

AUFGABEN ZUM BEWEGTEN LERNEN – EINE ANALYSE AUS EINER SPORTDIDAKTISCHEN PERSPEKTIVE

von Roland Messmer und Nathalie Brea

ZUSAMMENFASSUNG | Aufgaben im bewegten Lernen folgen grundsätzlich der Idee, kognitive Lerninhalte über die Bewegung für Schülerinnen und Schüler einfacher zugänglich zu machen. Wenn Aufgaben als Problemlöseprozesse verstanden werden, kann Bewegung nicht ausschließlich als Methode verwendet werden. Im Artikel werden unterschiedliche Aufgabentypen aus der Perspektive des fachübergreifenden Unterrichts entwickelt. In der anschließend dargestellten Inhaltsanalyse wird von 2000 Aufgaben aus ausgewählten Publikationen der Anteil an Fachlichkeit für das Unterrichtsfach Sport bestimmt. Trotz der in der analysierten Literatur explizit geäußerten Absicht, auch sportdidaktische Ziele zu verfolgen, lassen sich nur in weniger als 10% der Aufgaben solche Ziele auch konkret nachweisen. Die Daten zeigen im Detail, dass mit dem Konzept mehr nur die Hoffnung auf einen Kompetenzerwerb im Sport verbunden ist, als die konkrete Performanz nachzuweisen ist.

Schlüsselwörter: Bewegte Schule, Bewegtes Lernen, Bewegter Unterricht, fächerübergreifender Unterricht, fächervernetzender Unterricht, Sportunterricht.

TASKS IN ACTIVE LEARNING – ANALYSIS FROM A PHYSICAL EDUCATION PERSPECTIVE

ABSTRACT | In the German physical education context, active learning is connected with the intention to make learners move in the classroom. Due to the discourse of a new task culture, the perspective of active learning has to take the core curriculum of the subject physical education into account as well. If tasks are more than just simple instructions for following actions, then movement cannot only be used as a method on its own. In this article different types of tasks will be developed from the perspective of interdisciplinary teaching. A content analysis then shows the degree to which tasks from school on the move make reference to the core curriculum of physical education. 2000 tasks from five selected publications were analyzed. Even though the task collections analyzed explicitly expressed their intentions to develop learners' competences at sports, only less than 10% of the tasks referred to such competences concretely.

Keywords: school on the move, dynamic teaching, active learning, interdisciplinary learning, physical education.

AUFGABEN ZUM BEWEGTEN LERNEN – EINE ANALYSE AUS EINER SPORTDIDAKTISCHEN PERSPEKTIVE

Das Programm der bewegten Schule, hiervon zeugen viele praktische Beispiele, ist aus dem Alltag der Schule kaum mehr wegzudenken. Dabei verfolgt die bewegte Schule nicht nur die Idee, dass Schule als Arbeitswelt von Schülerinnen und Schülern Bewegungsmangel- und Stressrisiken im Sitzunterricht der kognitiv ausgerichteten Fächer kompensieren soll. Hinter dem Begriff stehen auch Ideen für Schulkonzepte, welche Bewegung in der Schule implementieren und eine ganzheitliche schulische Bildung fördern sollen. Wahrscheinlich kein anderes Konzept konnte sich in den letzten 20 Jahren erfolgreicher im System der Schule behaupten. Obgleich wir noch sehr wenig über die unterrichtlichen Prozesse und Folgen des bewegten Lernens wissen, „hat der Slogan ‚Bewegte Kinder – Schlaue Köpfe‘ das Unterrichtsgeschäft erreicht und nährt die Illusion, durch Aufgabensammlungen schon nachhaltige Unterrichtsentwicklung zu betreiben“ (Wenholt, 2010, S. 246). Damit stellt sich die Frage, welche Bedeutung im Programm der bewegten Schule der Bewegung für die Bewegungserziehung und die sportive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zukommt.

Ausgehend von einem kurzen Abriss der historischen Entwicklung, werden die unterschiedlichen Konzeptionen der bewegten *Schule*, des bewegten *Lernens* und des bewegten *Unterrichts* dargestellt und ausdifferenziert (1). In Ergänzung zur bewegten Schule wird im Anschluss an den bewegten *Unterricht* eine Analyse des fächervernetzenden Unterrichts dargestellt (2). Daraus wird im Folgenden eine Fragestellung entwickelt (3) und die Methode der Untersuchung aufgezeigt (4). Auf die Diskussion der Datendarstellung folgt die Interpretation der Resultate (5), die mit einem Fazit abgeschlossen wird (6).

1 | EINLEITUNG

Ende der 1980er-Jahre entwickelte eine kleine Schweizer Gruppe von Sportpädagogen ein Konzept einer bewegteren Schule, damals vor allem aus einer medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Perspektive. Die Kritik galt der starren Sitzschule, die durch eine körper- und bewegungsfeindliche Pädagogik zu einer Disziplinierung und Kontrolle des Körpers beim schulischen Lernen zwingt. Die Arbeiten im Konzept einer bewegteren Schule flossen in zwei gemeinsame Publikationen der *Schweizerischen Lehrerzeitung* (SLZ) und der Zeitschrift *Sportlerziehung in der Schule* (Strittmatter & Lechmann, 1989; 1991).

Die damit erstmals auch außerhalb der Sportpädagogik geäußerte Forderung nach weniger „Sitzzwang“ (Firmin, 1991, S. 4) wurde dann Ausgangspunkt für diverse Weiterentwicklungen des Konzepts der bewegten Schule. Der Basler Urs Illi trug gemeinsam mit Dieter Breithecker (vgl. Laging, 2006) die Idee einer bewegteren Schule in den 1990er-Jahren nach Deutschland. Allmählich differenzierte sich das Konzept aus, es wurden weitere Varianten der bewegten Schule entwickelt, welche je nach Autoren unterschiedlich ausgelegt und gewichtet wurden. Als Folge davon entstand eine diffuse und uneinheitliche Begrifflichkeit.

Die weitere historische Entwicklung und die Entwicklungslinien der bewegten Schule zeigt Laging (2006) im Detail auf. Er identifiziert drei Entwicklungslinien. Neben der oben skizzierten gesundheitsorientierten Argumentationslinie im Ursprung von *Sitzen als Belastung* (i) sieht er die Bewegung auch als *Gestaltungsprinzip von Schulentwicklung* (ii). Bewegung ist dabei ein konstitutiver Teil der Bewegungserziehung, durch sie tritt ein Mensch in den Dialog mit der Welt. Sie leistet einen grundlegenden Beitrag zur Förderung der kindlichen Entwicklung, zur Initiierung von erfahrungs- und handlungsorientiertem Lernen und auch zur Profilierung von Schule (2006, S. 4).

Als Letztes erwähnt Laging (2006) das Anliegen, den *Unterricht mit Bewegungsaktivitäten zu ergänzen* (iii), um eine Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit und die Verbesserung der Leistungen in den kognitiven Fächern anzustreben. Aus einer anthropologisch-entwicklungstheoretischen Perspektive heraus wird die Wichtigkeit der körperlichen Bewegung hervorgehoben, damit Kindern eine gesunde kognitive, emotionale, soziale und körperlich-motorische Entwicklung zukommt. Alle diese Ansätze wollen Bewegung in den Schulalltag implementieren, wobei die verwendete Terminologie relativ kontingent ist. Thiel, Teubert und Kleindienst-Cachay (2004) versuchen, Ordnung in die Begrifflichkeiten zu bringen, indem sie verschiedene „Schul-Bausteine“ der bewegten Schule ausdifferenzieren.

Tab. 1: Kategorisierung der Strukturmerkmale einer bewegten Schule nach Thiel et al. (2004, S. 148)

Rahmenmerkmale	Inhaltliche Merkmale
Pädagogisch-personalstruktureller Rahmen <ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm Lehrereinbindung - Eltern- und Schülereinbindung - Bewegter Schultag 	Unterrichtsinterne Merkmale <ul style="list-style-type: none"> - Bewegtes Lernen - Bewegungspausen - Bewegtes Sitzen - Sportunterricht - Entspannung - Entlastungsbewegungen
Infrastruktureller Rahmen <ul style="list-style-type: none"> - Schulhausgestaltung - Klassenraumgestaltung - Angepasstes Schulmobiliar 	Unterrichtsexterne Merkmale <ul style="list-style-type: none"> - Bewegte Pausengestaltung - Außerunterrichtliche Bewegungsanlässe - Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld

Die Entwicklungslinien der bewegten Schule werden von Thiel et al. (2004) aufgrund der dargestellten Merkmale nach *Rahmen* und *Inhalt* unterschieden. Aus einer explizit fachdidaktischen Perspektive sind insbesondere die unterrichtsinternen Merkmale von Relevanz. Damit sollen die weiteren bewegten „Schul-Bausteine“ nicht abgewertet, aber im Sinne einer Schulentwicklungsaufgabe auch andere Schulfächer in die Pflicht genommen werden. Bei den unterrichtsinternen Merkmalen erstaunt jedoch wiederum die Heterogenität der angesprochenen Bausteine. *Bewegungspausen, bewegtes Sitzen, Entspannung und Entlastungsbewegungen* haben im Unterricht eine lernunterstützende Funktion, während das *bewegte Lernen* und der *Sportunterricht* das Lernen selbst, das „Kerngeschäft“ des Unterrichts, betreffen.

Das bewegte Lernen als expliziter Teil von Unterricht ist in vielen Konzeptionen der bewegten Schule implementiert (Thiel et al., 2004; Teubert et al., 2005; Regensburger Projektgruppe, 2001). In den meisten Konzeptionen kommt der Bewegung dabei eine *lernbegleitende* Funktion zu. Hat die Bewegung eine lernbegleitende Funktion, „geht es grundsätzlich um die Frage, mit welchen Bewegungsaktivitäten sich das kognitive Lernen unterstützen lässt“ (Laging, 2006, S. 13). Wir bezeichnen diese Funktion als *Typ 1* (vgl. Abb. 1).

Bewegung und kognitive Aufgabe laufen zeitgleich ab, beispielsweise kann auf dem Balken balanciert und Vokabeln aus dem Französischunterricht gelernt werden. Diese Aufgaben können bildungsrelevante Ziele für den Sportunterricht beinhalten, sie sind aber nicht Intention der Aufgabe. In diesem Fall wird die Bewegung nur zur besseren Erarbeitung der Lernziele im zweiten Fach eingesetzt.

Die lernbegleitende Funktion der Bewegung kontrastiert mit der *themerschließenden* Funktion der Bewegung¹. Durch die Bewegung soll ein abstraktes Phänomen, indem es sinnlich erfahren wird, besser verstanden werden. Die Bewegung erschließt demnach einen – meist kognitiven – Lerninhalt. In der oben erwähnten *Schweizerischen Lehrerzeitung* wurde eine solche Aufgabe z. B. so formuliert: „[...] anhand eines handelnden und erprobenden Zugangs wird der Satz des Pythagoras in mehreren Lernabschnitten erschlossen“ (Pinter & Kläy, 1991, S. 8f.). Diese Funktion bezeichnen wir als *Typ 2* (vgl. Abb. 1).

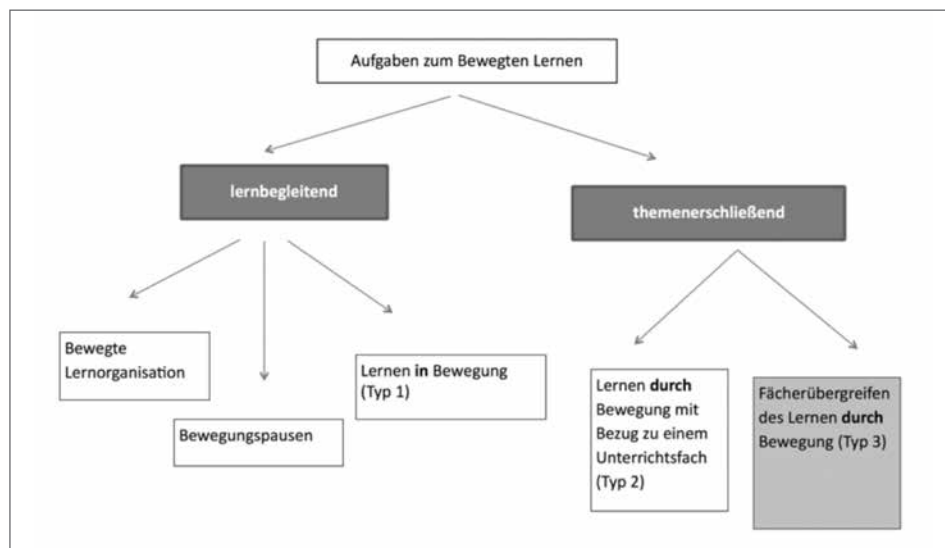


Abb. 1: Aufgaben zum bewegten Lernen

1 Laging (2006, S. 13) spricht von „lernalerschließend“, was begrifflich etwas irritiert. Lerninhalte können erschlossen werden, Lernen als Tätigkeit ist immer „erschließend“. Klupsch-Sahmann (1999, S. 16) bezeichnet diese Funktion des Lernens als „themenbezogen“. Wir bevorzugen deshalb den Begriff „themerschließend“, weil er u. E. die Funktion, wie wir sie interpretieren, am besten zum Ausdruck bringt.

Als eine spezifiziertere Ausprägung dieses Typus könnte man den Sportunterricht bezeichnen. Im Sportunterricht ist die Bildungsabsicht in der Regel eine sportive, die *durch* Bewegung erschlossen wird.

Als themenerschließend sind Aufgaben zu verstehen, bei welchen die Bewegung ein nicht ersetzbarer Teil ist. Durch eine Bewegungshandlung wird ein Lerngegenstand unmittelbar erschlossen, d. h., ohne Bewegung kann die Aufgabe nicht gelöst werden. Beispielsweise kann das Gewicht verschiedener Gesteinsarten gespürt oder der eigene Puls in Ruhe und nach körperlicher Anstrengung erfühlt werden. Beide Aufgaben sind aus der Perspektive des kognitiven Unterrichtsfachs (hier Naturkunde bzw. Biologie) themenerschließend, aber nur Letztere macht aus einer disziplinären Perspektive des Fachs Sport Sinn. Den eigenen Puls nach einer sportlichen Leistung und in Ruhe zu fühlen, ist eine Aufgabe, die zum Verständnis und Aufbau von Ausdauerfähigkeit beiträgt. Dieser Aufgabe ist eine Bildungsabsicht für beide Fächer inhärent. Wir bezeichnen diese Funktion als *Typ 3* (vgl. Abb. 1).

Diese Ausdifferenzierung der Bewegungsaufgaben nach drei Typen zeigt, dass die Bewegung im bewegten Unterricht nicht Unterrichtsinhalt, sondern auch nur Methode sein kann. Auf das Gefahrenpotenzial dieses Wechsels weist Kretschmer hin: „Offensichtlich scheint eine Transformation der Bewegung vom Unterrichtsgegenstand zum Unterrichtsprinzip die Autoren von der Aufgabe zu entlasten, bestimmen zu müssen, was denn unter Bewegung verstanden werden soll und worin ihre pädagogische Qualität besteht“ (2009, S. 6). Wird jede mit Bewegung verbundene Aufgabe bereits als (für den Sport) lernfördernd wahrgenommen, birgt dies die Gefahr, dass die Performanz aus einer spezifisch sportdidaktischen Sicht zu wenig genutzt werden kann. Gerade Aufgaben, für welche die Bewegung bedingend ist, tragen in sich meist das Potenzial, auch für den Sportunterricht themenerschließend zu sein. Kritisch ist die von Kretschmer angesprochene Instrumentalisierung der Bewegung insbesondere für den Typ 1, weil hier die Bewegung eine mit den Bewegungspausen oder der bewegten Lernorganisation vergleichbare Funktion einnimmt. Die beiden anderen Typen unterscheiden sich gerade deshalb von dieser lernbegleitenden Funktion, weil sie per Definition auf die Bewegung angewiesen sind. In dieser Konsequenz bezeichnen wir im Folgenden ausschließlich Typ 3 als *bewegten Unterricht*, der sich von einem allgemein verstandenen Konzept der bewegten Schule unterscheidet.

2 | FÄCHERVERNETZENDER UNTERRICHT UND BEWEGUNGSAUFGABEN

Fokussiert man im bewegten Unterricht auf den von uns ausdifferenzierten Aufgabentyp 3, dann wird der Unterricht auch zu einem *fächervernetzenden* Unterricht. Wenn die Bewegung gleichsam konstitutiv für den Lernprozess ist, erhält sie eine didaktische Funktion, unabhängig davon, in welchem anderen Fach unterrichtet wird.

Die Konzepte des bewegten Unterrichts werden demnach mit dem Konzept des fächervernetzenden Unterrichts komplementiert. Fächervernetzender Unterricht nimmt Bezug auf andere Schulfächer bzw. wissenschaftliche Disziplinen, um deren Funktion, Wissen und Erkenntnisse zu generieren und

zu strukturieren. Inhalte, Denkweisen, Gegenstandskonstruktionen und spezifische Erkenntnisinteressen der jeweiligen Unterrichtsfächer und Disziplinen werden ins Zentrum gesetzt, verbunden oder kontrastiert. Fächervernetzender Unterricht ist somit zentral auf Fachlichkeit angewiesen und ergänzt fachlichen Unterricht, denn Fächer bieten Kategorien zur „Lesbarkeit der Welt“ (Blumenberg, 2007). Lernen bedeutet somit auch immer, neue Unterscheidungs- und Abgrenzungsmöglichkeiten zu erwerben (vgl. Kahlert, 1997). „Die Möglichkeiten für den Aufbau und die Entfaltung kategorialen Denkens müssen [somit] in den Schulfächern als Potentiale enthalten sein, wenn in ihren Verweisen die Welt ‚lesbar‘ sein soll“ (Duncker, 1997, S. 124). Da fächerverbindendes Lernen auch als Versuch verstanden werden kann, gewohnte Sichtweisen und Ordnungen aufzubrechen und zu erweitern, ermöglicht es „damit auch den Gewinn einer Metaebene in der Erkenntnis“ (ebd., S. 126). Diese Metaebene muss in „der Diskussion um die Gliederung der Alltagswelt und das Aufräumen der Erfahrung ausdrücklich in das Unterrichtsthema einbezogen werden“ (ebd., S. 128).

Eine wesentliche Anforderung an einen fächervernetzenden Unterricht ist, dass der behandelte Aspekt der beteiligten Fächer zur verbindenden Problemstellung etwas beiträgt, dass sich die Fächer also wechselseitig etwas „zu sagen“ haben und sich gegenseitig bereichern, ergänzen oder kontrastieren (vgl. Valsangiacomo, Widorski & Künzli David, 2014). Dies bedeutet, dass der jeweilige Beitrag auch aus Sicht der beteiligten Fächer relevant ist: Die beteiligten Fächer dürfen weder zu Hilfswissenschaften für andere Fächer verkommen noch instrumentalisiert werden.

Der Anspruch des fächervernetzenden Unterrichts kommt insbesondere in einer neuen Aufgabenkultur (vgl. Keller & Bender, 2012) zum Tragen, indem in Aufgaben nicht lediglich Handlungsanweisungen, sondern vielmehr Probleme formuliert werden. In dieser Art von Aufgaben werden Schülerinnen und Schüler mit Problemen konfrontiert, die sie mit gelernten oder noch zu lernenden Kompetenzen lösen können. In der Idee dieser neuen Aufgabenkultur liegt demnach ein Paradigmenwechsel, indem nicht mehr rein die Anweisungen der Lehrperson, sondern vielmehr die *Kompetenzen* der Lernenden in den Fokus genommen werden.

Übertragen auf den bewegten Unterricht, hat dies zur Folge, dass in Aufgaben z. B. kognitive Probleme mithilfe von Bewegung gelöst werden können. Kann die Aufgabe auch ohne Bewegung „beantwortet“ werden, sind die Ansprüche der Bewegungserziehung dem Zufall überlassen. Eine sich an diesem Paradigma der Problemlösung orientierende Aufgabenkultur muss demnach – wenn es sich nicht um den eigentlichen Sportunterricht handelt – immer fächerverbindend sein (vgl. Messmer, 2012).

3 | FRAGESTELLUNG

Der bewegte Unterricht als fächervernetzender Unterricht hat somit nicht lediglich die Aufgabe, Lerninhalte anderer Fächer durch Bewegung wirkungsvoller zu vermitteln, sondern ebenfalls dem *Bildungsanspruch* des Schulfachs Sport zu genügen. Damit wird sowohl im assoziierten – meist kognitiven – Unterricht als auch im Sportunterricht ein ausdifferenziertes Fachverständnis ge-

fordert. Es sind Aufgaben mit Beteiligung des Fachbereichs Sport gesucht, die z. B. neue Aspekte auf andere Fächer werfen, die Erkenntnisse im Hinblick auf andere Fächer oder übergeordnete Fragen ermöglichen, die ohne Sport nicht sichtbar oder in den Blick genommen würden; immer unter der Prämisse, dass die in den Aufgaben formulierten Probleme auch aus Sicht des Sports relevant oder nur mithilfe der Verbindung der beteiligten Fächer zu beantworten sind. Soll das Fach Sport in einen fächervernetzenden Unterricht eingebunden werden, muss es sich für Perspektiven öffnen, die über das herkömmliche „Sporttreiben“ hinausgehen. Erst aufgrund dieser umfassenderen Lesart kann der Sportunterricht in den Kontext mit anderen Unterrichtsfächern gesetzt und gleichzeitig das Übergreifende thematisiert werden.

Fachlichkeit und Lernen stehen dabei in einem hohen Zusammenhang (vgl. Joas, 2005). In diesem Verständnis findet fachübergreifendes Lernen vor allem dann statt, wenn die Perspektive der beteiligten Fächer für die Schülerinnen und Schüler explizit wird und damit die Disziplinarität gewährleistet ist.

Wir gehen also von einem Modell des fächervernetzenden bewegten Unterrichts aus, das auf der einen Seite die Bewegung als Inhalt thematisiert und gleichzeitig die Disziplinarität des Sports bewahrt. Damit stehen zwei sich ergänzende Fragen im Zentrum der Untersuchung:

- Disziplinarität: Wie disziplinar sind – aus der Sicht der Sportdidaktik – die Aufgaben im bewegten Unterricht?
- Bildungsrelevanz: Lässt sich in den Aufgaben im bewegten Unterricht aus der Perspektive des Sports eine Bildungsrelevanz nachweisen?

Beide Aspekte bedingen sich dabei gegenseitig. Die Disziplinarität ist gleichsam die Bedingung für die Bildungsrelevanz und lässt sich nicht unabhängig davon untersuchen. Insbesondere die Frage, ob Fähigkeiten und Kompetenzen des Sports explizit als Bezugspunkte des bewegten Unterrichts formuliert werden, sollte demnach durch die Analyse geklärt werden.

4 | METHODE

Um diese Fragen sowohl analytisch als auch empirisch zu beantworten, haben wir uns für eine qualitative Inhaltsanalyse entschieden, auch wenn damit die Wirksamkeit der untersuchten Aufgaben nur theoretisch gegeben ist. Zahlreiche Übungs- und Aufgabensammlungen unter dem Label der bewegten Schule resp. des bewegten Unterrichts wurden gesichtet und auf die Verwendbarkeit für eine Inhaltsanalyse von Aufgaben aus dem bewegten Unterricht geprüft ($n = 37$). Die Publikationen sollten einen expliziten Anspruch geltend machen, bewegte Aufgaben zu beinhalten oder bewegten Unterricht zu thematisieren. Die Begriffe „bewegtes Lernen“ oder „bewegter Unterricht“ mussten demnach in einem einleitenden Kapitel oder im Titel der Publikation thematisiert sein. Somit wurden Übungssammlungen mit reinen Bewegungspausen, Entspannungsübungen oder Pausenspielen ausgeschlossen. Die Auswahl der Printmedien erfolgte aufgrund einer von uns eingeschätzten Relevanz für die Praxis des bewegten Unterrichts in der Schweiz. Als Anhaltspunkte galten dabei die Anzahl an Auflagen der Publikationen, deren

Verbreitung in der Unterrichtspraxis², sowie ihre Aktualität. Aufgrund dieser Auswahlkriterien wurden fünf Publikationen zur eingehenden Analyse ausgewählt.

Tab. 2: Inhaltsanalyse nach Rössler (2005, S. 39f.)

Auswahleinheit (vgl. Literaturverzeichnis)	Bucher, W. (Hrsg.). (2000). <i>Bewegtes Lernen. 1.070 Spiel- und Übungsformen. Ab 7. Schuljahr.</i>	Bucher, W. (Hrsg.). (2000). <i>Bewegtes Lernen. 814 Spiel- und Übungsformen. 4.-6. Schuljahr.</i>	Anrich, Ch. (Hrsg.). (2010). <i>Bewegte Schule. Bewegtes Lernen.</i>	Clancy, M. E. (2008). <i>Besser lernen durch Bewegung.</i>	Zopfi, S. (2008). <i>Bewegte Schule 7-9. Spiele und Übungen für jeden Tag.</i>
Indikator (Auflage/ Ausleihen)	2/39	2/42	2/120	1/109	1/71
Analyseeinheit (Aufgaben/Seiten)	1.070/250	814/224	69/112	71/208	50/82
Codiereinheiten	<ul style="list-style-type: none"> - Fächerübergreifender Unterricht explizit - Themerschließend (Typ 3) - Bereich der Bildungsrelevanz innerhalb des Fachmodells 				

Die Autoren in den untersuchten Publikationen gehen implizit von einem *fächervernetzenden* Unterricht aus. Bei einer genaueren Lektüre der einleitenden Kapitel wird deutlich, dass hohe Erwartungen an die Implementierung der Bewegung in den Unterricht des anderen Fachs herangetragen werden:

„Besser lernen [sic] durch Bewegung ist ein Leitfaden für alle Lehrer/-innen, die die *motorischen* Fertigkeiten [Hrvh. N.B. & R.M] und die Lernfähigkeit ihrer Schüler verbessern wollen“ (Clancy, 2008, S. 7). Damit scheint z. B. für Clancy klar, dass das „bewegte Lernen“ auch die motorischen Fertigkeiten verbessern soll.

Bucher will durch das bewegte Lernen unter anderem massiv auftretenden Haltungsschäden entgegenwirken (Bucher, 2000a, S. 14). Auch wenn Haltungsgymnastik nur einem Teilaspekt der Sport- und Bewegungserziehung entspricht, wird mit diesem Aspekt eine explizite Zielsetzung des Sportunterrichts aufgenommen, die durch kein anderes Fach disziplinär abgedeckt ist.

Damit wird deutlich, dass im bewegten Unterricht auch für die sportliche Bewegung Erwartungshaltungen bestehen. Während Clancy mit „motorischen Fertigkeiten“ ein Training der koordinati-

2 Als Indikatoren wurden dabei die Ausleihzahlen und Anzahl Bücher/Auflagen im größten Bibliotheksverbund der Schweiz (www.nebis.ch) verwendet. Als Referenzpublikation wurde folgendes Buch verwendet: Bucher, W. (Red.)(versch. Jg.) *1000 Spiel- und Übungsformen zum Aufwärmen*. Schorndorf: Hofmann. (13/195). Die Referenz zeigt die Bedeutung der Ausleihzahlen innerhalb des Bibliotheksverbundes. *1000 Spiel und Übungsformen zum Aufwärmen* gilt innerhalb der Sportbücher als eines der am häufigsten ausgeliehenen Bücher.

ven Fähigkeiten meint (Clancy, 2008, S. 41f.), findet man bei Bucher implizite Ansprüche an den bewegten Unterricht. Anrich (2010) sieht den Gewinn der Bewegung vor allem in der gesteigerten Durchblutung des Körpers. Bewegtes Lernen soll demnach Wirkung gegen Haltungsschäden und Konzentrationsschwächen zeigen und motorische Fertigkeiten fördern. Mit dieser Zielsetzung müssen Aufgaben aber zumindest eine formulierte Intention für eine Verbesserung der sportlichen Kompetenzen ausweisen.

Die Sprache und Metasprache der Lehrbücher des bewegten Unterrichts reproduzieren in der Rede von Themen und Inhalten immer die Unschärfen der Konzeption. Deshalb ist die Frage nach dem Bezug sportiver Intentionen in den untersuchten Aufgaben von besonderer Bedeutung. Solche Absichten werden in den Präambeln meist als pädagogisch qualifiziert, ohne dass es in jedem Fall gelingt, das mit „pädagogisch“ Gemeinte disziplinär zu begründen oder die Inhalte als erkennbar sportiv zu konkretisieren.

Um dem Anspruch zu folgen, nicht jede Bewegung von Schülerinnen und Schülern als „pädagogisch“ wertvoll bezeichnen zu müssen – und gleichzeitig die Bildungsintention des Fachs zu bestimmen –, wurde als Codiereinheit ein explizit didaktisches Fachmodell gewählt. Dieses Fachmodell (Messmer, 2013, S. 32ff.)³ versucht, in Anlehnung an das allgemeine Unterrichtskonzept von Green (1971), die zu erwerbenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über ihre sportive Relevanz zu erfassen. Damit werden übergeordnete pädagogische Ziele ausgeschlossen, aber normativ nicht negiert, weil es nicht in der Absicht der Untersuchung liegt.

Das Fachmodell besteht aus sechs Teilbereichen (vgl. Titelzeile in Tab. 4), die, ausgehend von rein körperlich-sportiven, allmählich in kognitive Kompetenzen im Fach Sport übergehen. Das Training der Konditionsfaktoren (konditionelle Fähigkeiten) und der Aufbau von Koordination und technischen Fertigkeiten (motorische und technische Kompetenz) gehören zu den traditionellen Kompetenzbereichen von Sportunterricht. Mit dem Erarbeiten einer praktischen Spielkompetenz und der körperlichen Ausdrucksfähigkeit werden sportpraktische und kognitive Fähigkeiten kombiniert. Daneben gehören auch kognitive Kompetenzen, wie das Verstehen von Trainingsprozessen, der Aufbau einer eigenen Urteilsfähigkeit und die Konstruktion von Sinn im eigenen sportlichen Handeln, zu bildungsrelevanten Kompetenzen im Sportunterricht, welche in die Analyse aufgenommen wurden.

Damit scheint zumindest für den Sport geklärt, wie die Bildungsrelevanz analytisch untersucht werden kann. Fächerverbindende Aufgaben haben aber auch den Anspruch, bildungsrelevante Lerninhalte für mindestens ein weiteres Fach bereitzustellen (vgl. Abb. 1). Aufgrund

3 Hier könnte man auch andere „Lesarten“ des Fachs oder andere allgemeine Unterrichtskonzepte (z. B. Bloom & Engelhart, 1976) einbeziehen. Der explizit fachdidaktische Anspruch des Modells, in Anlehnung an das Kontinuum von Green (1971, S. 33f.), eignet sich u. E. für die hier dargelegte Fragestellung jedoch besonders. Das Kontinuum ist zudem auch in anderen Fächern – in der jeweils spezifischen Ausprägung – als explizit fachdidaktisches Modell akzeptiert (vgl. Hirst, 1974, S. 112 und Oelkers, 1985, S. 182).

der oben erläuterten Vorauswahl der Publikationen handelt es sich bei den analysierten Aufgaben um Aufgaben, welche eine weitere Fachzugehörigkeit explizit ausweisen⁴. Eine Bildungsrelevanz der Aufgaben für den Fachunterricht wurde damit für ein zweites Fach vorausgesetzt.

5 | ERGEBNISSE

Insgesamt wurden 1.963 Aufgaben analysiert, wobei die Ergebnisse der Untersuchung in Tab. 3 zusammengefasst sind. Von den 70 Aufgaben in der Publikation von Clancy (2008) z. B. sind 33 bildungsrelevant für das Fach Sport. Aus der Gesamtzahl der analysierten Aufgaben beinhaltet allerdings nur ein kleiner Anteil von rund 7 % eine Bildungsrelevanz für das Fach Sport. Von diesen bildungsrelevanten Aufgaben sind nochmals weniger einem fächervernetzenden Unterricht zuzuschreiben. Letztlich konnten über alle Aufgaben hinweg 68 Aufgaben (4 %) identifiziert werden, welche dem Anspruch eines fächervernetzenden, bewegten Unterrichts genügen (Typ 3).

Tab. 3: Ergebnisse Inhaltsanalyse nach Publikationen

	Clancy (2008)	Anrich (2010)	Zopfi (2008)	Bucher (2000) (2)	Bucher (2000) (3)	Total
Aufgaben analysiert	70	61	50	781	1.001	1.963
Bildungsrelevanz Sport	33 47 %	8 13 %	2 4 %	46 6 %	42 4 %	131 7 %
Aufgaben fächervernetzend	11 16 %	8 13 %	2 4 %	32 4 %	15 1 %	68 4 %

Die 68 bildungsrelevanten Aufgaben wurden anschließend den Kompetenzbereichen des Fachmodells zugeteilt (Tab. 4).

Tab. 4: Bildungsrelevante Aufgaben auf die Bereiche des Fachmodells Sport (Messmer, 2013, S. 32f.) aufgeteilt

Konditionelle Fähigkeiten	Motorische und technische Kompetenz	Spiel- und taktische Kompetenz	Ästhetische Kompetenz	Kognitive Kompetenz	Sinnkonstruktion und -rekonstruktion
- Kraft - Schnelligkeit - Ausdauer - Beweglichkeit	- Koordination - Reaktion - Kinästhetik	- Play - Game	- Expressiv - Impressiv	- Methodenkompetenz - Trainingskompetenz - Fachwissen	- Sinnnehmen - Sinngeben - Sinnerörtern
13	19	2	29	5	0

⁴ In der Publikation von Bucher (2000b) sind z. B. die Übungen nach Kapiteln geordnet, mit dem expliziten Bezug zu einem weiteren Schulfach: *Bewegtes Lernen in der Mathematik, Bewegtes Lernen im Deutschunterricht etc.*

Fast die Hälfte aller bildungsrelevanten Aufgaben fällt auf den Kompetenzbereich der Ästhetik. Mit der darin enthaltenen expressiven Bewegung wird nach Scherler (1975) ein Sich-Ausdrücken mit dem Körper bzw. Etwas Darstellen und Gestalten durch Bewegung mit dem eigenen Körper verstanden. Werden also kleine Theater oder Pantomimen gespielt, ist dies – in unserer Analyse – bildungsrelevant für den Sport. Das Beispiel soll zeigen, dass wir die Aufgaben mit einer sehr offenen Lesart des Fachs untersucht haben. Die körperlichen – und damit im engeren Sinne sportiven – Bereiche links im Kontinuum (konditionelle Fähigkeiten und motorische Kompetenzen) zählen im Vergleich zur Ästhetik relativ wenig bildungsrelevante Aufgaben.

Eine Erklärung für die geringen Werte auf dieser Seite des Kontinuums liegt wahrscheinlich in den implizit erwünschten Wirkungsweisen der Aufgaben bei den untersuchten Publikationen. Wenn Bewegung letztlich doch nur eine Rhythmisierung bzw. eine Aktivierung durch eine gesteigerte Durchblutung und damit eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit intendiert, reichen Aufgaben aus, die Bewegung einzig dazu nutzen, an einem anderen Ort im Schulzimmer eine kognitive Aufgabe zu lösen. Bewegung wird als Methode oder als Mittel der Veranschaulichung von Fachinhalten gebraucht. Möglicherweise können solche Aufgaben im Vergleich zum traditionellen Sitzunterricht aufgrund der verbesserten Durchblutung des Gehirns eine erhöhte Lernwirksamkeit generieren. Um für den Sport bildungsrelevant zu sein, müsste diese Aufgabe von den Schülerinnen und Schülern aber mindestens eine körperliche Aktivität von moderater Intensität (z. B. erhöhte Pulsfrequenz, schnellere Atemfrequenz als in Ruhe) einfordern (Hegner, 2012, S. 106). In sehr vielen Aufgaben ist die Bewegung Mittel zum Zweck: Z. B. eine Geometrieaufgabe wird auf dem Pausenplatz aufgezeichnet und gelöst (Bucher, 2000b, S. 180). Diese nach Bruner (1974) *enaktiv* genannte Darstellungsform hat i. d. R. keine Bildungsrelevanz für den Sport. Solche Aufgaben sind demnach einem Lernen in Bewegung des Typs 1 (vgl. Abb. 1) zuzuordnen.

Die Anzahl bildungsrelevanter Aufgaben und ebenfalls die Aufteilung dieser innerhalb des Fachmodells Sport zeigen, dass die wenigsten Aufgaben ein Potenzial haben, den Ansprüchen von Typ 3 gerecht zu werden. Mehr als 90 % der analysierten Aufgaben sind nicht bildungsrelevant für den Sport. Diese Aufgaben können demnach den in den Präambeln erwähnten positiven Effekten auf Bewegungsmangel, Haltungsschäden und sensomotorischen Ausfällen nicht nachkommen.

6 | FAZIT

Möglicherweise verleitet der Name „bewegter Unterricht“ dazu, die Bewegung selbstbezüglich als gewinnbringend für den Sport bzw. die im Schulsport auszubildenden Kompetenzen zu werten. Diese implizite Annahme wird von unserer Analyse nicht bestätigt. Der bewegte Unterricht hat – selbst in den von uns als fächervernetzend ausgewählten Publikationen – mit dem Fach Bewegung und Sport wenig zu tun. Die redundant formulierte Absicht, dass bewegter Unterricht auch die sportive Kompetenz verbessern soll, konnte in der systematischen Analyse der Aufgabensammlungen jedenfalls nicht bestätigt werden.

Bewegung scheint demnach im Programm der bewegten Schule selbst in der spezifischen Konzeption des bewegten Unterrichts oft verwendet zu werden, um Zielen in anderen Fächern zu folgen. Von fächervernetzendem Unterricht kann trotz der expliziten Ansprüche und der vermeintlich interdisziplinären Titel- und Kapitelbezeichnungen keine Rede sein. Die Resultate der Inhaltsanalyse irritieren deshalb gleich zweifach. Obwohl die von uns analysierten Aufgaben ausschließlich von Sportpädagogen formuliert werden, stellen wir eine geringe Relevanz für den Sport fest. Das Programm der bewegten Schule scheint demnach wenig mit dem Sport als Schulfach gemein zu haben und reiht sich in die zahlreichen reformpädagogischen Konzepte, die dem Praxisfeld Sport jegliche Dignität absprechen (vgl. Messmer, 2011). Trotzdem überzeugt die Idee – und dies irritiert ebenfalls – in der Praxis. Gerade deshalb sollte das Potenzial in den nur scheinbar fächerverbindenden Aufgaben auch für den Sportunterricht wirksamer genutzt werden, indem die Aufgaben ebenso aus der Perspektive von Bewegung, Spiel und Sport formuliert werden.

ANALYSIERTE LITERATUR (AUFLAGEN/AUSLEIHEN)

Anrich, C. (Hrsg.). (2010). *Bewegte Schule, bewegtes Lernen. Bewegung - ein Prinzip lebendigen Fachunterrichts*. Leipzig: Klett. (2/120)

Bucher, W. (2000a). *Bewegtes Lernen* (Teil 2: 4.-6. Schuljahr). Schorndorf: Hofmann. (2/42)

Bucher, W. (2000b). *Bewegtes Lernen* (Teil 3: ab 7. Schuljahr). Schorndorf: Hofmann. (2/39)

Clancy, M. E. (2008). *Besser lernen durch Bewegung*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. (1/109)

Zopfi, S. (2008). *Bewegte Schule – Spiele und Übungen für jeden Tag* (Band 3). Winterthur: Elk. (1/71)

LITERATUR

Bloom, B. S. & Engelhart, M. D. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl. ed.). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Blumenberg, H. (2007). *Die Lesbarkeit der Welt* (7. Aufl. ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bruner, J. S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie* (dt. Übersetzung). Berlin: Berlin-Verlag.

Duncker, L. (1997). Vom Sinn des Ordens. Zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Bd. 1 Grundlagen und Begründungen* (S. 119-134). Heinsberg: Dieck.

Firmin, F. (1991). Bewegter Unterricht ist lernwirksam. *Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ) und Sporterziehung in der Schule (SES)*, 6, 4-6.

Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.

Hegner, J. (2012). *Training fundiert erklärt. Handbuch der Trainingslehre* (5. Aufl. ed.). Herzogenbuchsee: Ingold/BASPO.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.

Joas, H. (2005). Neue Aufgaben für die Sozialwissenschaften. In H. Joas & H. G. Kippenberg (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Lernprozess* (S. 74-88). Göttingen: Wallstein-Verlag.

Kahlert, J. (1997). Vielseitigkeit statt Ganzheit. Zur erkenntnistheoretischen Kritik an einer pädagogischen Illusion. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus*.

Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Bd. 1 Grundlagen und Begründungen (S. 92-118). Heinsberg: Dieck.

Keller, S. & Bender, U. (2012). (Hrsg.). *Aufgabenkulturen*. Seelze: Kallmeyer.

Klupsch-Sahlmann, R. (1999). *Mehr Bewegung in der Grundschule: Grundlagen – Bewegungschancen im Schulleben – Beispiele für alle Fächer*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kretschmer, J. (2009). Welche Bewegung ist in der Bewegten Schule? *SportPraxis*, 12, 6-10.

Messmer, R. (2011). Pragmatismus und seine Rezeption in der deutschen Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 41 (3), 233-242.

Messmer, R. (2012). Bewegte Aufgaben: Aufgabenkulturen im Fach Sport. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen* (S. 202-213). Seelze: Kallmeyer.

Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: Haupt UTB.

Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Pinter, E. & Kläy, H. (1991). Zum Beispiel Pythagoras. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 18, 8-9.

Laging, R. (2006). *Warum macht Bewegte Schule Sinn?* Vortrag zur bundesweiten Tagung „Was bewegt die Bewegte Schule?“ am 29./30. Mai 2006 in Hannover. Retrieved 20.8.2013, from <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/sinnbewegteschule>.

Regensburger Projektgruppe (2001). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.

- Rössler, P. (2005). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Scherler, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*. Schorndorf: Hofmann.
- Strittmatter, A. & Lechmann, A. (Red.). (1989). Aktive Pausengestaltung. *Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ) und Sporterziehung in der Schule (SES)*, 6.
- Strittmatter, A. & Lechmann, A. (Red.). (1991). Bewegter Unterricht. *Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ) und Sporterziehung in der Schule*, 6.
- Teubert, H., Thiel, A. & Kleindienst-Cachay, C. (2005). Die „Bewegte Schule“ auf dem Prüfstand – Qualitätsmerkmale einer grundschulpädagogischen Innovation. In A. Gogoll & A. Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 148-153). Hamburg: Czwalina.
- Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2004). *Die Bewegte Schule auf dem Weg in die Praxis: Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation* (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Valsangiacomo, F., Widorski, D. & Künzli David, C. (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1 (5), 21-39.
- Wenholt, T. (2010). Zwischen Gewissheit und Ungewissheit: Themenkonstruktion und Themenentwicklung in Situationen bewegten Unterrichts. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel*. (S. 241-247). Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.