sport und Wirtschaft sogar eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Das Ja zur Leistung und Ausdauer, zur Einsatzfreude und nicht zu Letzt zur (Selbst-)Disziplin verbindet beide“ (ANDERS und HARTMANN 1996, S. 7).

Diese Perspektive macht deutlich, warum die nachfolgend genannten Bereiche in den fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport aufgenommen und im Rahmen weiterführender Fragestellungen behandelt werden können:

- Berufsfelder und Unternehmen, die mit der umfassenden Thematik Sport zu tun haben
 - Welche Berufsfelder gibt es im organisierten Sport?
 - Welche Unternehmen sind beteiligt, und was sind ihre Aufgaben?
- Ressourcen bzw. Sportartikel, die für den Sport bereitgestellt werden
 - Wie sind die unterschiedlichen Produktionsprozesse auf der Welt organisiert, um ein einzelnes Produkt (für den Sport) herzustellen?
 - Welche Waren und Dienstleistungen entstehen?
 - Wie sind die Arbeitsbedingungen, Löhne und Lebensbedingungen in den verschiedenen Ländern, in denen Sportartikel hergestellt werden?
 - Wie vollzieht sich in welchen Ländern die Arbeitsteilung, wer profitiert am meisten und wieso?
 - Welche ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Folgen entstehen?
- Freizeit – Gesundheitssektor im Sport
 - Welche Funktionen und Dimensionen hat der Sport im Freizeit- und Gesundheitssektor erreicht?

4.3 Das Lernen im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport

Im Allgemeinen ist das Lernen ein hochkomplexes Geschehen, wofür es auch unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze gibt. In diesem Unterkapitel wird zu aktuellen Theorien, Aspekten und Formen des Lernens Bezug genommen, die beim fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport zur Geltung kommen sollen, um deutlich zu machen, wo Andockstellen für ein Modulsystem möglich wären. Hierbei wird primär auf Lerntheorien Bezug genommen, die sich auf konstruktivistische Ansätze beziehen.

Vorrangig soll es nicht Ziel der hier formulierten Aussagen, Gedanken und Vorstellungen sein, Schülern und Schülerinnen zu empfehlen oder vorzuschreiben, wie sie lernen sollen.

„Der Unterricht in einer bildungsgerechten Schule muss so angelegt sein, dass die Schüler zu verantwortlicher Selbstbestimmung und Sozialverpflichtung geführt und heraus gefordert werden und sich für ihr Lernen und Leben in der Schule (mit-) verantwortlich fühlen können“ (HINTZ 1998, S. 168).

HINTZ folgend, soll es also darum gehen, dass Schüler und Schülerinnen Themen und Inhalte selbst auswählen, sowie die Verantwortung dafür übernehmen, was sie aus der Auseinandersetzung mit diesen an neuem Wissen konstruieren.

„Der Wissenserwerb erfolgt selbstorganisiert und subjektiv auf der Grundlage bereits vorhandenen Wissens, biographischen Erfahrungen und dem Vergleich der (subjektiven) Konstruktionen mit anderen im sozialen Kontext. Neues Wissen wird ergänzt und in das bestehende System eingefügt“ (NEEB 2009, S.12).

Die Lehrer und Lehrerinnen sind verpflichtet einen Erziehungsauftrag zu erfüllen, der darauf abzielt, „lernende Menschen bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen“ (MIKULA 2002, S. 251). Somit sollte sich die pädagogische Orientierung des Lehrers und der Lehrerin danach richten, die Schüler und Schülerinnen, aufbauend auf deren Interessen und Fähigkeiten, zu fördern. Das Gelingen einer durch die Lehrer und Lehrerinnen unterstützten Aus- und Weiterbildung der Interessen sowie Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen bedarf im Wesentlichen folgender Voraussetzungen seitens der Lehrenden:

- Fachlicher Qualifikationen,
- Kommunikationsbereitschaft,
- pädagogische Beziehungsfähigkeit,
- Empathiefähigkeit,
- eine (nach außen wirkende) sympathische Persönlichkeit.

Diese Merkmale und Fähigkeiten von Lehrpersonen sind entscheidende Faktoren, um erfolgreiche und nachhaltige Lernprozesse für Schüler und Schülerinnen zu konstruieren. Wie diese speziellen Fähigkeiten der fachlichen Qualifikation, der Kommunikationsbereitschaft, der pädagogischen Beziehungsarbeit und der Empathie sowie Sympathie von Lehrern und Lehrerinnen eingesetzt werden sollen, um optimal wirksam zu werden, dafür gibt es kein Patentrezept.

Die weiteren Ausführungen sollen aber zeigen, dass insbesondere der Bezug auf die konstruktivistische Didaktik eine wichtige Lernvoraussetzung für Schüler und Schülerinnen darstellt, wenn es um Emanzipation und Selbstbestimmung geht. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist, dass bei Lernprozessen, die der konstruktivistischen Didaktik verpflichtet sind, von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrern und Lehrerinnen bestimmte Rollen eingenommen werden müssen, damit auch tatsächlich ein autonomes, selbstgewolltes Lernen entwickelt werden kann. Die Frage, wie Wissen erworben wird, unterliegt beim Bezug auf konstruktivistische Ansätze prinzipiell der Annahme, dass „Wissen stets eine individuelle Konstruktion und Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess in einem bestimmten Handlungskontext ist, (...)“ (REINMANN-ROTHMEIER und MANDL 1999 In: NEEB 2009, S.14).

Wenn Lernen als konstruktiver Prozess aufgefasst wird, ist es zusätzlich ratsam, Lernen auch als primär „ganzheitliches“ Prinzip zu begreifen. Die Lehrer und Lehrerinnen können somit nicht nur beim individuellen Wissenserwerb, bei welchem die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Ansprüche stellen, unterstützen, sondern auch bei einer „umfassenden Persönlichkeitsbildung“ mitwirken. Eine „umfassende Persönlichkeitsbildung“ schließt dabei das „Denken, Sprechen, Verstehen, Fühlen, Einfühlen und das bewusste Handeln“ mit ein (MIKULA, 2002, S. 270). Bei dem fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport, welcher nach ganzheitlichen Lernformen ausgerichtet werden sollte, stehen daher nachhaltige und ganzheitliche Lernprozesse bei Schülern und Schülerinnen im Fokus der didaktischen Bemühungen. Wissenserwerb und

Persönlichkeitsbildung schließen einander im Rahmen eines solchen Konzeptes nicht aus, sondern sind ganz im Gegenteil, unweigerlich miteinander verbunden.

Selbstverständlich ist und bleibt hierbei die fachliche Qualifikation, die Kommunikationsbereitschaft, die pädagogische Beziehungsfähigkeit und die Empathiefähigkeit sehr nützlich und hilfreich, um sowohl die Schüler und Schülerinnen bei ihren Lernvorgängen zu unterstützen, als auch das soziale Klima zwischen Lehrern und Lehrerinnen sowie Schülern und Schülerinnen positiv zu beeinflussen. Das soziale Klima ist für den (fach- bzw. fächerübergreifenden) Unterricht vor allem deshalb so wichtig, weil das „sozial eingebunden sein“ für intrinsisch motiviertes Lernen sehr förderlich sein kann.

4.3.1 Das Lernen in konstruktivistischen Ansätzen

Eine Grundaussage von konstruktivistischen Ansätzen besagt, dass es keine Realität gibt, welche nicht von uns konstruiert wird (vgl. REICH 2006, S. 115). Die Wurzeln dieser Auffassung von Realität bzw. Wirklichkeit gehen bereits bis Kant zurück. „Laut Kant ist die Wirklichkeit, in der wir leben, eine Widerspiegelung unseres menschlichen Erkenntnisapparates, nicht der Wirklichkeit an sich“ (COLLIN 2008, S. 12). Gemäß dem „interaktionistischen Konstruktivismus“ bedeutet „der Begriff Realität eine symbolische Ordnung oder eine imaginäre Vorstellung, die wir uns über oder für eine von uns erwartete und erfahrene Welt machen“ (REICH 2006, S. 115). Der konstruktivistische Ansatz geht außerdem davon aus, „dass Wissen stets in Handlungen erworben wird“ (REICH 2006, S. 142).

Was aber bedeutet nun die Konstruktion im Konstruktivismus: Es geht dabei um „die aktive, eingreifende, tätig-herstellende oder erzeugende, die kreative Seite“ bei welcher der Mensch als Konstrukteur auftritt und „nicht als widerspiegelndes oder abbildendes Subjekt, das einer Wahrheit hinterherjagt, die es da draußen einfach nicht finden kann, sondern als Subjekt, das in Verständigung mit anderen solche Wahrheiten re/de/konstruiert“ (REICH 2006, S. 118f.).

ROTH (2009, S. 58) stellt durch zwei gute Argumente klar, dass das Lernen auf konstruktivistischen Annahmen beruht, welche neuro- und kognitionswissenschaftlich bereits gut belegt werden können:

- Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden.
- Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind.

Nach REICH (2006 S. 71f.) können Dewey, Piaget und Wygotski als „Vorläufer“ der „konstruktivistischen Sicht“ bezeichnet werden. Dewey geht zwar nicht vom Begriff der Konstruktion aus, sondern vom Begriff „experience“. „Experience meint bei Dewey eine unmittelbar erlebte Einheit von Subjekt und Objekt, die in einer „unanalysierten Totalität“ stattfindet“ (REICH 2000, S. 197). Mit der „unanalysierten Totalität“ ist gemeint, dass bei der „primary experience“ nicht alle Beobachtungsmöglichkeiten eingenommen werden und das „Was und Wie“ durch ein unmittelbares Erleben hingenommen wird (vgl. REICH 2000, S. 197).

„Wir unterscheiden in solchen Handlungen nicht mehr, mit welchen Objekten wir warum umgehen oder zu welchen Zwecken wir sie verwenden, sondern gebrauchen und benutzen sie unreflektiert, so wie es gerade – insbesondere im Zusammenhang mit Gewohnheiten – geschieht. Solche Unmittelbarkeit ist als „primary experience“ sozusagen die Elementarstufe des „experience““ (REICH 2000, S. 197).

Bei Dewey geht es dabei nicht nur darum, wie etwas funktioniert, sondern auch um die „Hintergründigkeit“ von Beobachtungen, die reflektiert werden sollen, und er spricht dabei von der „reflective experience“ (vgl. REICH 2000, S. 197). Neben Dewey gilt Piaget als wichtiger Wegbereiter konstruktivistischer Ansätze. „Piaget hat erkannt, dass ein Lerner zunächst immer aus eigener Aktion heraus lernt, dass er dabei sich seine Wirklichkeit konstruiert, die er dann in Abgleich mit seiner Umwelt bringen muss“ (NEUBERT, REICH und VOß o.J., S. 254f.).

„Er legt besonderen Wert auf die Entwicklungsstufen, die ein Lerner nach und nach durchläuft, um seine konstruktiven Lernfähigkeiten in handelnder, aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt zu regulieren und zu optimieren. Dabei entwickelt der Lerner bestimmte Schemata, die ihm als verinnerlichte Muster helfen, unterschiedliche Umwelt-, Problem- oder Handlungssituationen zu bewältigen (...). Piagets Ansatz ist stark subjektorientiert und hinterfragt weniger das wissenschaftlich-kulturelle Wissen, das mehr oder minder als gegeben aufgefasst wird. Was diesen Ansatz interessiert, ist schwerpunktmäßig die Entwicklungslogik des Wissenserwerbs. Hier wird ein überwiegend kognitives Lehr- und Lernverständnis entwickelt, das sich auf den einzelnen Lerner konzentriert, auch wenn soziale Lernprozesse nicht negiert oder als unbedeutend angesehen werden“ (REICH 2006, S. 72).

Wygotski hebt in seiner Auslegung „den Zusammenhang von Kognition und Sozialisation“ hervor.

„Der soziokulturelle Ursprung der Kognition und Sozialisation weist in Richtung auf soziale Konstruktionen von Wirklichkeiten, die in Interaktionen aufgebaut werden. Diese Theorie betont kooperative menschliche Tätigkeiten, die einen lernsteigernden Effekt auslösen. (...). Lerner werden als aktive Gestalter des eigenen Lernprozesses gesehen, wobei Lernen immer dann erfolgreicher abzulaufen scheint, wenn selbstbestimmte Lernprozesse einsetzen, die das Wissen in seiner kulturellen Verankerung und seiner Handlungsperspektive aktualisieren“ (REICH 2006, S. 72).

Für den konstruktivistischen Ansatz sind die „Konstruktion“, „Rekonstruktion“ und „Dekonstruktion“ Hauptelemente der konstruktivistischen Didaktik. Im Folgenden werden diese grundlegenden Elemente nach REICH (2006, S. 138ff.) vorgestellt. Im Anschluss daran wird diskutiert, wie diese in einem fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht, der von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport bestimmt wird, koordiniert werden sollen.

Die Konstruktion einer konstruktivistischen Pädagogik:

„Eine konstruktivistische Didaktik sollte sowohl ihre Inhalte als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und alle möglichen Unterrichtsformen grundsätzlich konstruktiv ausrichten: Selbst erfahren, ausprobieren, untersuchen, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren. Ihr Grundmotto lautet: Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ (REICH 2006, S. 138).

Die Rekonstruktion einer konstruktivistischen Pädagogik:

„Zeit, Raum und soziale Welt, unsere Lebensformen in unserer Kultur, werden zwar nur angeeignet, indem wir sie – psychologisch betrachtet – konstruktiv verarbeiten, aber hierbei erfinden wir nicht alles neu. Immer mehr Lernzeit wird darauf verwendet die Erfindungen anderer für uns nachzuentdecken. Das Motto der Rekonstruktion lautet: Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ (REICH 2006, S. 139).

Die Dekonstruktion einer konstruktivistischen Pädagogik:

„Der zufrieden zu einer Übereinstimmung mit sich und anderen gelangte Beobachter wird vor ein weiteres Motto gestellt: Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit! Hier ist nicht einfach ein skeptischer Zweifel an allem gemeint, was hervorgebracht wird, damit vor allem nicht ein neues zynisches Besserwissertum. Vielmehr geht es bei der Dekonstruktion vor allem um die Auslassungen, die möglichen anderen Blickwinkel, die sich im Nachentdecken der Erfindungen anderer oder in der Selbstgefälligkeit der eigenen Erfindung so gerne verstellen. Je mehr auf klare Linearität und Kausalität in der Wissenschaft gesetzt wird, umso mehr wird der Dekonstruktivist verabscheut, weil er zirkulär und systemisch denkt und die Ordnung der Dinge scheinbar durcheinander bringt. Er ist jener Chaot, der das System verstört, weil er an den selbstverständlichsten Funktionsweisen innehält und Fragen stellt. Sehr oft ist die Wissenschaft dann überfordert, um darauf hinreichend antworten zu können. In einer konstruktivistischen Pädagogik aber sollen alle zu Dekonstruktivisten werden können, um dann in den Zirkel der Konstruktion und Rekonstruktion zurückzufinden“ (REICH 2006, S. 140f.).

Mithilfe des konstruktivistischen Ansatzes geht es im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport darum, dass Schüler und Schülerinnen eigene Blickwinkel für und auf etwas entwickeln, den dabei gewonnenen Einsichten weiter nachgehen und aufgespürte Problemstellungen auch erforschen. Durch die modulare Erschließung wird möglich gemacht, dass Schüler und Schülerinnen, die selbstständig erarbeiteten Problemstellungen tiefgründig in ihrer individuell „benötigten“ bzw. „erforderlichen“ (Lern-)Zeit erkunden und analysieren können, um daraus nachhaltige (Lern-)Ergebnisse zu erzielen und sichern zu können. Der gravierende Unterschied des modularen Systems zum traditionellen Unterricht ist meiner Meinung nach, dass nicht gleich von Beginn an eine große Menge Lehrplan/stoff auf die Schüler und Schülerinnen wartet, den es unbedingt zu erwerben gilt. Im modularen System sollte angestrebt werden, dass von wenigen zentralen Frage- und Problemstellungen aus, aufbauend auf den Interessen der Schüler und Schülerinnen, selbstständig konstruierte Wissensaneignung erfolgt. Dabei werden sowohl die Schüler und Schülerinnen, als auch die Lehrer und Lehrerinnen, durch ihr Handeln in den Rollen als Beobachter und Beobachterinnen, Teilnehmer und Teilnehmerinnen sowie Akteur und Akteurinnen aktiv. Somit gilt es, dass Schüler und Schülerinnen „selbstbestimmt“ auftreten und zu ihren subjektiv eigenen Wahrheiten gelangen können. Durch diese Perspektiven werden unweigerlich vielfältige, verschiedenste Beobachtungen auf

etwas gerichtet um dadurch auf eigenem Weg, über Re-, De- und Konstruktionen zu einer subjektiven Antwort auf individuell gestellte Fragen gelangen zu können. Re-, De- und Konstruktionen, die Schüler und Schülerinnen modellieren, sollen dabei nicht nebeneinander betrachtet werden, sondern sich in den Lernprozessen gleichzeitig einfügen sowie untereinander wechseln können. Beim kooperativen Fächerarrangement von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport erfolgen bei den Schülern und Schülerinnen individuelle Wahrnehmungen und Kognitionen der sozialen Lebenswirklichkeit, selbstständige Wissensaneignungen fachbezogener Inhalte eingebettet in individuell erfahrenen bewegungsorientierten Aktivitäten. Dieses Arrangement zeichnet sich durch ein hohes Maß an Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Schüler und Schülerinnen aus. Die erzielten individuellen Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen werden in Gruppenprozessen fortlaufend reflektiert. Re-, De- und Konstruktionen werden in den Reflexionsphasen alternierend von den Schülern und Schülerinnen gebildet. Beim Lernprozess entwickelt jeder Schüler und jede Schülerin seine bzw. ihre individuell konstruierte „Wahrheit“ und ordnet dieser subjektiven Sinndeutungen zu.

Die einzunehmenden Rollen der Lehrer bzw. der Lehrerinnen sowie der Schüler bzw. der Schülerinnen sind für die Lernvoraussetzungen sowie Lernprozesse innerhalb der Persönlichkeitsbildung von Schülern und Schülerinnen entscheidend und werden im nächsten Unterkapitel behandelt.

4.3.2 Die einzunehmenden Rollen von Lehrern und Lehrerinnen sowie Schülern und Schülerinnen

Nach REICH (2006, S. 164f.) nehmen Lehrer und Lehrerinnen sowie Schüler und Schülerinnen innerhalb der konstruktivistischen Didaktik drei unterschiedliche Rollen ein. Diese Rollen bezeichnet er als „Beobachter“, „Teilnehmer“ und „Akteur“.

„Als Beobachter schaue ich auf das, was ich denke und tue, (...) als Teilnehmer erscheine ich jenen Beobachtern, wenn ich im Rahmen von Sinnbildungen oder Verständigungen einer Gemeinschaft angehöre, die für einen gewissen Zeitraum einen Kontext meines Beobachtens oder Agierens bilden, (...) als Akteur wiederum agiere ich scheinbar ohne primär zu beobachten. Ich kann auch scheinbar frei von Teilnahmen agieren“ (REICH 2006, S. 164f.).

Für den fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht, der auf Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport aufbaut, ist es wichtig, dass diese Rollen in den unterschiedlichen Lernprozessen von Re-, De- und Konstruktionen, wie schon zuvor angedeutet, alternierend übernommen werden sollen, damit Schüler und Schülerinnen ihre subjektiven „Wahrheiten“, getragen von verschiedenen Blickwinkeln, selbst ausbilden können.

Die konstruktivistische Didaktik setzt dabei innerhalb dieser drei Rollen auf folgende Zugänge, die Lehrer und Lehrerinnen sowie Schüler und Schülerinnen einnehmen sollen (vgl. REICH 2006, S. 172):

- Es geht darum, dass sich der Lehrer bzw. die Lehrerin sowie der Schüler bzw. die Schülerin einer aktiv reflektierenden Balance, einer „ich will“ und „ich soll“ Forderung stellen. Diese ist immer neu auszuhandeln, weil ja im Rahmen des Lernprozesses in erster Linie auf konstruktive Lösungen und damit auf Subjektorientierung gesetzt wird.
- Sie sollen gemeinsam ihre Möglichkeiten abklären und nach einer soweit möglich konstruktiven, soweit nötig rekonstruktiven sowie nach einer stetig dekonstruktiven Handlung mit Lösungsorientierung suchen.
- Sie sollen sich willentlich als handelnde Akteure erkennen und ihren „Aktionsradius“ soweit arrangieren, wie sie es in ihrer verfügbaren Zeit, ihrem „(Lern-)Raum“, und entsprechend ihrer Möglichkeiten schaffen.
- Sie sollen hierbei ihre Teilnahmen an der Problemauseinandersetzung reflektieren, um transparent werden lassen, wofür sie einstehen und wie sich diese Teilnahme unter den beteiligten Lernenden unterschiedlich darstellt.
- Sie sollen unter der Anforderung handeln, dass jede beobachtete Perspektive neue Gelegenheiten ermöglicht, die bis dato noch nicht wahrgenommen wurden und darauf aufbauend individuelle Nutzungsüberlegungen anstellen.
- Sie sollen feststellen, dass die drei Rollenperspektiven: Beobachter, Teilnehmer, Akteur sich alternierend komplettieren und in gegenseitiger Zusammenarbeit auftreten müssen, weil

„nur als Beobachter werden wir zu passiven und günstigenfalls reflektierten Skeptikern, nur als Teilnehmer sind wir zu schnell Gefangene nur dieser Teilnahme, nur als Akteure bleiben wir aktionistisch blind für das, was wir tun, und damit nicht offen genug für andere Möglichkeiten und Kontexte“ (REICH 2006, S.172).

Durch unterschiedliche Rollenübernahmen sollte neben dem zu erwerbenden, neuen Wissen und soweit möglich durch direkt gemachte, neue Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen vor Ort, das soziale Lernen sowie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen besonders zur Geltung kommen und den Beitrag leisten, soziale Fähigkeiten und weitreichende Kompetenzen bei allen Beteiligten im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht zu bilden und zu entwickeln.

4.3.2.1 Die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin

Die zentrale Rolle, die Lehrer und Lehrerinnen bei konstruktiven Lernvorgängen gegenüber Schüler und Schülerinnen einnehmen sollen, ist die Rolle des bzw. der Unterstützenden. Lehrer und Lehrerinnen nehmen für Schüler und Schülerinnen eine unterstützende Funktion „beim Aufbau, der Differenzierung und der Relativierung ihrer kognitiven Strukturen“ ein (SIEBERT 2002, S. 227). Nach dem Ansatz des Konstruktivismus besteht kein „linearer Wissenstransfer“ von der Lehrperson zu den Schülern und Schülerinnen (vgl. SIEBERT 2002, S. 227). Die Lehrperson ist ein „Coach“, ein „Moderator“, ein „Begleiter“ bei der Unterstützung und Entwicklung der Selbstkonzepte von Lernprozessen der Schüler und Schülerinnen. Durch konstruktive Lernvorgänge die Schüler- und Schülerinnen generieren, sind die Lehrer und Lehrerinnen an den subjektiven Wissenskontexten und Sachverhalten der Schüler und Schülerinnen reflexiv beteiligt. Lehrer und Lehrerinnen sind dabei aufgefordert, Schüler und Schülerinnen zu neuen kognitiven Wissenszugängen zu führen, welche Anschluss zu bereits bekannten Teilgebieten offerieren sollen. Dasselbe gilt auch für Untersuchungen, Hypothesen, Lösungen und andere Handlungskontexte, die Schüler und Schülerinnen selbst konstruieren sollen.

Die Inszenierung des (fach- bzw. fächerübergreifenden) Unterrichts ist für Lehrer und Lehrerinnen wesentlich damit „Schüler(innen) auf der Grundlage bisheriger Handlungserfahrung zunehmend (entdecken) und dabei im Handeln und Wahrnehmen immer sicherer werden“ können (AUFSCHNAITER 2002, S. 244). Dabei muss sich der Lehrer (bzw. die Lehrerin) selbst „als Teil des diagnostischen Prozesses begreifen“ und dabei verdeutlicht EBERWEIN:

„Von ihm wird selbstreflektiertes Verhalten erwartet; denn das Lehrerverhalten stellt eine wichtige Variable für das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern dar. Lernschwierigkeiten haben nicht selten etwas mit der Aufgabenstellung des Lehrers, seinem methodischem Geschick, der Abstimmung der Lehrerinstruktion auf die Bedürfnisse von Schülern, seinem Verständnis von Lernen, aber auch mit Sympathie und Antipathie gegenüber Schülern zu tun. (...). Grundprinzip muss deshalb sein, den Schüler in unterschiedlichen Situationen zu beobachten, um auf diese Weise möglichst viele Informationen über sein Verhalten sowie das ihn umgebende Interaktionsfeld zu sammeln“ (EBERWEIN 1999, S. 226ff.).

Für die Lehrer und Lehrerinnen ist aber auch wichtig zu erkennen, dass sie die Schüler und Schülerinnen primär dadurch zum Erfolg führen, indem sie ihre Arbeiten positiv bekräftigen, um das Selbstvertrauen sowie Selbstbewusstsein der Schüler und Schülerinnen zu stärken. Was ist aber bereits bei der Planung vom Unterricht wichtig, um anschließend im (fach- bzw. fächerübergreifenden) Unterricht konstruktives Lernen bei den Schülern und Schülerinnen voranzutreiben? Es ist entscheidend, dass sich Schüler und Schülerinnen von einem Thema, Inhalt, Aspekt etc. betroffen fühlen, um schlussendlich Motive für eine Auseinandersetzung schaffen zu können (vgl. REICH 2006, S. 241). Das kann zwar bereits von alleine geschehen und insbesondere bei direkten Erfahrungen vor Ort (Realbegegnungen) der Fall sein, ist aber keineswegs vorauszusetzen. Nach REICH ist es lernpsychologisch bedeutsam, eine emotionale Reaktion bei Schülern und Schülerinnen hervorzurufen, die bewirkt, dass sie neugierig auf einen Lerngegenstand werden und sich interessiert zeigen.

„Es gehört zum didaktischen Einfallsreichtum, zur Kreativität didaktischer Berufe oder zu einer guten Selbstmotivation, auf einen Einstieg zu achten, der dazu anspornt, sich mit dem Sinn des jeweiligen Lerngegenstandes zu befassen und sich auf die Neuartigkeit einzulassen“ (REICH 2006, S. 241).

Ist der Unterrichtseinstieg durch Neugierde von etwas „Neuem“ geweckt worden und fühlen sich Schüler und Schülerinnen selbst betroffen und angesprochen, wird es wahrscheinlicher, dass Schüler und Schülerinnen von selbst aus aktiv werden wollen. Ist das erreicht, so sollte eine zunehmende Beteiligung der Schüler und Schülerinnen am (fach- bzw. fächerübergreifenden) Unterricht hinsichtlich Themenfindung, inhaltliche Erschließung oder Aspekten der Lernorganisation eine natürliche Folge sein.

4.3.2.2 Die Rolle des Schülers bzw. der Schülerin

Welche entscheidende Rolle nehmen nun die Schüler und Schülerinnen bei konstruktivistischen Ansätzen ein? Nach REICH sollen Schüler und Schülerinnen

„durch Suche entdecken, durch gezielte Untersuchungen, durch Ausprobieren, durch Beobachtung und Reflexion aktiv ihre Konstruktion von Wirklichkeit finden, ohne sich immer gleich mittels Reproduktion oder passive Rezeption an die symbolische Welt, die vorhanden ist, anpassen zu müssen“ (REICH 2000, S. 259).

Dabei schlägt REICH vor, „die Positionen zwischen Akteur, Beobachter und Teilnehmer bewusst“ zu wechseln, damit Schüler und Schülerinnen auch Orientierungen für sich finden können (REICH 2006, S. 177). Die Schüler und Schülerinnen sollten dabei, soweit es geht, „ihren Lernprozess selbst steuern lernen, was eine erhöhte Partizipation bei der Auswahl von Themen, der Planung, Durchführung und Kontrolle der Inhalte und Verhaltensformen einschließt“ (REICH 2006, S. 204f.).

Schüler und Schülerinnen müssen sich als die Hauptakteure vom Unterricht sehen, in welchem es darum gehen soll, das zu lernen, was sie für ihre Entwicklung an Wissen brauchen, um später als Erwachsene im privaten und beruflichen Leben erfolgreich sein zu können. Die Schüler und Schülerinnen sind mitverantwortlich für den (fach- bzw. fächerübergreifenden) Unterricht und dies bedeutet, „dass sie ihre eigenen Ansprüche ernst nehmen und Selbstverantwortung für ihre Praxis entwickeln“ (REICH 2006, S. 257). Sie sollen auch erkennen, dass Lehrer und Lehrerinnen eine Unterstützungsfunktion bzw. eine Unterstützerrolle einnehmen und bereit sind, ihnen wann immer es notwendig erscheint entsprechend ihrer Möglichkeiten zu helfen und sie zu unterstützen.

4.3.3 Komponenten konstruktiver Lernvorgänge

Nach REICH findet „das Lernen auf vielen Ebenen und in mannigfaltiger Variation“ statt. Das Wissen, welches individuell konstruiert wird, ist auch „veränderlich, unabgeschlossen und auch fehlbar (...). Das Lernen kann also keine reinen

Wahrheiten auf Dauer abbilden, sondern ist selbst als ein Prozess anzusehen, der re/de/konstruktive Teile miteinander verbindet“ (REICH 2006, S. 192).

Nach REICH (2006, S. 192ff.) bedürfen mehrere Lernvorgänge konstruktivistischer Grundannahmen, die als Komponenten konstruktiven Lernens vorgestellt werden.

1. Konstruktives Lernen:

„Lernvorgänge sind grundsätzlich konstruktiver Art. Je mehr das Lernen als Learning by doing erfolgt, desto viabler wird es für den Lerner sein, da er in seinem Tun abschätzen kann, was er Lernen muss und was überflüssig ist. Lerner entfalten hierbei reflektierte Sichtweisen über ihr Beobachten, über ihre Teilnahme und ihre Aktionen“ (REICH 2006, S. 192).

2. Re- und dekonstruktives Lernen:

„Lernen als Rekonstruktion ist kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe, sondern ein aktiver Aneignungsvorgang, der das Angeeignete immer aus der Sicht des Lerners modifiziert, bricht, verändert – insgesamt re-konstruiert, aber dabei auch im Blick auf das Individuum notwendig neu konstruiert. Mitunter treten auch Verwerfungen bisher Gelernten auf, so dass dekonstruktives Lernen ermöglicht wird. Sowohl für re- als auch dekonstruktives Lernen gelten die Grundsätze des konstruktiven Lernens“ (REICH 2006, S. 195).

3. Kreatives Lernen:

„Das kreative Denken erscheint aus konstruktivistischer Sicht als besonders wichtig in Lernprozessen, weil es mindestens vier Bereiche der Konstruktion von Wirklichkeiten berührt und fördern kann“. Ein Bereich davon ist „divergentes Denken, d.h. ein Denken in viele Richtungen“, bei dem verschiedene Lösungen ausprobiert und akzeptiert werden (REICH 2006, S. 197).

Ein weiterer Bereich ist das produktive Denken und dieses wird

„durch folgende konstruktive Tätigkeiten charakterisiert: Gruppieren, Umordnen, Strukturieren, Erkennen einer Einheit einer Struktur, einer ganzheitlichen Gestalt, Aufteilen in Untereinheiten, Erfassen der Interdependenz der Teile, Beachten des Ineinanderpassens und der Verschränkung, wobei eine besondere Produktivität darin besteht, Unvollständiges in der Suche nach Prägnanz zu vervollständigen“ (WERTHEIMER 1945 In: REICH 2006, S. 198).

REICH nennt auch die „Nonkonformität“ als wichtigen Bereich der „Kreativität“, „weil ein zu angepasstes, konformes Verhalten zu wenig divergente und produktive Denk-

oder Gestaltungsleistungen ermöglicht“. Und der vierte Bereich, der nach REICH für kreative Prozesse wichtig ist, ist das Staunen. „Im Staunen begegnen sich symbolische und imaginäre oder reale Erlebnisse und Erfahrungen, indem ein bisheriges kognitives oder emotionales Muster sich als unzureichend, nicht vollständig, oft auch unklar erweist“ (REICH 2006, S. 197).

4. Soziales Lernen:

Die Schlüsselstelle des sozialen Lernens liegt zwischen einer Selbstbeobachterperspektive, in der man überwiegend auf sich selbst und seine eigenen Bedürfnisse schaut, und einer Fremdbeobachterperspektive, in der man versucht, aus den Augen von anderen zu sehen. Außerdem ist das soziale Lernen eine wesentliche Basis eines konstruktivistischen Ansatzes:

„Dies liegt am konstruktivistischen Leitbild, das eine offene, mehrperspektivische Beobachterrolle einnehmen will, das Akteure Handlungen und Erfahrungen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch machen lassen will, das Teilnahmen nicht aus rein egoistischen Interessen verfolgt, sondern stets in Kommunikation und als Ausdruck notwendiger Kooperation begreift“ (REICH 2006, S. 203).

5. Situiertes Lernen:

Die Ansätze des situierten Lernens beschäftigen sich mit dem „Verhältnis von Wissen und Handeln, (...)“ (REICH 2006, S. 207).

„Die Grundthese des situierten Lernens ist konstruktivistischer und interaktionistischer Art und damit sehr eng mit dem hier vertretenen Ansatz verbunden: Menschliche Kognitionen entstehen zwischen intelligenten Individuen in sozialhistorisch definierten Kontexten, in denen sie miteinander interagieren. Die Situationen, in denen wir als Lerner stehen, werden damit sehr wichtig (...). Lernende sollen untersuchungsähnliche Beobachtungen, Explorationen, gegenseitigen Austausch, Evaluationen durchführen; sie sollen in einer motivierenden Lernumgebung entdeckendes Lernen praktizieren, wobei der Erwerb neuen Wissens dominant sein soll; ein diskursives Verständnis und eine gemeinsame Wissensaneignung sind erwünscht; Partizipation ist ein Schlüssel zum erfolgreichen Lernen; bei geleiteter Instruktionspraxis muss Anschluss an bisheriges Lernen gehalten werden, und neue Situationen müssen neues Lernen provozieren“ (REICH 2006, S. 207).

6. Emotionales Lernen:

Im emotionalen Lernen muss man sich grundsätzlich mit einer Undurchsichtigkeit abfinden:

„Kein Lehrender kann für Lerner voraussagen, was sie jeweils immer besonders ansprechen wird. Die emotionale Dichte, die in einer Gruppe erreicht wird, kann in einer anderen ganz anders sein. (...) Deshalb ist es so wichtig, gute Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden mit- und untereinander als Basis einer Gefühlsdifferenzierung zu entwickeln“ (REICH 2006, S. 215).

Um emotionales Lernen, welches sich positiv auf Lernprozesse auswirken soll zu erreichen, ist der „Lernprozess so zu organisieren, dass in den gemachten Lernerfahrungen dieser Wechsel durch die Aufgabe und die methodische Organisation sich möglichst von selbst in der Handlungsregulation ergibt“ (REICH 2006, S. 217).

7. Individuelles Lernen:

„Individuelles Lernen ist immer singuläres Lernen, wenn das einzelne Subjekt sich selbst beobachtet oder von Fremdbeobachtern in seiner Einmaligkeit und Besonderheit respektiert wird. Ein Respekt vor dieser Singularität erscheint als notwendig, da es nicht hinreichend möglich ist, die Folgewirkungen von Lernern für das Subjekt exakt vorauszusagen“ (REICH 2006, S. 221).

Dabei ist es entscheidend, die Lernenden wieder zum Interaktionsprozess zurückzuführen, damit die Lernenden durch Rückmeldung, Sinn und Anerkennung aller Elemente, welche innerhalb sozialer Prozesse aufkommen können, motiviert und gefördert werden. Außerdem sind „heterogene Lernergruppen sinnvoll, damit die Lerner sich in einem Team unterschiedlicher Lerner erleben und erfahren können, sich wechselseitige Hilfen anbieten, sich aufeinander abstimmen und voneinander profitieren“ (REICH 2006, S. 223).

Neben diesen nach REICH aufgezählten sieben Komponenten konstruktiven Lernens, sollte auch das „entspannte Lernen“ sowie das „bewegte Lernen“ hinzugefügt werden, da diese Aspekte wie die anderen Genannten auch, für das konstruktive Lernen als ebenso wesentlich erachtet werden können, aber auch um „ganzheitlichen“ Lernvorgängen näher zu kommen.

8. Entspanntes Lernen:

Eine „entspannte Atmosphäre, Spiel und Vertrauen sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich Neugier und damit Kreativität entfalten können; ohne Leistungsstress und ohne Versagensängste“ (HERRMANN 2009, S. 13). Für entspanntes Lernen wird es notwendig, Schüler und Schülerinnen ohne erhöhten Druck arbeiten zu lassen und ihnen folglich die notwendige Zeit für Lern-, Denk- und Arbeitsprozesse zu geben.

9. Bewegtes Lernen:

Eine entscheidende Bedingung, welche sich positiv auf die Gedächtnisleistungen und Lernvorgänge auswirkt, ist das bewegte Lernen.

„Unsere gesamten Hirnstrukturen sind aufs Engste mit unseren Bewegungsmechanismen verknüpft und auch in ihrem Wachstum von Bewegung abhängig. Wir sind von Natur aus Lernende, wir erfahren und erforschen unsere Welt mit Hilfe unseres Bewegungsapparats und eines komplizierten sensorischen Systems, (...)“ (DENNISON 2006, S. 7).

Die Bewegung

„ist die Bedingung des Handelns und die Grundlage der Entfaltung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Prozess der Entwicklung. Bewegungseinschränkung ist eine Behinderung der Menschenwerdung durch verhinderte Zugänge zur personalen und dinglichen Welt. Bewegung ist Erb- und Erwerbsmotorik, wobei die wesentlichen Erträge im Erwerb der Bewegungsfähigkeit zu finden sind. Deshalb ist die Bewegung des Menschen auf Lernen und Erziehung angewiesen, weil nur durch Lernprozesse über das Grundmaß der biologischen Motorik hinausgegangen und Bewegungskultur erreicht werden kann. Die menschliche Bewegung überschreitet die Grenze der Naturnotwendigkeit und wird zum Kulturgut als geschaffenes Produkt“ (GRÖßING 2007, S. 65).

„Materiale, personale und soziale Erfahrungen durch die Bewegungen des Körpers sind unabdingbare Voraussetzungen der Persönlichkeitsbildung und je reichhaltiger und vielseitiger die geplanten und die unbeabsichtigten Bewegungsangebote in Familie, Schule, Verein und Freundeskreis sind, umso größer ist die Chance einer geglückten Bildung des ganzen Menschen. Die ersten sozialen Wahrnehmungen und Erfahrungen gewinnt das Kind fast ausschließlich über Bewegungsspiele, die Natur der Dinge offenbart sich ihm durch die Bewegung seiner selbst und durch die Bewegungen, in die es die Dinge versetzt. In der Bewegung erfährt der Mensch sich selbst, seine Fähigkeiten und seine Eingrenzung, seine Identität, Individualität und seine vielfältigen Bindungen an andere. Und er macht nicht nur seine Erfahrungen in seiner Beziehung zur Welt und zu sich selbst, sondern entfaltet dabei seine Fähigkeiten im Umgang mit sich und anderen“ (GRÖßING 2007, S. 66).

Das Lernen durch Bewegung kennt auch keine Altersgrenze. So behauptet DENNISON: „Jeder Mensch, egal wie alt, kann durch einen natürlichen Bewegungsprozess leichter lernen“ (DENNISON 2006, S. 36). Nach DENNISON beruht auch das Langzeitgedächtnis, auf körperbezogenen Lernerfahrungen. Es bleibt dabei mehr in Erinnerung, wenn mehr Bewegung, Spiel und Abenteuer in neuen Lernerfahrungen einbezogen wird (vgl. DENNISON 2006, S. 172ff.).

„Beim Lernen des Kindes ist immer der Leib in seiner Ganzheit als Medium beteiligt. Dies gilt besonders auch für das Denken in formalen Kategorien. Dieses ist auf das sinnlich gefärbte Handlungs- und Erfahrungswissen angewiesen, welches in körperlichen Bezügen erlebt und im Körpergedächtnis verarbeitet und festgehalten wird“ (LIECHTI 2000 In: BAUR-FETTAH 2007, S. 185).

Das bewegte Lernen hat aber auch lernförderliche Effekte, da Bewegung helfen kann, erhöhten Stress zu reduzieren (vgl. HÄRDY 2000, S. 22). Zu hoher Stress hemmt Lernvorgänge, wodurch die typischen Folgen: Denkblockaden, Konzentrationsschwächen, Aggressionen, Rückenprobleme und Spannungskopfschmerzen im Schulalltag entstehen (vgl. HÄRDY 2000, S. 17f.). Eine wichtige Forderung nach HÄRDY ist daher, Lernformen zu verwenden, „die mehr Bewegung zulassen“ (HÄRDY 2000, S. 23).

Das bewegte Lernen hat schon aufgrund der im Lehrplan des Sportunterrichts verlangten Forderung nach (sportlicher) Bewegung einen besonderen Stellenwert und das sollte vor allem auch bei der Fächerkooperation von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport beibehalten werden. Lernprozesse bauen somit auf (sportliche) Bewegungen in Unterrichtsprozessen auf.

„Der Begriff des „bewegten Lernens“ ist mit der Entwicklung von Konzepten zu einer „Bewegten Schule“ oder zu „bewegten Schulkulturen“ verknüpft und wurde in den letzten Jahren zu einem Sammelsurium verschiedenster Aspekte. „Bewegtes Lernen“ meint unter anderem variable Formen des Sitzens, verschiedene Formen des Diktatübens (Laufdiktat, Wörterspaziergang), Bewegungspausen im Unterricht (Bewegungslieder, kleine Bewegungsspiele), Exkursionen und Lerngänge (während derer man sich bewegt), Freiarbeit und anderes mehr“ (BAUR-FETTAH 2007, S. 184).

Die Forderung, mehr Bewegung in die Schule zu bringen, ist insbesondere durch Konzepte der „Bewegten Schule“ bereits ermöglicht worden. Zusammengefasst kann man daher sagen:

„Das Profil einer Bewegten Schule beinhaltet ein komplexes Konzept mit Bewegungs/Sportunterricht, außerschulischen Bewegungsangeboten und Bewegungsanteilen im Klassenunterricht sowie im allgemeinen schulischen Leben“ (WEBER 2007, S. 4).

Eine „Bewegte Schule“ verspricht, dass körperliche Aktivitäten neben dem Bewegungs- und Sportunterricht nicht nur in den Pausen, sondern auch in den Klassenräumen und außerschulischen Unterrichtsprozessen ausgeübt werden. In „Klassen“ sollen dabei Methoden gezielt so eingesetzt werden, dass Schüler und Schülerinnen vermehrt dazu veranlasst werden, sich körperlich zu betätigen und das nicht nur im „Sitzen“, sondern es geht auch darum gehen, in den Unterricht selbst Mobilisierungs-, Kräftigungs-, Dehnungs- und Entspannungsübungen sowie Bewegungsspiele zu integrieren.

Die Wichtigkeit und Notwendigkeit des „bewegten“ Lernens für „ganzheitliche“ Lernprozesse sollte mit den zuvor aufgezeigten Stellungnahmen deutlich gemacht worden sein. In Bezug auf eine bewegte Schulkultur soll auch noch ergänzend auf die pädagogische Orientierung hingewiesen werden: „Das Entscheidende der pädagogischen Orientierung einer bewegten Schulkultur besteht darin, leiblich-sinnliche Erfahrungen als ein zentrales Moment im Prozess der Selbstbildung zu verstehen“ (HILDEBRANDT-STRAMANN 2007, S. 21). Die Persönlichkeitsbildung ist eine Auseinandersetzung mit sich selbst und die „leiblich-sinnlichen“ Erfahrungen sind hierbei nicht wegzudenken.

Das wesentliche Ziel der dargestellten Komponenten konstruktiver Lernvorgänge ist, eine „ganzheitliche“ Lernorientierung, um umfassende, nachhaltige und individuelle Bewusstseinsbildung bei Schülern und Schülerinnen besser erreichbar zu machen.

Für zu erstellende modulare fach- sowie fächerübergreifende Umsetzungsmöglichkeiten der Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport ist es sehr wichtig, dass dieser Unterricht auf dem Konzept der „Bewegten Schule“ aufbaut. Jedoch mit der Erweiterung, dass nicht nur Mobilisierungs-, Kräftigungs-, Dehnungs- und Entspannungsübungen, Bewegungsspiele sowie bewegungsfreundliche Lernmethoden in Unterrichtsprozessen inszeniert werden sollen, sondern dass auch die Aspekte

„Bewegung“ und „Sport“ im Mittelpunkt thematischer „lebensbezogener“ Frage- und Problemstellungen stehen, die mit geographischen sowie wirtschaftskundlichen Inhalten koalieren. Inhalte beziehen sich hauptsächlich auf die Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport. Außerschulische Aktivitäten, die im Rahmen einer gemeinsamen Unterrichtsplanung vorgesehen sind, können aber selbstverständlich auch auf Themen Bezug nehmen, die weitere Fächer mit einbeziehen.

Im nächsten Unterkapitel wird das Lerntagebuch sowie das Self-Monitoring angesprochen, da mit deren Einsatz Schüler und Schülerinnen bei ihren Lernprozessen unterstützt werden sollen. Im Anschluss daran wird das letzte Unterkapitel vorgestellt, in welchem modulare fach- sowie fächerübergreifende Umsetzungsmöglichkeiten der Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport präsentiert werden.

4.4 Lerntagebuch und Self-Monitoring

Lernprozesse im Unterrichtsgeschehen, die Schüler und Schülerinnen durch konstruktive Lernvorgänge internalisieren, entstehen durch die Wechselwirkungsprozesse von Re-, De- und Konstruktionen individueller Wahrnehmungen (innerhalb gruppenspezifischer sozialer Prozesse). Diese Lernprozesse sollten jedoch durch individuelle Lerntagebücher gefestigt werden. Die Aufgabe der Schüler und Schülerinnen dabei ist, dass sie ihre Lernprozesse und Lernstrategien schriftlich festhalten sollen (vgl. ÁLVAREZ 2009, S. 22). Damit sollen Schüler und Schülerinnen auch zu mehr Selbstständigkeit beim Lernen angeregt werden (vgl. ÁLVAREZ 2009, S. 22). Lerntagebücher erfordern von den Schülern und Schülerinnen „eine aktive, selbstreflexive und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit ihrem Lernprozess“ (GLÄSER-ZIKUDA und HASCHER 2007, S. 10). Nach WINTER bildet „den Kern des Schreibens von Lerntagebüchern (...) die Reflexion über Erfahrungen und Gedanken, die das eigene Lernen betreffen“. Für eine Reflexion eignen sich nach WINTER (2007, S. 112) folgende Fragen:

- *Was habe ich/was haben wir gemacht?*
- *Was hat die Beschäftigung mit den Gegenständen bei mir ausgelöst?*
- *Welchen Zielen, Ideen, Motiven bin ich/sind wir gefolgt?*
- *Wie bin ich/wie sind wir vorgegangen?*
- *Was habe ich/was haben wir erfahren und gelernt?*
- *Was habe ich dabei gefühlt?*
- *Wie ist das zu bewerten?*

Der Vorschlag ist, dass Schüler und Schülerinnen ihr Lerntagebuch bei ihren Lehrern und Lehrerinnen abgeben können, um einerseits eine Rückmeldung zu erhalten und um andererseits Lehrern und Lehrerinnen die Möglichkeit zu eröffnen sich auf das Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen besser einstellen zu können. „Lerntagebücher stellen außerdem eine Plattform für Kommunikation dar, weil sich aus den Einträgen und Reflexionen oftmals wichtige Impulse für Gespräche und Diskussionen im Unterricht ergeben, (...)“ (ÁLVAREZ 2009, S. 24).

Neben dem Lerntagebuch soll auch das Self-Monitoring nach BANDURA (1986) bei Schülern und Schülerinnen zum Einsatz kommen, „also die systematische,

absichtsvolle Beobachtung (und Aufzeichnung) des eigenen Verhaltens“ (LANDMANN und SCHMITZ 2007, S. 149).

Der Nutzen des Lerntagebuchs sowie des Self-Monitorings soll ein nachhaltiger Lernprozess bei den Schülern und Schülerinnen sein. Außerdem soll eine positive Einstellung zu den Bildungsinhalten bewirkt werden, die in den fach- bzw. fächerübergreifenden Modulen der Kombination von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport konstruktiv erfahren wurden, wie z. B. „gesunde Ernährung“, „Gesundheitsbewusstsein“, „Umweltbewusstsein“, „Sozialbewusstsein“ und „lebenslanges Sporttreiben“.

4.5 Umsetzungsmöglichkeiten der Kooperationsinhalte Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport für fach- bzw. fächerübergreifende Module

Im folgenden Beitrag werden modulare Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert, wobei fach- bzw. fächerübergreifend geographische und / oder wirtschaftskundliche Themen mit bewegungs- und sportbezogenen Inhalten und / oder mit bewegungsorientierten Handlungen verknüpft werden sollen.

Bei der Entwicklung von Unterrichtsmethoden ist hinsichtlich des konstruktivistischen Ansatzes sehr darauf zu achten, dass Lehrer und Lehrerinnen „nicht in Besserwisserei zurückfallen“. Die entscheidende Frage ist daher, „welche Methoden sind besonders geeignet, den Lernern bzw. Teilnehmern an pädagogischen Prozessen eine eigene Sicht zu ermöglichen“ (REICH 2000, S. 219). Von entscheidender Bedeutung ist deshalb, dass Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Konstruktionen selbst bilden können und nicht auf den Hintergrund eines rekonstruktiven Materials (im speziellen von Lehrern und Lehrerinnen) zurückgreifen müssen. Dies soll aber nicht bedeuten, dass auf rekonstruktive Materialien, welche Lehrer und Lehrerinnen den Schülern und Schülerinnen aushändigen, gänzlich verzichtet werden muss. Ein Beispiel: Schüler und Schülerinnen arbeiten mit Zeitungsberichten, Fotos, Karten und anderen Medien. Je nach Aufgabenstellung könnten die Schüler und Schülerinnen aus den Inhalten und den daraus ersichtlichen Informationen durch konstruktive Überlegungen beispielsweise auch gestaltend-darstellerische Ausdrucksformen wählen, um die Inhalte „lebensnaher“ vorzutragen. Dadurch wird auch ein Bezug zum bewegten Lernen geschaffen. Aus einem ursprünglichen rekonstruktiven Material erschaffen die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen individuellen Wahrnehmungen, welche die Prozesse der Re-, De- und Konstruktionen durchlaufen sollen. Die Lehrer und Lehrerinnen, welche die Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen unterstützen sollen, beteiligen sich ebenso an De-, Re- und Konstruktionen, denn es ist ihre vorrangige Aufgabe, „eine Mischung aus Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion einzubringen“, damit Schüler und Schülerinnen ihr eigenes „Weltbild“ konstruieren können (REICH 2000, S. 220).

Fach- bzw. fächerübergreifende Module der Verbindung von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport können durch folgende potentielle Umsetzungen koordiniert werden:

- a) Projektbezogene Aktivitäten
- b) Raumplanerische Aktivitäten
- c) Erkundungen, Ausflügen, Wandertagen, Exkursionen, Sommer- und Wintersportwochen
- d) Geo-Rallyes, Geocaching, Orientierungslauf
- e) Rollen- und Planspiele
- f) Theaterspiel

Für die Planungseinheiten der fach- bzw. fächerübergreifenden Module von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport eignet sich ein „offener“ Unterrichtseinstieg zu einem bestimmten Thema besonders gut, um durch das eigenständige Denken, ein kreativer Unterricht von Beginn an gefördert wird. Folgende Unterrichtseinstiege sollen zum Einsatz kommen:

- Brainstorming und Mind Mapping
- Anwendung und Durchführung von „mental mapping“
- Spurensuche
- Fantasiereise

Die nachfolgenden Beispiele für modulare fach- sowie fächerübergreifende Umsetzungen von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport dienen vor allem dazu um klarzumachen, dass sich die daraus eröffnenden „Lernchancen“ für Schüler und Schülerinnen deutlich von traditionellen Unterrichtsformen unterscheiden und die gewählten Lernformen primär mehrperspektivisch und ganzheitlich ausgerichtet sind.

Die modularen Umsetzungsempfehlungen sind aber keineswegs als fertige Planungskonzepte aufzufassen, sondern behandeln ein umspanntes Thema mit „offenen“ Frage-, Problem- und Aufgabenstellungen, durch welche Schüler und Schülerinnen unterstützt von re-, de- und konstruktiven Tätigkeiten ihre individuell konstruierten Lern- und Lösungswege samt Lernergebnissen entwickeln können.

Auf die Leistungsbeurteilung wird in den Modulen nicht explizit eingegangen, da schüler- bzw. schülerinnenorientierte Lernprozesse im Vordergrund stehen und nicht Beurteilungskriterien.

Bevor im Anschluss Beispiele für modulare Umsetzungsempfehlungen präsentiert werden, werden zunächst die bereits genannten Unterrichtseinstiege kurz erläutert.

- Brainstorming und Mind Mapping

Damit Schüler und Schülerinnen konstruktiv aktiv werden können und um erfolgreicher Ideen entwickeln zu können, eignen sich insbesondere die Methoden des Brainstormings sowie des Mind Mappings. Diese Formen bieten sich insbesondere für den Einstieg eines Themas bzw. Inhaltes an und sollen daher auch in den fach- bzw. fächerübergreifenden Modulen der Koordinierung von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport Eingang finden. Das Brainstorming und Mind Mapping dient der Entwicklung weiterführender Ideen. Wenn das Brainstorming auch im Gehen praktiziert wird und nicht nur im Sitzen erfolgt, ist mit einem besseren Ergebnis zu rechnen, da „beim Gehen ein optimales Aktivierungsniveau bezüglich geistiger Arbeit entsteht“ (HÄRDY 2000, S. 136). Auch das Mind Mapping kann bewegungsorientiert gestaltet werden.

- Anwendung und Durchführung von „mental mapping“

„Das „mental mapping“ (...), als Erstellen(lassen) von subjektiven georeferenzierbaren Landkarten, kann als Methode der Erhebung qualitativer Raumeindrücke und subjektiver Raumbilder im oder durch das Medium Karte verstanden werden“ (EICHLER 2010, S. 51).

Eine Variante ist dabei „das freie Zeichnen auf ein leeres Blatt, die zweite das (Ein-)Zeichnen mit vorgegebenen Signaturen in eine geographische Kartenvorlage“ (EICHLER 2010, S. 51f.). Mental Maps eignen sich auch kombiniert mit weiteren Instrumentarien wie etwa der „visual analysis wie sie Knoblauch, Baer, Laurier, Petschke & Schneller (2008) vorschlagen“, da hierbei das Erstellen(lassen) von subjektiven Karten mit der Interviewform kombiniert wird (EICHLER 2010, S. 52). In fach- bzw. fächerübergreifenden Modulen, die durch die Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport strukturiert werden, bieten sich spezielle Konstruktionen von Mental Maps an, beispielsweise indem der subjektiv

wahrgenommene physisch-materielle „Raum“ z. B. Stadt, Siedlung, Wohnort, etc. im Hinblick auf individuelle sportliche Erfahrungen abgebildet wird. Innerhalb persönlicher Lebensbereiche (Schule, Wohnort) kann es bei der Erstellung von Mental Maps darum gehen, auf Grundlage einer geographischen Karte, die subjektiv relevanten Wege und Symbole einzuzeichnen und die „Sporträume“ darzustellen. In einem weiteren Schritt können weitere „Räume“ skizziert und konstruiert werden, welche den „Sportraum“ positiv oder negativ beeinflussen, wie Gefahrenräume, Ruheräume, Verkehrsräume, Ballungsräume, Naturräume und andere. Bei der (bloßen) Erstellung von Mental Maps muss es dabei aber nicht bleiben. Gerade bei Entscheidungssituationen (z. B. für positives oder negatives Urteil, die Eignung bestimmter „Räume“ betreffend), bieten sich neben dem simplen Eintragen in die Karte zusätzlich auch bewegungsorientierte Tätigkeiten an, um Dynamik in Lernprozesse hineinzubringen (z. B. beim positiven Urteil schwingen die Schüler und Schülerinnen ihre beiden Händen in gestreckter Position nach links sowie beim negativen Urteil nach rechts; ähnliche motorische Aktivitäten können bei ja / nein Entscheidungen erfolgen). Natürlich können die schulisch erstellten Mental Maps durch außerschulische Interviews ergänzt werden, die anzeigen welche „Sporträume“ von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen erwünscht werden.

Ziele, die mit dem „mental mapping“ erreicht werden können sind, Übersicht über räumliche Strukturen gewinnen und Orientierung innerhalb räumlicher Strukturen aufbauen können sowie die Generierung von Raumwissen. Bei der Durchführung von Interviews wird es möglich, unterschiedliche sportliche Ansprüche innerhalb spezifischer sozialer Gruppen zu thematisieren. „Weitere Arbeit gilt der Umsetzung mit Gruppen und der (digitalen) „Weiterverarbeitung“ zu aussagekräftigen Synthesekarten, die das gewonnene Raumwissen auch für den Diskurs der Planung anschlussfähig machen“ (EICHLER 2010, S. 54). Mental Maps bieten sich sehr gut für den Einstieg in eine Thematik an, beispielsweise bevor projektbezogene oder raumplanerische Aktivitäten durchgeführt werden.

- Spurensuche

In fach- bzw. fächerübergreifenden Modulen des Konstruktes Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport soll auch die Spurensuche als methodisches Anwendungsgebiet etabliert werden. Bei der Spurensuche nimmt ein Beobachter oder eine Beobachterin „Ereignisse, die sich rund um ihn (oder sie)

abspielen, wahr und interpretiert diese zugleich“ (DENINGER 1999, S. 112). Die Spurensuche geht dabei „von der Beobachtung aus und durchläuft dann die Phasen der Deutung, der Verifizierung und schließlich der Bewertung“ (STRÖHLEIN 1995, S. 85). Die Sichtweise der Spurensuche bedeutet aber noch mehr. „Die Spurensuche ist sehr oft auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, der eigenen Lebensgeschichte, dem eigenen Standpunkt“ (DENINGER 1999, S. 126).

In der Praxis der Spurensuche, gehen Schüler und Schülerinnen Spuren, Zeichen oder Erscheinungen nach (z. B. in welchen „Räumen“ gibt es Hinweise für aktive sportliche Betätigung; wodurch sind sportliche Bewegungsräume erkennbar; wo finden sich überhaupt Bewegungsräume). Zusammenführende Arbeitsweisen von Spurensuche und Mental Maps scheinen im Übrigen denkbare Unterrichtsmethoden zu sein, die Schüler und Schülerinnen bei Lernprozessen unterstützen, die auf Wahrnehmung und Erfassung von räumlichen Strukturen und Prozesse gerichtet sind.

- Fantasiereise

Bei einer Fantasiereise

„wird eine Geschichte erzählt mit angenehmer Umgebung und mit angenehmen Sinneseindrücken. Schwerpunkte sind: sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen, genießen, Ruhe, Gelassenheit, loslassen. Die Vorgänge und Bilder, die vom Sprecher dargestellt werden, regen die Fantasie an und verbessern die allgemeine Stimmungslage“ (HÄRDY 2000, S. 125).

Die Fantasiereise eignet sich besonders zu Beginn des Unterrichts, denn die Inhalte des Sprechers oder der Sprecherin

„können als Vorinformation gedacht sein oder so integriert werden, dass sie neugierig machen, Fragen wecken, die Problematik ansprechen oder provokativ wirken. Bereits Bekanntes kann durch eine Wiederholung vertieft oder wieder in Erinnerung gerufen werden. Ein bedeutender Vorteil einer Fantasiereise als Unterrichtseinstieg besteht darin, dass sie zu einer Beruhigung der Klasse führen kann und dass die Hektik verschwindet“ (HÄRDY 2000, S. 135).

Die Fantasiereise soll also die Fantasie anregen, um für nachstehende Aufgaben (z. B. raumplanerische Aktivitäten, projektbezogene Tätigkeiten, Theaterspiel) ohne Hektik und Stress besser gerüstet und vorbereitet zu sein.

Wenn die Fantasiereise, ähnlich wie beim Brainstorming, während des Erzählens zusätzlich durch körperliche Bewegungen unterstützt wird, dann sollten sich bei den Schülern und Schülerinnen geistige Prozesse besser aktivieren lassen.

a) Projektbezogene Aktivitäten

Die projektbezogenen Arbeitsweisen bzw. Aktivitäten innerhalb eines fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts wurden bereits im Kapitel 3.5 aufgezeigt. Viele der Umsetzungsvarianten (raumplanerische Aktivitäten, Theaterspiel, etc.) bedingen „projektähnliche“, somit projektbezogene Aktivitäten bzw. Arbeitsweisen, die von Schülern und Schülerinnen durchgeführt werden. Diese gehen über herkömmlich zu erarbeitende Lernwege hinaus, da Schüler und Schülerinnen individuell sowie in Gruppen Ideen, Strategien, Lösungen und Arbeitsweisen entwickeln und dabei ihre Lernwege re-, de- und konstruieren. Projektbezogene Arbeitsweisen können aber auch im Rahmen von Fallstudien eingesetzt werden, indem z. B. anhand eines Falles eine Lösung für eine Problemstellung erarbeitet wird. Beispielsweise kann der Frage nachgegangen werden, wie dem Bewegungsmangel in bestimmten Altersgruppen der Bevölkerung nachhaltig entgegengesteuert werden kann. Die Ergebnisse der unterschiedlich gelösten Fallstudien können vergleichend analysiert und interpretiert werden und könnten die Bewusstseinsbildung über Bewegung bei Schülern und Schülerinnen positiv beeinflussen.

Die Lehrer und Lehrerinnen gehen die Lernwege der Schüler und Schülerinnen mit und bieten den Schülern und Schülerinnen reflexive Hilfe bei ihren Tätigkeiten an. Das reflexive Einwirken des Lehrers bzw. der Lehrerin soll sich dabei auf die Ziele, die für den fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport formuliert wurden, (z. B. globales Lernen, Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, Lebenslanges Sporttreiben, etc.) konzentrieren.

Projektbezogene Aktivitäten, welche sich für fach- bzw. fächerübergreifende Module der Kombination Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport anbieten, sind im Rahmen vieler Themen, die bereits im Kapitel 4.2.1 vorgestellt wurden, einsetzbar. Weitere projektbezogene Aktivitäten, welche inhaltlich auf beide Fächer zutreffen können, sind z. B. die Organisation, Koordinierung und Abwicklung von Sportevents; Zusammenarbeit z. B. mit Schulen hinsichtlich einer gemeinsamen

Förderung sportlicher Aktivitäten; Gestaltung von Broschüren, Reiseführern oder Karten mit Sport und Bewegungsangeboten; und andere.

Tab. 12: Fächerübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport im Rahmen projektbezogener Aktivitäten

Kurstitel:	Projektbezogene Aktivitäten – „gesunde“ Ernährung
Kursart:	Fächerübergreifendes Wahlmodul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport
Semesterstufe:	Ab dem 4. Semester; angeboten im Sommersemester
Modalitäten:	<p>Witterungsadäquate Kleidung; Schreibzeug; je nach Bedarf: Fotoapparat bzw. Fotokamera, ...; bedarfsweise: Fahrradmitnahme, Roller, Skateboard etc. z. B. für das Aufsuchen von Standorten (wie Lebensmittelgeschäften, Fast Food-Läden, Restaurants)</p> <p>Unterricht findet geblockt statt</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit, Individualarbeit</p> <p>Spezielle Voraussetzungen: Keine</p> <p>Benotung: Die Leistungsbeurteilung erfolgt primär durch Handlungsvollzüge der Schüler und Schülerinnen (Mitarbeit, Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sowie Präsentation von Arbeits- und Lernergebnissen)</p>
Inhalte:	<p><u>Zwei Hauptbereiche für alle Gruppen:</u></p> <p>Verschiedenste Lebensmittel im Vergleich (von Bioprodukten bis Fast Food). Zuordnungsversuch von „gesunder“, „ungesunder“ sowie individueller Lebensführung.</p> <p>Auseinandersetzung mit entsprechender Literatur in dem Bereich „gesunde“ Ernährung im Zusammenhang mit sportlicher Bewegung.</p> <p><u>„Offene“ Fragen zu den zwei zu behandelnden Hauptbereichen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche sportlichen Möglichkeiten kannst du dir in deiner unmittelbaren Wohnortnähe vorstellen? Führst du welche aus (wenn ja - warum, wenn nein - warum nicht)? Welche „physisch-materiellen“ Kriterien sollten für deine zufriedenstellende sportliche Betätigung erfüllt sein? - Herausfinden des eigenen, täglich benötigten Energie- und Nährstoffbedarfs (abhängig von der täglichen Bewegung). - Aufsuchen von Standorten mittels sportlicher Betätigung (Gehen, Laufen, Rad fahren, etc.) sowie Errechnung des jeweils dafür benötigten Energieverbrauchs. - Welche Lebensmittel sind deiner Meinung nach als „gesund“ bzw. „ungesund“ einzustufen und wie schätzt du deine Ernährungsweise ein? Wie würde deine optimale Ernährungsweise aussehen - ist diese bei deinen gegenwärtigen Lebensumständen erfüllbar?

	<ul style="list-style-type: none"> - Herausarbeiten von Folgen und Konsequenzen eines „schlechten“ Ernährungsstils (für sich selbst, für den Staat und global). - Nachforschungen hinsichtlich verfügbarer Informationen über das Produktions- bzw. Herstellungsverfahren von Lebensmittelprodukten des täglichen Bedarfs (Vergleich von Lebensmittelprodukten unterschiedlicher Hersteller). <p><u>Mindestens ein auszuwählender Teilbereich:</u></p> <p>Wie lassen sich Preisschwankungen von unterschiedlichen Lebensmitteln erklären?</p> <p>Wie lässt sich der Hunger insbesondere in der Dritten Welt erklären?</p> <p>Welche globalen Zusammenhänge und Folgen sowie Probleme ergeben sich durch das Produktions- und Herstellungsverfahren von Lebensmitteln zu den Bereichen Umwelt und Klima? Wie groß ist die Gesundheitsgefährdung bestimmter Verpackungsmaterialien von Lebensmitteln für den Menschen?</p> <p>Wie sieht der „optimale“ Energie- und Nährstoffbedarf bei der Ausübung bestimmter sportlicher Aktivitäten aus? Welche verschiedenen sportlichen Aktivitäten haben insbesondere zueinander einen unterschiedlichen Energie- und Nährstoffbedarf?</p>
<p>Methoden/ Arbeitsweisen:</p>	<p>Brainstorming und Mind Mapping als Hilfe für den Einstieg in die Thematik; Literaturrecherche; Internetrecherche; empirische Erhebungen; Analyse verschiedener Lebensmittelprodukte; erstellen von kartographischen Darstellungsformen; Gruppenarbeiten und Gruppendiskussion; Präsentation der erworbenen Ergebnisse sowie anschließende Diskussion; verfassen einer schriftlichen Arbeit zu einem gewählten Thema; integrierte Bewegungen durch Mobilisierungs-, Kräftigungs-, Dehnungs- und Entspannungsübungen sowie Bewegungs(-spiele) zwischen den Arbeitsprozessen – inszeniert durch die Lehrperson (in Klassenräumen, im Turnsaal oder außerhalb); erstellen eines individuellen Lerntagebuchs (inklusive Self-Monitoring)</p>
<p>Ziele:</p>	<p>Schüler und Schülerinnen erarbeiten, thematisieren und diskutieren in Gruppen das Thema (gesunde) Ernährung in Zusammenhang mit Bewegung und Sport</p> <p>Schüler und Schülerinnen konstruieren Ideen, Strategien und Arbeitsweisen zu ausgewählten Themenbereichen</p> <p>Schüler und Schülerinnen sollen Globalisierungszusammenhänge sowie Problembereiche für die Umwelt, das Klima und für den Menschen in Bezug auf gegenwärtige Produktions- und Herstellungsprozesse erkennen lernen</p>

	<p>Schüler und Schülerinnen sollen die Bedeutung und Notwendigkeit eines „gesundheitsbewussten“ Lebensstils, indem sportliche Aktivitäten in Bezug zur „gesunden“ Ernährung gesetzt werden, bewusst werden</p> <p>Schüler und Schülerinnen bewerten die Qualität der Produkte von Lebensmitteln hinsichtlich deren Produktions- und Herstellungsverfahren</p>
--	---

b) Raumplanerische Aktivitäten

Schüler und Schülerinnen, die raumplanerische Aktivitäten selbst durchführen, sollen erkennen und verstehen lernen, dass raumplanerische Aktivitäten sehr oft mit Nutzungs- und Interessenskonflikten zwischen verschiedenen Akteuren einhergehen. Für die Schüler und Schülerinnen soll dabei erfahrbar werden, welche Akteure bei raumplanerischen Aktivitäten beteiligt sind, und wie die Gesetzgebung bei Planungsvorhaben und -tätigkeiten geregelt ist. Bei planerischen Entscheidungen zählen aber oft nur „wirtschaftliche Interessen“ vor allen anderen Interessen. Ökonomische und ökologische Anliegen liegen oft weit auseinander. Akteure, die ökologische Anliegen vertreten, sind vor allem in urbanen Räumen meistens die „Verlierer“. Im Rahmen von politischer Bildung sollen Schüler und Schülerinnen jedoch erkennen, dass mit persönlichem Engagement und Einsatzwillen Chancen entstehen, wodurch sie positive Entwicklungen im Sinne einer nachhaltigen ökologischen Verträglichkeit bewirken können.

Da die Bewegung des Menschen als lebensnotwendig gilt, ist es von großer Wichtigkeit, sportliche Aktivitäten im „öffentlichen Raum“ nicht nur zu ermöglichen, sondern den Akteuren diese möglichst ohne „größere Entfernungen“ zum eigenen Wohnort anbieten zu können. Sportliche Bewegungen benötigen vor allem „Räume“, die möglichst frei von öffentlichem Verkehr, Menschenmassen, Einkaufszentren etc. sind. Ein wichtiger raumplanerischer Ansatz könnte daher die (Um-)Gestaltung der „Räume“ sein, damit im „öffentlichen Raum“ (wieder) vermehrt sportliche Aktivitäten möglich werden. Zentrale Fragen, die sich bei solchen Vorhaben aufdrängen, betreffen die Abhängigkeit bestimmter sportlicher Aktivitäten von bestehenden Umweltvoraussetzungen und die Möglichkeiten, den „öffentlichen Raum“ optimaler nutzbar zu machen. Wenn es darum geht, Menschen für bewegungsbezogene Aktivitäten zu mobilisieren, ist es immer auch erforderlich, entsprechende Ressourcen bereitzustellen, um sportliche Aktivitäten „attraktiv“ zu machen. Bei der

Auseinandersetzung mit diesen Fragen, nehmen Schüler und Schülerinnen auch am öffentlichen Leben teil. Durch raumplanerische Tätigkeiten fällt es ihnen leichter zu erkennen, wie sinnvolle Beiträge für die Gesellschaft geleistet werden können. Diese Einsicht würde verstärkt, wenn eine Zusammenarbeit mit Institutionen wie Gemeinden und Planungsbehörden ermöglicht werden könnte.

Durch die raumplanerischen Tätigkeiten, die Schüler und Schülerinnen modellieren, sind sie auch aufgefordert, ihr räumliches Umfeld, ausgehend vom Wohnort oder Schule genauer zu inspizieren. In diese Inspizierungen selbst können sportliche Aktivitäten integriert werden, um neben der genauen Erforschung dieses „Raumes“ und nachfolgenden Planungsvorschlägen, auch sportliche Nutzungsvarianten konkret in die Gestaltungsüberlegungen einbauen zu können. Aktive sportliche Betätigung hilft aber auch, bestehende Infrastruktureinrichtungen in Bezug auf ihre diesbezügliche Eignung zu testen und kann Anlass für Verbesserungsvorschläge sein. Ein weiterer Ansatz betrifft körperlich eingeschränkte Gruppen (z. B. Menschen mit Rollstuhl oder Kinderwagen, gebrechliche Menschen). Für sie könnte die Zugänglichkeit von Infrastruktureinrichtungen getestet werden. Schüler und Schülerinnen könnten dabei selbst zur Simulation in die Behindertenrolle schlüpfen und erfahren, wie es ihnen tatsächlich ergeht. Planungsschritte, die auf persönlicher Erfahrung aufbauen, könnten somit auch für Bevölkerungsgruppen mit körperlichen Benachteiligungen verwirklicht werden.

Präsentationsmedien können dabei die eigens angefertigten (digitalen) Karten, Filme und sonstige kartographische Darstellungen sein, um auch visuelle Problemsichten für andere zu ermöglichen.

Tab. 13: Fächerübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport im Rahmen raumplanerischer Aktivitäten

Kurstitel:	Raumplanerische Aktivitäten – Inspektion bewegungs-freundlicher „Räume“
Kursart:	Fächerübergreifendes Wahlmodul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport
Semesterstufe:	Ab dem 3. Semester; angeboten im Sommersemester
Modalitäten:	Witterungsadäquate Kleidung; Schreibzeug; je nach Bedarf: Fotoapparat bzw. Fotokamera, ...; nach Verfügbarkeit: Fahrrad, Roller, Skateboard, Rollstuhl, Kinderwagen, etc. (Aufsuchen von Standorten) Unterricht findet geblockt statt

	<p>Sozialform: Gruppenarbeit bei raumplanerischen Aktivitäten, teilweise Partner- und Gruppenarbeit bei der Spurensuche sowie beim Erstellen von Mental Maps</p> <p>Spezielle Voraussetzungen: Keine</p> <p>Benotung: Die Leistungsbeurteilung erfolgt primär durch Handlungsvollzüge der Schüler und Schülerinnen (Mitarbeit, Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sowie Präsentation von Arbeits- und Lernergebnissen)</p>
<p>Inhalte:</p>	<p><u>Ein zu behandelnder Bereich (Abschnitt) pro Gruppe:</u></p> <p>Analyse von Infrastruktureinrichtungen in Bezug auf ihre Eignung für körperlich eingeschränkte Gruppen (Menschen im Rollstuhl oder mit Kinderwagen, gebrechliche Menschen, Behinderte) hinsichtlich Nutzung und Erreichbarkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erstellung von Planungsvorschlägen für diese Gruppen um ihnen barrierefreie Nutzungen von Infrastruktureinrichtungen zu gewährleisten - Erstellung kartographischer Darstellungsformen, welche Erreichbarkeitsvorteile und -nachteile abbilden - Nach Möglichkeit: Expertengespräche mit Planungsbehörden und zuständigen Gemeindevertretern sowie Präsentation der eigenen Ergebnisse <p>Erkundung und Analyse bewegungsfreundlicher Wegenetze - Gestaltung von Planungsvorschlägen bezüglich sportlicher Bewegungsräume:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erstellung einer kartographischen Darstellungsform innerhalb einer Karte, welche eine Gefahrenstufenskala im gesamten Stadt- bzw. Siedlungsgebiet abdeckt - Erstellung von Planungsvorschlägen für bewegungsfreundliche Wegenetze - Nach Möglichkeit: Expertengespräche mit Planungsbehörden und zuständigen Gemeindevertretern sowie Präsentation der eigenen Ergebnisse <p>Ermittlung von Bewegungszeiten um per sportlicher Aktivität (zu Fuß, Laufen, Rad fahren, Roller etc.) vom eigenen Wohnort zur Schule zu gelangen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ermittlung „sicherer“ Wege? - Wie viel Zeitdifferenz besteht zwischen den unterschiedlichen Formen der Mobilität? - Erstellung von Gefahrenräumen, die sich im Umfeld der Schule befinden? - Nach Möglichkeit: Expertengespräche mit Planungsbehörden und zuständigen Gemeindevertretern sowie Präsentation der eigenen Ergebnisse <p>Erkundung und Erfassung vorfindbarer sportlicher sowie bewegungsfreundlicher Standorte für sportliche Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einteilung des Stadt- bzw. Siedlungsgebiets in Gefahren-, Ruhe-, Verkehrs-, Ballungs- und Naturräume - In welchen dieser „Räume“ sind sportliche Bewegungen möglich und in wie weit werden sie durch Gefahren beeinträchtigt (finden einer Darstellungsform, welche Gefahrenstufen hinsichtlich spezifischer sportlicher Aktivitäten abbildet)

	<ul style="list-style-type: none"> - Nach Möglichkeit: Expertengespräche mit Planungsbehörden und zuständigen Gemeindevertretern sowie Präsentation der eigenen Ergebnisse
Methoden/ Arbeitsweisen:	<p>Erkundung der Standorte (mittels sportlicher Aktivitäten) als Einstieg in die Thematik – Schüler und Schülerinnen begeben sich auf Spurensuche; Erstellung von Mental Maps für anschließende raumplanerische Aktivitäten; Erstellung kartographischer Darstellungsformen; Gruppenarbeiten und Gruppendiskussion; Partnerarbeit; Expertengespräche (falls möglich); Präsentation der erworbenen Ergebnisse sowie anschließende Diskussion; schriftliche Zusammenfassung der erzielten Ergebnisse; integrierte Bewegungen durch Mobilisierungs-, Kräftigungs-, Dehnungs- und Entspannungsübungen sowie Bewegungs(-spiele) zwischen den Arbeitsprozessen – inszeniert durch die Lehrperson (in Klassenräumen, im Turnsaal oder außerhalb); erstellen eines individuellen Lerntagebuchs (inklusive Self-Monitoring)</p>
Ziele:	<p>Schüler und Schülerinnen werden besonders zur Handlungsfähigkeit „im öffentlichen Raum“ befähigt</p> <p>Schüler und Schülerinnen erwerben und erfassen räumliche Strukturen und Prozesse (erlangen „Raumverständnis“)</p> <p>Schüler und Schülerinnen erwerben Orientierungsfähigkeiten; lernen Nähe-Distanzverhältnisse einschätzen; erfassen „räumliche Dimension“ von Bewegung und Sport</p> <p>Schüler und Schülerinnen konstruieren mit ihren Ideen, Strategien und Arbeitsweisen (aussagekräftige) kartographische Darstellungen</p>

c) Erkundungen, Ausflügen, Wandertagen, Exkursionen, Sommer- und Wintersportwochen

Bei den außerschulischen Aktivitäten wie Erkundungen, Ausflügen, Wandertagen, Exkursionen, Sommer- und Wintersportwochen, können (Fach-)Bezüge aus der Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport gemeinsam aufgegriffen werden. Bevor diese Aktivitäten durchgeführt werden, könnten Schüler und Schülerinnen selbst wählen und planen, in welchen „Räumen“ sie diese Aktivitäten durchführen wollen. Haben Schüler und Schülerinnen sich gemeinsam für Standorte entschlossen, kann ihnen die Verantwortung übergeben werden, Routenplanungen, Aufenthalte und die dazugehörigen Organisationen selbst zu koordinieren. Lehrer und Lehrerinnen unterstützen Schüler und Schülerinnen bei ihren Planungen und Entscheidungen. Lehrer und Lehrerinnen agieren dabei reflexiv und üben eine Begleiter- und Moderatorrolle aus. Je nach außerschulischer Aktivität

sind dabei Themenstellungen von Schüler- und Schülerinnengruppen zu erarbeiten, indem Themen wie z. B. Vorschläge aus dem Kapitel 4.2.1 „Vermeidung von Gefahren und Risiken“, „Einfluss durch klimatische Bedingungen“, „Sport und seine ökologischen Folgen“, „Tourismus und Sport“, „Sport und seine Raumbeanspruchung“, „Funktion und Struktur von Sportartikel-Unternehmen“, „Berufsfelder zu Sport und Bewegung“ und weitere, während der außerschulischen Aktivitäten konstruktiv erarbeitet und präsentiert werden können.

Tab. 14: Fachübergreifendes (Wahl-)Modul von Bewegung und Sport mit Geographie und Wirtschaftskunde im Rahmen einer Schulveranstaltung - Wintersportwoche

Kurstitel:	Wintersportwoche – „Bewegung“ und „Sport“ sind „mehr“ als reine körperliche Aktivitäten
Kursart:	Fachübergreifendes Wahlmodul von Bewegung und Sport mit Geographie und Wirtschaftskunde
Semesterstufe:	Ab dem 3. Semester; angeboten im Wintersemester
Modalitäten:	<p>Witterungsadäquate Kleidung; Wintersportbekleidung; Ski- bzw. snowboardtechnische Grundausrüstung; Schreibzeug; je nach Bedarf: Fotoapparat bzw. Fotokamera, ...;</p> <p>1-wöchige Veranstaltung</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit</p> <p>Spezielle Voraussetzungen: Ski- bzw. snowboardtechnische Grundfertigkeiten</p> <p>Durch die Ski- bzw. Snowboardtage werden die Schüler und Schülerinnen durch Ski- bzw. Snowboardlehrer und –innen begleitet</p> <p>(Die zu befahrenen Ski- bzw. Snowboardrouten werden durch die Lehrer und Lehrerinnen sowie Schüler und Schülerinnen gemeinsam festgelegt – Letztentscheidung hat die Lehrperson aufgrund erforderlicher Gefahrenvermeidung)</p> <p>Benotung: Die Leistungsbeurteilung erfolgt primär durch Handlungsvollzüge der Schüler und Schülerinnen (Mitarbeit, Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sowie Präsentation von Arbeits- und Lernergebnissen)</p>
Inhalte:	<p><u>Schüler- und Schülerinnengruppen organisieren die Destination des Wintersportortes – es wird demokratisch abgestimmt und gewählt:</u></p> <p>Kostenfrage, Reisedauer, Übernachtung, Verpflegung, Transport, Seminarraum (zumindest ein verfügbarer „Raum“ mit Sitzplätzen und Tischen sowie Stromversorgung), etc. spielen bei der Wahl des Reiseziels eine wesentliche Rolle</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Erstellung eines Organisationsplans bzw. eines Rahmenprogramms betreffend: Allgemeine Organisation, Zeitplan, Wegbeschreibung, Transport, Unterkunft und Verpflegung, Skikarten (vormittags),

	<p>Zeitplan, Rahmenbedingungen (Einhaltung der Vorschriften – Ausschnitt der Schulveranstaltungsverordnung, Mitnahme von Utensilien, die für die Schulveranstaltung notwendig sind, etc.)</p> <p>2. Schüler- und Schülerinnen werden während Bewegungspausen (nach gefahrenen Ski- sowie Snowboardrouten) Orientierungsfragen gestellt, wie z. B.: wie viele Höhenmeter sind zurückgelegt worden; wo befinden wir uns auf der Karte; wo sind steile Hänge auf der Karte eingezeichnet und wo befinden sich diese im unmittelbaren Gelände (zwecks Lawinengefahr); wie viel Meter sind es bis zum nächsten Skilift; wie lange benötigst mit deiner sicheren Fahrweise bis zum nächsten Ziel; etc.)</p> <p>3. Schüler- und Schülerinnengruppen bereiten sich während der Wintersportwoche (an den Nachmittagen) auf ein zu wählendes Themengebiet vor (nach Möglichkeit: Aufsuchen von öffentlichen Einrichtungen, Betriebserkundungen wenn möglich, etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Welche ökologischen und geomorphologischen Folgen werden durch den Wintersport (Pisten bzw. Loipen, Wälder) verursacht? ○ Wie wirbt die Tourismusbranche für ihre sportlichen Angebote; welche Werbemaßnahmen werden getroffen, um Gäste bzw. Wintersportler und Wintersportlerinnen für einen Tourismusort zu gewinnen? ○ Welche „Raumansprüche“ entstehen durch sportliche Interessen durch den Wintersport? Erstellen und Interpretieren der selbst angefertigten Karten die den (Winter-)Sport und seine „Raumansprüche“ zeigen. ○ Wie sieht die Struktur zahlreicher Sportartikel-Unternehmen aus, die auf den Wintersport spezialisiert sind? ○ Welche Berufsfelder werden mit dem Wintersport in Verbindung gebracht? Welche Qualifikationen sind, diesen Bereich betreffend, erforderlich? ○ Welche Gefahren und Risiken gibt es im Wintersport? Wie kann man sie „richtig“ einschätzen und ihnen entgegen bzw. entgegenwirken?
<p>Methoden/ Arbeitsweisen:</p>	<p>Brainstorming und Mind Mapping als Hilfe für den Einstieg in die Thematik; Literaturrecherche; Internetrecherche; Betriebserkundungen; Gruppenarbeiten und Gruppendiskussion; Präsentation der erworbenen Ergebnisse sowie anschließende Diskussion; integrierte Bewegungen durch Mobilisierungs-, Kräftigungs-, Dehnungs- und Entspannungsübungen sowie Bewegungs(-spiele) zwischen Präsentationen im Seminarraum der Unterkunft – inszeniert durch die Lehrperson; erstellen eines individuellen Lerntagebuchs (inklusive Self-Monitoring)</p>
<p>Ziele:</p>	<p>Schüler und Schülerinnen lernen, üben und verbessern ihre ski- bzw. snowboardtechnischen Bewegungsfertigkeiten</p>

	<p>Schüler und Schülerinnen entwickeln Orientierungsvermögen im Gelände</p> <p>Schüler und Schülerinnen lernen vor Ort mit Gefahren und Risiken umzugehen</p> <p>Schüler und Schülerinnen lernen organisatorische Tätigkeiten im Rahmen von Planungskonzeptionen für eine Wintersportwoche kennen</p> <p>Schüler und Schülerinnen erarbeiten selbstständig einen Themenbereich, der in die Thematik Bewegung und Sport als auch in geographische bzw. wirtschaftskundliche Bereiche einfließt</p>
--	---

d) Geo-Rallyes, Geocaching, Orientierungslauf

Geo-Rallyes:

Das Geo-Rallye ist „eine spielerische Erkundungsmethode, die es ermöglicht, (...) Erfahrungen mit geographischen Arbeitsweisen zu sammeln. Besonders gut einsetzen lassen sich Rallyes beim Themenbereich Orientierung im Raum“ (SCHLEICHER und JONAS 2007, S. 189). Das Geo-Rallye kann auch als spielerisch sportliche Erkundungsmethode verstanden werden. In fach- bzw. fächerübergreifenden Modulen von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport bieten sich Geo-Rallyes insbesondere dann an, wenn Schüler und Schülerinnen noch kaum Orientierungsfähigkeiten besitzen. Folgende Einsatzmöglichkeiten sind vorstellbar:

- Schüler und Schülerinnen erhalten eine Karte, mit markierten „X Symbolen“, welche verschiedene Standorte anzeigen. An diesen Standorten ist etwas hinterlegt. Schüler und Schülerinnen sollen nach diesen Standorten suchen und die gefundenen Gegenstände einsammeln.
 - Eine vereinfachte Variante davon: Schüler und Schülerinnen erhalten Fotos die entlang einer bestimmten Wegstrecke aufgenommen wurden. Auf den Fotos ist ein „X“ markiert, dort sind Gegenstände zu finden, die eingesammelt werden sollen.
- Schüler und Schülerinnen sollen den kürzesten, aber auch sicher begehbaren Weg zu einem definierten Ziel auf der Karte finden und diesen selbst begehen oder per Rad befahren.

- als geographische Stadtrallye, wobei es darum geht, dass Schüler und Schülerinnen versuchen, „reale Objekte im Gelände mit der Verortung auf einer Karte in Zusammenhang zu bringen“ (SCHLEICHER und JONAS 2007, S. 190)

Tab. 15: Beispiel für eine Stadtrallye (SCHLEICHER und JONAS 2007, S. 190)

Aufgabenstellungen für eine Stadtrallye	
1.	Auf dem Weg zum ... begegnet ihr ... (Statue, Brunnen ...). Tragt die Stelle, an der ... steht, im Stadtplan ein.
2.	Am Bahnhof fragt euch ein Urlauber, wie er am schnellsten zur ... kommt. Zeichnet ihm eine Skizze zur Orientierung.
3.	An einem zentralen Platz soll ein Wegweiser zu den Sehenswürdigkeiten und wichtigen Gebäuden errichtet werden. Wählt einen sinnvollen Ort aus, verortet ihn im Stadtplan und tragt die Entfernungen auf dem Wegweiser ein.
4.	Einige Geschäfte in der Stadt sind zurzeit geschlossen. Die Läden können von neuen Geschäftsleuten angemietet werden. Zeichnet die geschlossenen Läden im Stadtplan ein. Überlegt euch, warum diese Geschäfte geschlossen wurden, und befragt dazu evt. die Anwohner oder Nachbarn.
5.	Hier sind einige Fotos aus dem Stadtgebiet und eine Karte. Wo stand der Fotograf, als er diese Bilder aufgenommen hat? Tragt den Standort mit einem Punkt in die Karte ein. Kennzeichnet den Winkel/die Richtung, aus der der Fotograf die Aufnahme gemacht hat.

- weitere Rallyes können auch genauso gut auf anderen öffentlichen Standorten durchgeführt werden (z. B. Waldrallyes, Bergrallyes)

Geocaching:

Das Geocaching, bezeichnet eine Form der „Schnitzeljagd“, wobei Schüler und Schülerinnen mit GPS-Geräten ausgestattet werden und mit den entsprechenden Koordinaten den „Schatz“ in den Verstecken (Caches) suchen (vgl. SCHLEICHER und JONAS 2007, S. 167). „Solche Caches lassen sich auch gut im Rahmen von Exkursionen und Ausflügen aufsuchen und ermöglichen je nach Lage z. B. eine inhaltliche Verbindung mit kulturgeographischen Themen“. Auch Schüler und Schülerinnen selbst können „Caches anlegen und ihre Mitschüler auf die Suche schicken“ (SCHLEICHER und JONAS 2007, S. 167).

Schüler und Schülerinnen lernen und erfahren anhand der Daten und Kursangaben des GPS-Gerätes im Gelände ein Orientierungsvermögen zu entwickeln und ein Gefühl für Entfernungen zu bekommen (vgl. SCHLEICHER und JONAS 2007, S. 167). Nicht nur das GPS, sondern auch eine Karte und ein Kompass können beim Geocaching, vor allem wenn größere Distanzen überwunden werden müssen, zum

Einsatz kommen. Das Geocaching eignet sich auch sehr gut im Rahmen von Mountainbiken und Bergwandern und muss nicht nur als Laufspiel inszeniert werden.

Orientierungslauf:

Beim Orientierungslauf können in einfacher Weise Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Fächern Geographie (und Wirtschaftskunde) sowie Bewegung und Sport geschaffen werden. Das hat MÜLLER (1998, S. 29) bereits dargestellt, indem er den Orientierungslauf „als Beispiel für fächerübergreifendes Arbeiten in Erdkunde und Sport“ veranschaulichte. Bevor Schüler und Schülerinnen jedoch selbst an Orientierungsläufe im Gelände teilnehmen können, müssen sie bereits Fähigkeiten im Umgang mit Karte und Kompass besitzen, sowie die Fähigkeit haben, sich im Gelände zurechtzufinden, um die auf der Karte befindlichen Ziele auch auffinden zu können. Wenn Orientierungsläufe als Wettkampf betrieben werden, dann ist eine schnelle Kartenlesekompetenz erforderlich. Es können auch Vorformen des Orientierungslaufs gewählt werden, um Schüler und Schülerinnen einfacher an die Erfordernisse des klassischen Orientierungslaufs heranzuführen. Beispielsweise können im Turnsaal Orientierungsspiele per „Turnsaalkarte“ durchgeführt werden, oder im Gelände selbst werden Kartenmaterial und Realität miteinander verglichen, damit Schüler und Schülerinnen lernen sich zwischen Karte und Realität zu orientieren. Je nach Schwierigkeitsgrad können dabei aufbauend verschiedene Orientierungslauf-Arten gewählt werden, sowie auch Orientierungslauf-Spiele durchgeführt werden, um Schüler und Schülerinnen auf den klassischen Orientierungslauf vorzubereiten. Wenn Schüler und Schülerinnen genug Erfahrungen im Orientierungslauf gemacht haben, können sie schließlich auch selbst und ohne größere Hilfe von Lehrern und Lehrerinnen Orientierungsläufe für andere Schüler und Schülerinnen konzipieren. Um geographische Lernziele in Orientierungsläufe zu integrieren, nennt MÜLLER (1998, S. 30) folgende inhaltliche Ziele, die im Rahmen des Orientierungslaufs integriert werden können und zwar:

- *Der Einfluss des Menschen auf die Natur (z. B. Bachbegradigungen, Waldschäden),*
- *Fragen zur Landwirtschaft (Was wird auf welchem Boden angebaut?)*
- *oder Umweltfragen (z. B. das Problem der Flächenversiegelung).*

Tab. 16: Fächerübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport im Rahmen spielerischer Erkundungsmethoden

Kurstitel:	Spielerische Erkundungsmethoden – Geo-Rallyes, Geocaching, Orientierungslauf
Kursart:	Fächerübergreifendes Wahlmodul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport
Semesterstufe:	Ab dem 2. Semester; angeboten im Sommersemester
Modalitäten:	<p>Es erfolgt je nach Teilnehmeranzahl und unterschiedlichem Alter eine Zweiteilung der Schüler und Schülerinnen. (Ältere Oberstufenschüler und Oberstufenschülerinnen können durch ihre Hilfsbereitschaft auch Jüngere unterstützen)</p> <p>Witterungsadäquater Kleidung; Schreibzeug; nach Verfügbarkeit: Fahrrad (Mountainbike), Kompass und GPS falls verfügbar</p> <p>Geringe Kosten: Kartenmaterial (eine Karte mit Maßstab 1: 25 000 pro Schüler- und Schülerinnengruppe erforderlich)</p> <p>Unterricht findet geblockt statt</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit / Individualarbeit</p> <p>Spezielle Voraussetzungen: Keine</p> <p>Benotung: Die Leistungsbeurteilung erfolgt primär durch Handlungsvollzüge der Schüler und Schülerinnen (Mitarbeit, Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sowie Präsentation von Arbeits- und Lernergebnissen)</p>
Inhalte (inkludiert Methoden und Arbeitsweisen):	<p><u>Inhalte sind in drei aufbauende Abschnitte gegliedert (methodisches Prinzip: vom Einfachen zum Komplexen):</u></p> <p>1) Geo-Rallyes</p> <p>Ältere Oberstufenschüler und Oberstufenschülerinnen: Auf einer 1: 25 000 Karte sind im Umkreis von 1 Kilometer markierte „X“ Symbole dargestellt. An diesen Standorten ist etwas hinterlegt, das Schüler- und Schülerinnengruppen im Rahmen eines Laufspiels einsammeln sollen.</p> <p>Jüngere Oberstufenschüler und Oberstufenschülerinnen: Auf einer Wegstrecke sind Fotos aufgenommen worden, auf denen „X“ Symbole aufgezeichnet sind. Real sind dort Gegenstände versteckt, die im Laufspiel von Schüler- und Schülerinnengruppen eingesammelt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit den gefundenen Gegenständen gestalten alle Schüler und Schülerinnen eine Geschichte, die sie danach den anderen Gruppen gestaltend-darstellerisch präsentieren. (Die Geschichte behandelt geographische bzw. wirtschaftskundliche Themenstellungen.) <p>Ebenso, nur auf anderen eingezeichneten Standorten, konstruieren Schüler und Schülerinnengruppen Georallyes für andere Schüler- und Schülerinnengruppen. (Dazwischen, damit nicht alle Schüler und Schülerinnen gleichzeitig auf einmal starten, sollen Schüler und Schülerinnen in einem anderen Bewegungsspiel den kürzesten, aber auch sicheren begeharen Weg zu einem definierten Ziel auf der Karte finden und diesen selbst begehen oder per Rad befahren.)</p>

	<p>2) Geocaching</p> <p>Alle Schüler und Schülerinnen sind mit GPS-Geräten, Kompass und Karten ausgerüstet mit der Aufgabe, „gut“ platzierte Verstecke (Caches) zu finden. (Die älteren Schüler und Schülerinnen müssen dabei eine größere Distanz zurücklegen. Wenn möglich, Suche auch mit dem Mountainbike) Das sichtbare Umfeld von den Verstecken, sind exponierte Standorte, indem die Schüler und Schülerinnengruppen mit geographischen, wirtschaftskundlichen, humangeographischen, geomorphologischen sowie landschaftsökologischen Themenstellungen konfrontiert werden, welche sie weiter bearbeiten.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausgewählte Schüler- und Schülerinnengruppen schicken Mitschüler- und Mitschülerinnen auf die „Schnitzeljagd“ und konfrontieren sie mit z. B. geographischen, wirtschaftskundlichen, humangeographischen, geomorphologischen oder landschaftsökologischen Fragen. - Schüler- und Schülerinnengruppen präsentieren gegenseitig ihre Ergebnisse und diskutieren darüber <p>3) „Klassischer“ Orientierungslauf</p> <p>Schüler- und Schülerinnengruppen konstruieren für andere den klassischen Orientierungslauf indem sie eine eigene Orientierungslaufkarte (Maßstab nicht kleiner als 1: 25 000) erstellen.</p> <p>4) Ergänzende Fragen zum individuellen Lerntagebuch (inklusive Self-Monitoring)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was bedeutet Bewegung und Sport für dich? - Welche mentalen und körperlichen Veränderungen hast du im Verlauf des Moduls bei dir festgestellt? Gab es dabei durchgängig positive Entwicklungen, oder hast du auch negative Entwicklungen wahrgenommen? - Wie ist der Ausdauersport auszuüben um zugleich Gesundheitsfördernd zu sein? Welche gesundheitsförderlichen Maßnahmen können ergänzend bzw. unterstützend zum Ausdauersport getroffen werden?
<p>Ziele:</p>	<p>Schüler und Schülerinnen erlangen ein Orientierungsverständnis, entwickeln ein Orientierungsvermögen im Gelände und bekommen ein Gefühl für raum-zeitliche Entfernungen</p> <p>Schüler und Schülerinnen konstruieren Karten und erhalten Fähigkeiten in der Kartenlesekompetenz</p> <p>Schüler und Schülerinnen werden vor Ort mit geographischen, humangeographischen, wirtschaftskundlichen, geomorphologischen sowie landschaftsökologischen Fragestellungen konfrontiert, welche sie anschließend bearbeiten</p> <p>Schüler und Schülerinnen lernen, üben und verbessern spielerisch ihre Ausdauerfähigkeiten</p>

e) Rollen- und Planspiele

Die Durchführung von Simulationsspielen, wie Rollen- und Planspielen, haben große Bedeutung in einem alltagstauglichen Unterricht, da Schlüsselqualifikationen im Rahmen von Simulationsspielen sehr gut erworben werden können. KEIM (1992, S. 144) nennt dabei folgende Schlüsselqualifikationen: Informationsfähigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, problemanalytische Fähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Toleranz und Konfliktfähigkeit.

„Die Spielteilnehmer werden durch das Spielgeschehen in Situationen versetzt, in denen sie entscheiden und handeln und dafür Verantwortung tragen müssen. Konsequenzen der Entscheidung werden in ihrer vollen Tragweite, ob als Erfolg oder Misserfolg, Fehlentscheidung oder richtig getroffene Entscheidung erfahrbar. Der Spielteilnehmer erlernt im Spiel Strategien für ziel-, rollen- und sachbezogenes Handeln. Bei Rollenspielen kommen Team- und Kommunikationsfähigkeit als wichtige Faktoren der Durchsetzung von Entscheidungen dazu. Aus Informationsaneignung, -strukturierung und -anwendung und aus dem Lernen, Entscheidungen zu treffen, in Situationen zu handeln und die Auswirkungen zu erfahren, erwächst Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge, Rollenbeziehungen und Abläufe“ (KEIM 1992, S. 145).

Bevor Teilnehmer und Teilnehmerinnen (Schüler und Schülerinnen) in Simulationsspielen aktiv werden, ist es erforderlich, dass sie sich ihr Wissen in Bezug auf ihre Rollen selbstbestimmt aneignen. Für die unterrichtliche Inszenierung ist der Lehrer bzw. die Lehrerin verantwortlich.

Beim Rollenspiel werden Konflikt- und Problembereiche aufgegriffen, wobei davon mehrere Personengruppen positiv oder negativ betroffen sind (vgl. GEISE 1992, S. 196). Die Aufgabe ist, Lösungen zu finden, das Ergebnis ist offen (vgl. EBERT 1992, S. 28). Das Planspiel

„stellt eine spezielle pädagogische Methode dar, deren spezifische didaktischen Elemente die Aufnahme von Wissen und dessen gleichzeitige aktive Umsetzung in Form von Können sowie das Trainieren von Verhalten in der Gruppe, verknüpft mit hohen Motivationsanreizen im Sinne des „Gewinns“ sind. (...). In der Wahrnehmung bestimmter Rollen können im Planspiel in Bezug auf die Findung, Festlegung und Korrektur von Entscheidungen Erfahrungen gesammelt werden“ (EBERT 1992, S. 27ff.).

Die zu vergebenden Rollen im Plan- oder Rollenspiel sollen Schüler und Schülerinnen selbst auswählen können, damit sie eine für sich wünschenswerte Rolle einnehmen können. Rollen- und Planspiele können in einfacher Weise auch vermehrt mit bewegungsorientierten Handlungen verknüpft werden. Beispielsweise könnte sozusagen (zum Aufwärmen) im Turnsaal ein bewegungsorientiertes Monopoly-Planspiel durchgeführt werden, bei welchem Bewegungselemente integriert sind. Oder bei Rollenspielen, bei denen es um raumplanerische Fragen geht, könnten zuvor die Standorte mittels sportlicher Aktivitäten aufgesucht und erkundet werden um einen „realen“ Bezug zum Sachverhalt zu bekommen.

Tab. 17: Fächerübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport als bewegungsorientiertes Planspiel

Kurstitel:	Bewegungsorientiertes Planspiel – Monopoly
Kursart:	Fächerübergreifendes Wahlmodul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport
Semesterstufe:	Ab dem 3. Semester; angeboten im Winter- und Sommersemester
Modalitäten:	<p>Sportliche Kleidung; Schreibzeug; Taschenrechner; eine Filmkamera pro Gruppe, (anfallende) Kosten für den Besuch einer (Sport-)Messe</p> <p>Unterricht findet geblockt im Turnsaal und in Klassenräumen statt (Nach jedem Block wird auf einem Plakat die Spielsituation skizziert um im nächsten Block wieder ins Planspiel einsteigen und fortfahren zu können)</p> <p>Im Turnsaal werden Matten verlegt, gekennzeichnet als Straße; Kastenteile sind z. B. Hotels, Pensionen und Restaurants, die gegen Bezahlung erbaut oder gekauft werden können;</p> <p>Weitere Geräte (wie Bälle, Kegeln, Reifen etc.) haben spezielle Funktionen, die ebenfalls zum Einsatz kommen</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit</p> <p>Spezielle Voraussetzungen: Keine</p> <p>Benotung: Die Leistungsbeurteilung erfolgt primär durch Handlungsvollzüge der Schüler und Schülerinnen (Mitarbeit, Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sowie Präsentation von Arbeits- und Lernergebnissen)</p>
Inhalte:	<p>Schüler- und Schülerinnengruppen versuchen ein Grundstücksimperium aufzubauen sowie gleichzeitig die Konkurrenz in die Insolvenz zu treiben.</p> <p>Mit einem verfügbaren Startkapital können Schüler und Schülerinnen als Unternehmer bzw. Unternehmerin Immobilien bei der Bank oder bei Konkurrenten und Konkurrentinnen erwerben (Pensionen, Hotels, Restaurants, Grundstücke). Unternehmerisches Geschick wird erforderlich um Finanzen „gut“ zu investieren um nicht in eine Schuldenkrise zu gelangen.</p>

	<p><u>Spielablauf:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit einem (Schaumstoff-)Würfel, mit dem gespielt wird, können die Spieler und Spielerinnen Immobilien erwerben, sobald sie auf diese Felder gewürfelt haben. Wenn man erneut auf dieses Feld kommt, kann man anfangs aus einem Grundstück, eine Pension errichten bzw. beim erneuten Auftreffen ein Hotel usw. erbauen, die mit Kosten verbunden sind. Gleichzeitig werden mit wachsendem Besitz, auch die Betriebskosten entsprechend teurer. - Ein Konkurrent der auf eine Immobilie stößt, die bereits jemand besitzt, muss entsprechende (je nach Größe der Pension oder des Hotels oder Art von Gebäude: z. B. Restaurant) Miete bzw. Verpflegung bezahlen. - Immobilien können wiederum zum selben Preis an die Bank zurückverkauft werden oder an einem Konkurrenten verkauft werden, was gewinnbringender ist. - Kommt eine Gruppe per Würfeln auf Felder wie „Gefängnis“ (wird der Spielverlauf für zwei Runden der Gruppe unterbrochen; bei den Feldern „Einkommenssteuer“, „Falschparken“ etc. sind aufkommende Kosten unmittelbar zu bezahlen. - Zusätzlich vergibt die Stadtverwaltung Aufträge, damit die Unternehmer und Unternehmerinnen zusätzlich an Kapital gelangen können (Der beste, nach demokratischen Regeln entschiedene „Projektantrag“ (Unternehmer wählen den besten „Projektantrag“ des Konkurrenten)) gewinnt und jene Gruppe erhält den Auftrag und somit das Kapital bzw. einen zinsfreien Kredit): <ul style="list-style-type: none"> o Produktpräsentation an Messen (Werbung für Kundengewinnung - Pension- bzw. Hotelübernachtung) o Konstruktion von Broschüren, Filmmaterialien für Werbezwecke o Wer erbaut in einer bestimmten Zeitspanne das äußerlich schönste Hotel (gebaut wird mit Geräten aus dem Turnsaal - jeder Unternehmer bzw. jede Unternehmerin innerhalb der Gruppen erhalten das gleiche Material) o Eine Reisegruppe wünscht sich eine Theatervorstellung – wer bietet die „beste“ Vorstellung o Eine Reisegruppe wünscht sich ein preisgünstiges sportliches Tagesprogramm (welches im Rahmen einer Schulveranstaltung durchgeführt wird) o Präsentation eines Vortrages zur Situation einer (potentiellen) Wirtschafts- und Finanzkrise; zur Situation des allgegenwärtigen „Bewegungsmangels“ in unserer Gesellschaft? o Evt. weitere
<p>Methoden/ Arbeitsweisen:</p>	<p>Fantasiereise als Hilfe für den Einstieg in die Thematik – inszeniert durch die Lehrperson; Besuch einer (Sport-)Messe, Betriebserkundung eines Sportartikel-Unternehmens - spezielle Aufgabenstellungen; Gruppenarbeiten und Gruppendiskussion; Präsentation durch Produktpräsentation, Präsentation von Vorträgen; Theatervorstellung, Erstellung von Broschüren, Filmmaterial;</p>

	<p>integrierte Bewegung durch Mobilisierungs-, Kräftigungs-, Dehnungs- und Entspannungsübungen sowie Bewegungs(-spiele) zwischen Arbeitsprozessen – inszeniert durch die Lehrperson (in Klassenräumen, im Turnsaal oder außerhalb); erstellen eines individuellen Lerntagebuchs (inklusive Self-Monitoring) mit folgenden Ergänzungsfragen: Was bedeutet und wie „wichtig“ ist für dich der Sport in einer leistungsorientierten Gesellschaft? Warum gibt es Konkurrenz(-denken)? Würde dich eine große Menge Geld „glücklich“ machen und für was würdest du es verwenden?</p>
Ziele:	<p>Schüler und Schülerinnen werden zur Entscheidungskompetenz befähigt und erfahren die Tragweite von getroffenen Entscheidungen</p> <p>Schüler und Schülerinnen konstruieren Ideen und Strategien, entwickeln Maßnahmen und Aufträge</p> <p>Schüler und Schülerinnen erfahren und praktizieren wirtschaftliches Handeln</p> <p>Schüler und Schülerinnen übernehmen verantwortungsvolle Rollen</p>

f) Theaterspiel

Auch das Theaterspiel soll in fach- bzw. fächerübergreifenden Modulen von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport eine Chance bekommen, damit die Schüler und Schülerinnen ähnlich wie bei den Plan- und Rollenspielen, Lernprozesse durch das Theaterspiel entwickeln können. Die Bühne kann dabei nicht das Klassenzimmer, sondern der Turnsaal sein, da den Schülern und Schülerinnen mit mehr Platz mehr Freiräume überlassen werden können, damit sie auch einen größeren „Bewegungs(-spiel)raum“ ausnutzen können. Schüler und Schülerinnen wechseln dabei ihre Rollen von den Lernenden, zu den Rollen von Schauspielern und Schauspielerinnen sowie Regisseuren und Regisseurinnen (vgl. LENZEN 1998, S. 185).

„Unter den vielen Formen der Spieltätigkeit ist das Theaterspiel nun eine ganz spezifische, eigenen Gesetzen folgende Form. Sie kann von der spontanen Spieltätigkeit ausgehen und improvisatorische Elemente enthalten, baut aber auf Planung, Absprache und Organisation. Sie setzt Verabredungen innerhalb des spielenden Ensembles voraus, bezieht sich auf eine Spielpartitur, schließt Phasen der Probenarbeit ein und läuft – gleich welchen Perfektionsgrad sie anstrebt – meist auf Aufführungen hinaus (...). Auch braucht die Theaterkunst die umfassende Kreativität der Körperkünste; sie braucht musikalische, tänzerische und sprachliche Darstellungsformen, technisches Geschick, organisatorische Fähigkeiten und – nicht zuletzt – soziale Kompetenzen“ (LENZEN 1998, S. 186f.).

Wenn über die Bühne, Sachthemen so präsentiert werden können, dass man als Zuschauer daraus subjektive „Lernerfahrungen“ mitnehmen kann, kann dadurch für alle Beteiligte viel gewonnen werden.

Es lassen sich genügend Themen verknüpft mit sportlichen Bewegungsformen finden, mit der sich die Geographie und Wirtschaftskunde beschäftigt wie z. B. Abstraktionen aktueller Wirtschaftsprobleme (z. B. Wirtschafts- und Finanzkrise, Börsensturz, Klimakrise, Ernährungskrise). Diese Themen können sowohl gestaltend-darstellerisch als auch szenisch erschlossen werden. Viele weitere Aspekte mit Problemaufrisse lassen sich auf diese Weise erschließen wie z. B. Bevölkerungsexplosion, Hunger in der Welt, Inflation usw., oder weitere Inhalte, die auch „Bewegung“ und „Sport“ in ihrer umfassenden Thematik behandeln wie z. B. „gesunde“ Ernährung, Sport und Umweltvoraussetzungen, Nutzungs- und Interessenskonflikte zwischen Sport - Verkehr etc. können im Theaterspiel aufgegriffen werden (siehe weitere Kooperationsvorschläge im Kapitel 4.2.1).

Tab. 18: Fachübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport im Rahmen szenischer Darstellungen

Kurstitel:	Szenische Darstellungen – Theaterspiel
Kursart:	Fachübergreifendes Wahlmodul von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport
Semesterstufe:	Ab dem 1. Semester, angeboten im Winter- und Sommersemester
Modalitäten:	<p>Es erfolgt je nach Teilnehmeranzahl und unterschiedlichem Alter eine Zweiteilung zwischen den Schülern und Schülerinnen. (Ältere Oberstufenschüler und Oberstufenschülerinnen können durch ihre Hilfsbereitschaft auch Jüngere unterstützen)</p> <p>Sportliche Kleidung; Schreibzeug; anfallende Kosten für einen Theaterbesuch; nach Verfügbarkeit: entsprechende Kleidung für Theaterspiel</p> <p>Unterricht sowie Proben finden in den Klassenräumen sowie im Turnsaal statt</p> <p>Unterricht findet geblockt statt</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit / Individualarbeit</p> <p>Die Aufführungen finden durch Schüler- und Schülerinnengruppen statt. Die Dauer sollte ca. 30 Minuten betragen. Die Aufführungen sollen thematische (sprachliche) als auch bewegungsorientierte (gestaltend-darstellerische) Schwerpunkte aufweisen</p> <p>Demokratische Entscheidung der Schüler- und Schülerinnen ob ein Publikum (Gäste) zu den Aufführungen eingeladen werden sollen bzw. erwünscht sind oder nicht</p>

	<p>Spezielle Voraussetzungen: Keine</p> <p>Benotung: Die Leistungsbeurteilung erfolgt primär durch Handlungsvollzüge der Schüler und Schülerinnen (Mitarbeit, Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sowie Präsentation von Arbeits- und Lernergebnissen)</p>
Inhalte:	<p>Auseinandersetzung mit entsprechender Literatur aus geographischen und / oder wirtschaftskundlichen Themengebieten mit gezielter Wissensanreicherung, danach szenische sowie gestaltend-darstellerische Darbietungen.</p> <p>Gruppenspezifische Aufgaben sind genau zu koordinieren bzw. zu planen und zu organisieren, auch wann und wie (gestaltend-darstellerisch) geprobt werden soll.</p>
Methoden/ Arbeitsweisen:	<p>Brainstorming und Mind Mapping als Hilfe für den Einstieg in die Thematik; Literaturrecherche; Internetrecherche; Theaterbesuch – spezielle Aufgabenstellung; verfassen einer schriftlichen Arbeit zu einem gewählten Thema; Gruppenarbeiten und Gruppendiskussion; integrierte Bewegungen durch Mobilisierungs-, Kräftigungs-, Dehnungs- und Entspannungsübungen sowie Bewegungs(-spiele) zwischen Arbeitsprozessen – inszeniert durch die Lehrperson (im Turnsaal oder außerhalb); erstellen eines individuellen Lerntagebuchs (inklusive Self-Monitoring) mit folgenden Ergänzungsfragen: Ist das Lernen für dich im Zusammenhang mit dem bewegungsorientierten Theater (hinsichtlich Motivation) sinnvoll gewesen? Wie wichtig ist Bewegung und Sport in deinem Leben?</p>
Ziele:	<p>Schüler und Schülerinnen erarbeiten, thematisieren und diskutieren in Gruppen das zu behandelnde Thema</p> <p>Schüler und Schülerinnen konstruieren Ideen, Strategien und gestaltend-darstellerische Elemente zum Thema</p> <p>Schüler und Schülerinnen lernen unterschiedliche Rollen einzunehmen und entwickeln besondere Kompetenzen (Kommunikationskompetenz, Ausdruck, Eindruck, etc.)</p>

5 ZUSAMMENFASSUNG

Mit dieser Diplomarbeit soll nachgewiesen werden, dass mit den dargestellten Kooperationsvorschlägen sowie deren Umsetzungsmöglichkeiten in einem fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport mehrperspektivische Lernzugänge für Schüler und Schülerinnen ermöglicht werden können. Dazu konnte gezeigt werden, dass zwischen den beiden Fächern Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport inhaltliche Parallelen existieren. Durch Bezug auf konstruktivistische Lerntheorien sollte für Schüler und Schülerinnen die Basis für ganzheitliche Lernformen gelegt werden, damit sie einerseits selbstbestimmt zu den wesentlichen (fachlichen) Zielen wie Umweltbewusstsein, Globalisierungsbewusstsein, Wirtschaftsbewusstsein Gesundheitsbewusstsein, Sozialbewusstsein, Ernährungsbewusstsein und zum lebenslangen Sporttreiben gelangen können sowie andererseits Schlüsselqualifikationen zu Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz entwickeln.

Die inhaltlichen Kooperationsvorschläge als auch deren methodisch-didaktischen Umsetzungen, die für fach- bzw. fächerübergreifende Module der Verbindung Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport arrangiert wurden, sind Vorschläge, die durchaus noch weiterentwickelt werden können. Das inhaltliche Arrangement bezog sich dabei primär auf beide Fächer (Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport), die ausgewählten Inhalte könnten jedoch auch fach- bzw. fächerübergreifend mit weiteren Fächern oder außerschulischen Instanzen verknüpft werden. Das Prinzip von „ganzheitlicher“ Bildung wird hiermit weiter fortgeführt.

Auf der Basis der in den konstruierten Modulen formulierten Frage-, Problem- und Aufgabenstellungen sollte aber auch gezeigt worden sein, dass durch die Fächerkoordinierung von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport „neue“ Perspektiven möglich sind, welche Schüler und Schülerinnen zu motivierten Auseinandersetzungen veranlassen. Die dargestellten Aktivitäten und Arbeitsweisen sind zumeist „projektbezogen“ und in außerschulischen Aktivitäten eingebunden, damit Schüler und Schülerinnen lebensnahe Lernerfahrungen in der komplexen sozialen Lebenswirklichkeit machen können. In den methodischen Umsetzungen können die Schüler und Schülerinnen einerseits ihren natürlichen Forschungsdrang

und andererseits ihren natürlichen Bewegungsdrang ausleben und somit konstruktiv ihre Lernerfahrungen selbst generieren. Die Notwendigkeit und Wichtigkeit von sportlicher Bewegung wurde auch deutlich hervorgehoben und in die methodischen Ausführungen miteinbezogen. Auch wurde dargestellt, dass Unterricht von Bewegung und Sport nicht ausschließlich aus bewegungsorientierten Handlungen bestehen muss, sondern Bewegung und Sport auch in Bereichen fach- bzw. fächerübergreifender Zielsetzung inhaltlich anschlussfähig ist. Die Struktur des dargebotenen fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport erfordert einen „erkenntnisreichen“ Unterricht in einem modularen System. Dieses System bedingt, dass Themen, Inhalte und Arbeitsweisen längerfristig und vernetzt zu organisieren sind, weil nur dadurch Lernprozesse tiefgründig genug und nachhaltig entwickelt werden können. Lernprozesse die Schüler und Schülerinnen individuell konstruieren, benötigen eine „subjektiv-individuelle“ Zeit und sind personell differenziert ausgeprägt. Die Forderung muss daher sein, dass das Modulsystem gänzlich als Blocksystem angeboten wird und der Unterricht nicht nach 50 oder 100 Minuten endet. Das modulare System könnte die geeigneten organisatorischen Rahmenbedingungen für beste Lernvoraussetzungen verfügbar machen.

Die Rolle die Schüler und Schülerinnen in Unterrichtsprozessen innehaben, ist klar vorgegeben: Sie konstruieren ihre Lernprozesse selbst und planen und koordinieren das Unterrichtsgeschehen mit. Die Lehrer und Lehrerinnen inszenieren den Unterricht, sind Coaches, wirken und unterstützen aber in jeder Hinsicht die konstruktiven Lernvorgänge der Schüler und Schülerinnen.

LITERATUR

- ÁLVAREZ, J. R. (2009): Einsatzmöglichkeiten von Lerntagebüchern im GW-/Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht 113, S. 22-30
- ANDERS, G., HARTMANN, W. (1998): Wirtschaftsfaktor Sport. Attraktivität von Sportarten für Sponsoren, wirtschaftliche Wirkungen von Sportgroßveranstaltungen. Dokumentation des Workshops vom 5. November 1997. Veranstalter: Bundesinstitut für Sportwissenschaft und Institut der deutschen Wirtschaft: Köln
- AUFSCHNAITER, C., AUFSCHNAITER, A. (2002): Über den Zusammenhang von Handeln, Wahrnehmen und Denken. In: VOß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Hermann Luchterhand Verlag: Kriftel. S. 233-246
- BAHR, M. (2004): Fächerübergreifender Unterricht. Pädagogisches Zauberwort oder Chance und Notwendigkeit für den Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 34, H.1, S. 4-7
- BAUR-FETTAH, Y. (2007): Lernen durch Bewegung – eine Chance zu erkennen, zu erfahren, zu begreifen und zu verstehen. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Hrsg.): Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Schorndorf. S. 182-194
- COLLIN, F. (2008): Konstruktivismus für Einsteiger. Wilhelm Fink GmbH & Co: Paderborn
- DAUM, E. (1999): Von der Lebenswelt zum eigenen Leben. In: BAIER, B., GÄRTNER, H., MARQUARDT-MAU, B., et al. (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 9). S. 169 - 180

- DENINGER, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik. In: VIELHABER, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Universität für Geographie der Universität: Wien. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde; 15). S. 107-184
- DENNISON, P. (2006): Brain-Gym – mein Weg. Lernen mit Lust und Leichtigkeit. VAK Verlags GmbH: Kirchzarten bei Freiburg
- EBERT, G. (1992): Planspiel – eine aktive und attraktive Lehrmethode In: KEIM, H. (Hrsg.) (1992): Planspiel Rollenspiel Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden. Wirtschaftsverlag Bachem: Köln. S. 25-42
- EBERWEIN, H. (1999): Systemisch-ganzheitliche Diagnostik in der Schule. In: VOß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Hermann Luchterhand Verlag: Kriftel. S. 223-231
- EICHBERG, H. (2010): Fremde – Räume. Vertraute, fremde und entfremdete Orte der Bewegungskultur. In: ZIEMAINZ, J., PITSCH, W. (Hrsg.): Perspektiven des Raums im Sport. Czwalina Feldhaus Verlag: Hamburg. S. 15-30
- EICHLER, R. (2010): die Stadt ist Sport – Skizze einer qualitativen Erhebung informeller Sporträume per „mental mapping“. In: ZIEMAINZ, J., PITSCH, W. (Hrsg.): Perspektiven des Raums im Sport. Feldhaus Verlag: Hamburg. S. 48-55
- GAIDETZKA, P. (Red.) (1997): Ernährung. Ein Recht für alle. In: Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V. (Hrsg.): Horlemann: Aachen
- GEISE, W., (1992): Möglichkeiten der Evaluation von Rollenspielen. In: KEIM, H. (Hrsg.): Planspiel Rollenspiel Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden. Wirtschaftsverlag Bachem: Köln. S. 196-218

- GLÄSER-ZIKUDA, M., HASCHER, T. (Hrsg.) (2007): Zum Potential von Lerntagebuch und Portfolio. In: Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 9-24
- GRÖßING, S. (2007): Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht. Limpert Verlag: Wiebelsheim
- HÄRDY, B. (2000): Besser lernen durch Bewegen und Entspannen. Grundlagen und Übungen für die Sekundarstufe I. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin
- HERRMANN, U. (Hrsg.) (2009): Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens. In: Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S. 9-17
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Hrsg.) (2007): Bewegte Schule – Konzeptentwicklung. In: Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Schorndorf. S. 2-47
- HINTZ, D. (1998): Bildungsprozesse in Unterricht – Oder: Was haben Unterrichtsformen mit Bildung zu tun? In: REKUS, J. (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Juventa Verlag: Weinheim und München. S. 161-168
- HORN, A. (2009): Bewegung und Sport. Eine Didaktik. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- HUBER, L. (1995): Individualität zulassen und Kommunikation stiften: Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule, H.2, S. 161-182

- KAHLERT, J. (1998): Didaktische Netze knüpfen. Ideen für die thematische Strukturierung fächerübergreifenden Unterrichts. In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Heinsberg. (Anregungen und Beispiele für die Grundschule; Band II). S. 12-34
- KÄHLER, R. S., SCHRÖDER, S. (Hrsg.) (2010): Einführung: Ökonomische Perspektiven von Sport und Gesundheit. In: Ökonomische Perspektiven von Sport und Gesundheit. Verlag Hofmann: Schorndorf. S. 9-22
- KEIM, H. (Hrsg.) (1992): Zur kategorialen Klassifikation von Fallstudie, Rollen- und Planspiel. In: Planspiel Rollenspiel Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden. Wirtschaftsverlag Bachem: Köln. S. 122-151
- KERSTING, R. (2003): Fachübergreifendes Arbeiten im Geographieunterricht. In: Geographie heute 24, H.207, S. 2-6
- KESTLER, F. (2002): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- KIRCHBERG, G. (1998): „Fächerübergreifender“ Geographieunterricht. Zu den Möglichkeiten, Formen und Grenzen des fachoffenen Unterrichts. Geographie und Schule 20, H.114, S. 2-8
- KONOPKA, P. (2009): Sporternährung. Leistungsförderung durch bedarfsangepasste und vollwertige Ernährung. BLV Buchverlag: München
- LANDMANN, M., SCHMITZ, B. (2007): Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? In: GLÄSER-ZIKUDA, M., HASCHER, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 149-170

- LEIBNITZ, M. (2009): Modulare Oberstufe am Bundesgymnasium Wien 19. In: JÄGGLE, M., KROBATH, T. und SCHELANDER, R. (Hrsg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Münster. S. 476-477
- LENZEN, K-D. (1998): Zwischen Bühne und Klassenraum: Theaterspiel als fächerübergreifende Arbeitsform. In: DUNCKER, L., POPP, W. (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Agentur Dieck: Heinsberg. (Anregungen und Beispiele für die Grundschule; Band II). S. 184-205
- LIPPUNER, R. (2005): Raum Systeme Praktiken. Zum Verhältnis von Alltag, Wissenschaft und Geographie. Franz Steiner Verlag: Wiesbaden
- LUCHS, A., FIKUS, M. und RENOUT, G. (2010): Bewegungsräume von Kindern – methodische und methodologische Überlegungen. In: ZIEMAINZ, J., PITTSCH, W. (Hrsg.): Perspektiven des Raums im Sport. Czwalina Feldhaus Verlag: Hamburg. S. 56-63
- MIKULA, R. (2002): Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorie der Schule. Studienverlag: Innsbruck
- MOEGLING, K. (1998): Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn
- MÜLLER, M. (1998): Der Orientierungslauf – als Beispiel für fächerübergreifendes Arbeiten in Erdkunde und Sport. Geographie und Schule 20, H.114, S. 29-32
- NEEB, K. (2009): Frischer Wind im GW-Unterricht – Perspektiven einer konstruktivistischen Geographiedidaktik. In: GW Unterricht 113, S. 11-21

- PETERS, C. (2010): „It’s Showtime“ – Sportive Szenerien des Virtuosen. Die Kölner Domplatte als Bühne bewegungskultureller Performanzen. In: ZIEMAINZ, J., PITTSCH, W. (Hrsg.): Perspektiven des Raums im Sport. Czwalina Feldhaus Verlag: Hamburg. S. 31-39
- PROHL, R. (2006): Grundriss der Sportpädagogik. Limpert Verlag: Wierbelsheim
- REBEL, K. (2008): Lernkompetenz entwickeln – modular und selbstgesteuert. Braunschweig
- REICH, K. (2000): Systemisch konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Hermann Luchterhand: Kriftel
- REICH, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- RINSCHUDE, G. (2007): Geographiedidaktik. Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn
- ROTH, G. (2009): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S. 58-68
- RÖTHIG, P., GRÖßING, S. (2007): Sport und Gesellschaft. Limpert Verlag: Wiebelsheim
- SCHEMEL J. H., ERBGUTH W. (1992): Handbuch Sport und Umwelt. Meyer und Meyer Verlag: Aachen
- SCHLEICHER, Y., JONAS, K. (2007): Fundgrube Erdkunde. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin

- SCHMIDT-WULFFEN, W. (2004): Leserbrief zum Heft Fächerübergreifender Unterricht. In: Praxis Geographie 34, H.3, S. 41
- SIEBERT, H. (2002) Lehren als Lernbegleitung. In: VOß, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Hermann Luchterhand Verlag: Kriftel. S. 223-232
- SITTE, W. (2001): Wirtschaftserziehung. In: SITTE, W., WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde; 16). S. 545-552
- STADLER, R. (1999): Fachunterricht und fächerüberschreitendes Lernen. In: GRÖßING, S. (Red.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sport- und Bewegungserziehung. Bericht über die 3. Sommerakademie der Institute für Sportwissenschaften der Universitäten Greifswald, Bern, Rostock und Salzburg vom 14. – 18. September 1998, Strobl am Wolfgangsee. Universität: Salzburg. (Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg; 16). S. 7-24
- STRÖHLEIN, G. (1995): Der Beitrag der Geographiedidaktik zur Freizeitpädagogik. In: BIRKENHAUER, J. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993. Süddruck: Nürnberg. S. 81-92
- STÜBIG, F. (2009): Fächerübergreifender Unterricht. In: BLÖMEKE, S., BOHL, T., HAAG, L., et al. (2009): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn. S. 313-317
- TERHART, E. (2007): Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. In: MÜLLER, H-R., STRAVORAVDIS, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden. S. 129-149

- TREUTLEIN, G., FUNKE, J. und SPERLE, N. (1992): Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen – Lernen – Gesundheit fördern. Aachen: Meyer & Meyer. S. 9-28
- WEBER, S. (2007): Das Konzept der „Bewegten Schule“. GRIN Verlag: Norderstedt Germany
- WEICHHART, P. (1990): Raumbezogene Identität. Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation. Franz Steiner Verlag: Stuttgart
- WIELAND, H., KLOPFER, M., SCHRADER, H., et al. (1998): Das Modellprojekt "Familienfreundlicher Sportplatz". In: RÜTTEN, A., ROßKOPF, P. (Hrsg.): Raum für Bewegung und Sport. Zukunftsperspektiven der Sportstättenentwicklung, Verlag Stephandie Naglschmid: Stuttgart. S. 96
- WINTER, F. (2007): Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: GLÄSER-ZIKUDA, M., HASCHER, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 109-132
- VIELHABER, C. (2006): Fachübergreifender Unterricht. Der Mehrperspektivität eine Chance geben. In: GW-Unterricht 104, S. 3-11
- VIELHABER, C. (2005): Über das Fach hinaus, der Wirklichkeit entgegen. Fachübergreifender Unterricht der Sozialwissenschaften. In: Praxis Geographie 35, H.10, S. 4-8
- ZIEMAINZ, J., PITSCH, W. (2010) (Hrsg.): Perspektiven des Raums im Sport – Eine Einführung. In: Perspektiven des Raums im Sport. Czwalina Feldhaus Verlag: Hamburg. S. 7-14

Elektronische Quellen

Basismodul Mathematik, URL: <http://www.borg-gs.at/kursbuch1112.pdf> In: Bundesoberstufenrealgymnasium Güssing: Kursbuch 2011/2012, URL: http://www.borg-gs.at/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=66 (Zugriff am: 11.05. 2011)

BM:UKK, (2004): Lehrplan Bewegung und Sport – Oberstufe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13837/bsp_lehrplan06_pg.pdf (Zugriff am: 29.07.2011)

BM:UKK, (2004): Lehrplan Bewegung und Sport – Unterstufe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/788/bewegungundsport_ust.pdf (Zugriff am: 29.07. 2011)

BM:UKK, (2004): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde – Oberstufe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf (Zugriff am: 29.07.2011)

BM:UKK, (2004): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde – Unterstufe. URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf> (Zugriff am: 29.07.2011)

Die modulare Oberstufe. Informationsbroschüre über die Weiterentwicklung eines bestehenden Schulversuchs durch eine Arbeitsgruppe des PI Wien und der AK Wien, URL: <http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d33/ahsmodularisierung.pdf> (Zugriff am: 11.05. 2011)

Fächer übergreifendes Modul des Faches Geographie und Wirtschaftskunde mit Physik, URL: <http://verwaltung.grg23vbs.ac.at/KB/U1112.PHP> In: Gymnasium Draschestraße. Vienna Bilingual Schooling: Kursbuch 2011/2012, URL: <http://www.grg23vbs.ac.at/most.html> (Zugriff am: 11.05. 2011)

Fächer übergreifendes Modul zu Biologie und Bewegung und Sport, URL: http://91.113.213.90:82/09_10/U81011.PHP In: Oberstufenrealgymnasium Europa-klasse Orientierungsklasse Graz: Kursbuch der 8. Klassen im Schuljahr 2010/2011, URL: <http://www.ursulinen.asn-graz.ac.at/gymnasium/index.htm> (Zugriff am: 11.05. 2011)

Freies Wahlmodul zu Geographie und Wirtschaftskunde mit Geschichte, URL: http://www.brgmattersburg.at/schulweb/pdf/kursbuch09_10.pdf In: Modulare Oberstufe am BG & BRG Mattersburg: Kursbuch 2009/2010, URL: <http://www.brgmattersburg.at/schulweb/autonomes/modost/mo.htm> (Zugriff am: 11.05. 2011)

NEUBERT, S., REICH, K. und VOß, R. (o.J.): Lernen als konstruktiver Prozess, S. 254f. URL: http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_35.pdf (Zugriff am: 12.08.2011)

Online-Portal der Tageszeitung bild.de: Wie gefährlich sind Plastik-Verpackungen? (17.03.2009), URL: <http://www.bild.de/ratgeber/gesund-fit/gesundheit/belastet-mit-schaedlichen-umwelt-hormonen-7691490.bild.html> (Zugriff am: 07.10. 2011)

Online-Portal der Tageszeitung Österreich: So funktioniert die modulare Oberstufe (24.03.2011), URL: <http://www.oe24.at/oesterreich/politik/So-funktioniert-die-ModulareOberstufe/21097325> (Zugriff am: 11.05. 2011)

Online-Portal des Bundesinstituts für Bildungsforschung: Evaluation der modularen Oberstufe (MOST) (29.10.2009), URL: <http://www.bifie.at/search/node/modulare%20oberstufe> (Zugriff am: 11.05. 2011)

Pflichtkurs zu Bewegung und Sport , URL: <http://www.schulschiff.at/cms/upload/files/kursbuch.pdf> In: Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium GRG 21 Bertha von Suttner – Schulschiff: Kursbuch für die modulare Oberstufe 2010/2011, URL: http://www.schulschiff.at/cms/front_content.php?idcat=31 (Zugriff am: 11.05. 2011)

Typenbildendes Wahlmodul zu Wirtschaftskunde, URL:
http://www.brg9.at/oberstufe/kursbuch_most_1112.pdf In: Modulare Oberstufe am
Erich Fried Realgymnasium: Kursbuch: 2011/2012, URL:
<http://www.brg9.at/oberstufe/> (Zugriff am: 11.05. 2011)

Wahlmodul zu Bewegung und Sport. Bestehende Module: alle Ordner und Dateien
gezippt. In: Realgymnasium Rahlgasse - Wien: Bestehende Wahlmodule, URL:
<http://www.ahs-rahlgasse.at/archiv/www.ahs-rahlgasse.at/mo/index.html> (Zugriff
am: 11.05. 2011)

Wahlmodul zu Bewegung und Sport, URL: [http://informatik.brg-
reithmann.tsn.at/most/images/stories/Wahlmodulkatalog_Inskription_10_11.pdf](http://informatik.brg-reithmann.tsn.at/most/images/stories/Wahlmodulkatalog_Inskription_10_11.pdf)
In: Oberstufe am BG-BRG-SRG Innsbruck, Reithmannstraße: Wahlmodulkatalog
2010/2011, URL: [http://www2.bg-reithmann.tsn.at/index.php?option=com_
content&view=category&layout=blog&id=7&Itemid=44](http://www2.bg-reithmann.tsn.at/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=7&Itemid=44) (Zugriff am: 11.05. 2011)

Wahlmodul zu Geographie und Mathematik, URL:
http://www.akadgym.salzburg.at/mos/11_12/Vorlesungsverzeichnis11-12.pdf In:
Akademisches Gymnasium Salzburg: Vorlesungsverzeichnis 2011/2012, URL:
<http://www.akadgym.salzburg.at/mos/index.php> (Zugriff am: 11.05. 2011)

ANHANG

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Begriffsschlange zu Fachgrenzen überschreitenden Unterrichtstypen (VIELHABER 2006, S. 5)	9
Tab. 2: Fächerübergreifender Unterricht (HUBER 1995, S. 167f.)	17
Tab. 3: Fächerübergreifender Unterricht (MOEGLING 1998, S. 66ff.)	18
Tab. 4: Varianten von Fachöffnungen (KIRCHBERG 1998, S. 5).....	20
Tab. 5: Fachübergreifender Unterricht (vgl. KLAFKI o.J. In: KERSTING 2003, S. 3).....	22
Tab. 6: Vier Formen des fächerverbindenden Arbeitens (vgl. OBST 1997 und KIRCHBERG 1998 In: BAHR 2004, S. 5)	22
Tab. 7: Fächerübergreifender Unterricht (STÜBIG 2009, S. 313).....	24
Tab. 8: Begriffsverwendung: Fachübergreifender Unterricht (modifiziert nach HUBER 1995, KIRCHBERG 1998, MOEGLING 1998 und RINSCHEDI 2003 In: VIELHABER 2005, S. 5)	26
Tab. 9: Begriffsverwendung: Fächerübergreifender Unterricht (modifiziert nach HUBER 1995, KIRCHBERG 1998, MOEGLING 1998 und RINSCHEDI 2003 In: VIELHABER 2005, S. 5)	27
Tab. 10: Lebensweltlich orientierte Dimension in Beziehung gesetzt zu fachlich orientierten Perspektiven (verkürzt) (KAHLERT 1998, S. 20f.).....	34
Tab. 11: Wirkungen des Sports auf die Gesundheit (modifiziert nach KÄHLER und SCHRÖDER 2010, S. 10)	75
Tab. 12: Fächerübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport im Rahmen projektbezogener Aktivitäten	109
Tab. 13: Fächerübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport im Rahmen raumplanerischer Aktivitäten	112
Tab. 14: Fachübergreifendes (Wahl-)Modul von Bewegung und Sport mit Geographie und Wirtschaftskunde im Rahmen einer Schulveranstaltung - Wintersportwoche	115
Tab. 15: Beispiel für eine Stadtrallye (SCHLEICHER und JONAS 2007, S. 190)	118
Tab. 16: Fächerübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport im Rahmen spielerischer Erkundungsmethoden	120
Tab. 17: Fächerübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport als bewegungsorientiertes Planspiel	123
Tab. 18: Fachübergreifendes (Wahl-)Modul von Geographie und Wirtschaftskunde mit Bewegung und Sport im Rahmen szenischer Darstellungen	126

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schema des fachübergreifenden Unterrichts (eigene Darstellung).....	26
Abb. 2: Schema des fächerübergreifenden Unterrichts (eigene Darstellung).....	27
Abb. 3 a und b: Beispielschema eines fachübergreifenden Unterrichts (eigene Darstellung).....	30
Abb. 3 c: Beispielschema eines fächerübergreifenden Unterrichts (eigene Darstellung).....	30
Abb. 4: Wahlmodul zu Geographie und Mathematik (Akademisches Gymnasium Salzburg: Vorlesungsverzeichnis 2011/2012)	41
Abb. 5: Fächer übergreifendes Modul des Faches Geographie und Wirtschaftskunde mit Physik (Gymnasium Draschestraße: Kursbuch 2011/2012).....	42
Abb. 6: Freies Wahlmodul zu Geographie und Wirtschaftskunde mit Geschichte (Modulare Oberstufe am BG & BRG Mattersburg: Kursbuch 2009/2010)	42
Abb. 7: Fächer übergreifendes Modul zu Biologie sowie Bewegung und Sport (Oberstufenrealgymnasium Europaklasse Orientierungsklasse Graz: Kursbuch der 8. Klassen im Schuljahr 2010/2011)	43
Abb. 8: Typenbildendes Wahlmodul zu Wirtschaftskunde (Modulare Oberstufe am Erich Fried Realgymnasium: Kursbuch: 2011/2012)	44
Abb. 9: Basismodul Mathematik: (Bundesoberstufenrealgymnasium Güssing: Kursbuch 2011/2012) 44	
Abb. 10: Wahlmodul zu Bewegung und Sport (Oberstufe am BG-BRG-SRG Innsbruck, Reithmannstraße: Wahlmodulkatalog 2010/2011).....	45
Abb. 11: Wahlmodul zu Bewegung und Sport: (Realgymnasium Rahlgasse - Wien: Bestehende Wahlmodule).....	46
Abb. 12: Pflichtkurs zu Bewegung und Sport (Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium GRG 21 Bertha von Suttner – Schulschiff: Kursbuch für die modulare Oberstufe 2010/2011)	47

Abstract

Bei der Diplomarbeit mit dem Titel: „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“, werden mehrperspektivische Zugänge für „ganzheitlich“ ausgerichtete Lernprozesse erschlossen. Es wird gezeigt, dass durch die fach- bzw. fächerübergreifende Verknüpfung der beiden Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport, ein wertvoller Beitrag für individuelle Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen geleistet werden kann. Eine Verknüpfung der beiden Fächer wird damit legitim. Durch die Koordinierung werden die (fachlichen) Ziele sowie die inhaltlichen Kooperationsarrangements der beiden Fächer miteinander verknüpft. Da spezielle Allgemeinbildende Höhere Schulen Österreichs im Schulkonzept die „modulare Oberstufe“ auf Schulversuchsbasis führen und dort angeführte „fächerübergreifende“ Unterrichtsformen als Module angeboten werden, bezieht sich diese Arbeit mit ihrer Themenstellung somit auch auf einen Unterricht, der auf das „modulare“ System aufbaut. Da in der einschlägigen didaktischen Literatur kein einheitliches Verständnis zum fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht besteht und beide Unterrichtsformen zum Teil auch synonym behandelt werden, wird hierzu eine eigenständige, autonome Struktur geschaffen, um darauf aufbauend die Basis für fach- bzw. fächerübergreifende Module der Koordinierung Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport entwickeln zu können. Neben den aufbereiteten thematischen Kooperationsvorschlägen der Fächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport wird das Lernen primär unter konstruktivistischen Ansätzen veranschaulicht. Weiters wird auf die Rollen der Lehrer und Lehrerinnen bzw. Schüler und Schülerinnen Bezug genommen, die sie im fach- bzw. fächerübergreifenden Unterricht der Kombination von Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport einnehmen. Bei den verschiedenen Komponenten des Lernens spielt unter anderem, insbesondere das „bewegte“ Lernen, eine hervorgehobene Rolle, da nicht nur durch Integration von bewegungsorientierten Handlungen ein wertvoller Beitrag zur Vermeidung von Bewegungsmangel angesteuert wird, sondern auch, weil das „bewegte“ Lernen den Anspruch für „ganzheitliche“ Lernprozesse additiv miterfüllt. Körperliche Aktivitäten sind daher im Rahmen des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts von

Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport ein wesentlicher Bestandteil. Für erhoffte erfolgreiche Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen, sollen außerdem das Lerntagebuch sowie das Self-Monitoring zum Einsatz kommen. Zuallerletzt werden in der Arbeit modulare fach- bzw. fächerübergreifende Umsetzungsmöglichkeiten der Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport vorgestellt, welche exemplarisch in „modularen“ Oberstufen eingesetzt werden könnten.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen stammenden Inhalte und Gedanken sind entsprechend kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt noch veröffentlicht.

Wien, im Dezember 2011

Danksagung

Besonderer Dank gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer für seine tatkräftige Unterstützung und fachlich kompetente Beratung

Weiterer Dank gilt den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für die Zusendung von Informationsmaterial bezüglich der modularen Oberstufe

Lebenslauf

Name: Thomas Imre

Geburtsdatum: 03. 03. 1983

E-Mail: t.imre@gmx.at



Ausbildung	2004 - 2011	Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport an der Universität Wien
	2000 - 2003	Aufbaulehrgang mit Abschluss zum Tourismuskaufmann an der BLT am Semmering/Niederösterreich
	1997 - 2000	Fachschule mit Abschluss zum Hotelkaufmann an der BLT am Semmering/Niederösterreich
	1993 - 1997	Hauptschule in Pitten/Niederösterreich
	1989 - 1993	Volksschule in Pitten/Niederösterreich
Arbeitserfahrung in Kinderbetreuung und im Unterrichten	Juli 2011	„Kindertenniscamp“ in Haderswörth/Niederösterreich
	Juli 2010	Kindercamp „English 4 Fun“ in Kleinarl/Salzburg
	Mai 2009	Tanzchoreographie in Bewegung und Sport im Bundesgymnasium Zehnergasse in Wiener Neustadt/Niederösterreich
	Juli/August 08 und 09	„Kindertenniscamp“ in Haderswörth/Niederösterreich
	Okt. 07 - Okt. 08	„Kinderschwimmkurse“ für die American International School/Wien (inkl. „Erfahrungsorientiertes Berufspraktikum“ zum Lehramt Bewegung und Sport)
	Okt./Nov. 07	„Erfahrungsorientiertes Berufspraktikum“ zum Lehramt Bewegung und Sport im Bundesgymnasium Zehnergasse in Wiener Neustadt/Niederösterreich
Arbeitserfahrung in Behindertenbetreuung	Juni 04 - Sept. 04	Behindertenbetreuer im Verein Wohnhilfe Neudörfel/Burgenland
	Juni 03 - Mai 04	Zivildienster (Behindertenbetreuung) im Verein Wohnhilfe Neudörfel/Burgenland
Arbeitserfahrung in Gastronomie	2000 - 2011	Gelegenheitsjobs: Aushilfskraft bei verschiedenen Gastronomiebetrieben, Firmenfeiern (Nö, Wien)
	Sommersaison 2002	Servicemitarbeiter im Familienhotel „Kreuzwirt“, Weißensee/Kärnten
	Sommersaison 2001	Servicemitarbeiter im Kinderhotel „Löwe/Bär“, Serfaus/Tirol
	Sommersaison 1999	Ferialpraxis in der Küche des Restaurants „Global“ in Felixdorf/Niederösterreich
	Sommersaison 1998	Ferialpraxis in der Küche des Restaurants „Reisenbauer“ in Scheiblingkirchen/Niederösterreich
Zusatzqualifikationen	Juni 2011	Absolvierung des Lehrgangs Berufsorientierung am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien
	Februar 2008	Ausbildung zum Skibegleitlehrer
	Jänner 2007	Erwerb des Retterscheins
	Oktober 2000	Führerschein B
Vereinstätigkeiten und Mitgliedschaft	seit 2011	Tennisverein UTC Bad Erlach/Niederösterreich
	2007 - 2008	Tischtennisclub Wiener Neustadt/Niederösterreich
	1995 - 1997	Tennisverein UTC Natschbach – Loibersbach/Niederösterreich
Sprachkenntnisse	Deutsch, Englisch, Französisch	
Sonstige Kenntnisse	EDV, Bewegung und Tanz (Choreographieerstellung)	
Hobbys und Interessen	Sport und Spiel, Filme, Kochen, Tiere, Reisen	