

# **WIR SPIELEN!**

## **Begleitheft für die Projektleitung**

### Fächerübergreifenden Projektunterricht Sport & Sprache planen, durchführen, evaluieren

Autorinnen und Autoren:

Elke Gramespacher, Mathilde Gyger, Franco Supino, Peter Weigel

Pädagogische Hochschule FHNW  
Institut Vorschul- und Unterstufe / Institut Primarstufe

## Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	3
1. Fächerübergreifenden Unterricht mit der Handreichung im Team planen .....	4
1.1 Die Konzeptionskarten und die didaktischen Karten der Handreichung – Inhalte und Hinweise zu ihrer Nutzung.....	4
1.2 Mit dem Projektzirkel für Schülerinnen und Schüler die Durchführung transparent gestalten .....	5
2. Evaluation.....	6
2.1 Die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler feststellen.....	6
2.2 Das fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben anhand einer SWOT-Analyse evaluieren.....	6
3. Die Kombination der Schulfächer Bewegung und Sport & Deutsch/Sprache.....	7
3.1 Fussball – bewegt und sportlich.....	7
3.2 Fussball schreibt Geschichten .....	8
3.3 Soziales Lernen im Team.....	9
4. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf fächerübergreifenden Unterricht an Primarschulen .....	10
5. Literatur .....	11
5.1 Im Begleitheft und für die Konzeptionskarten verwendete Literatur.....	11
5.2 Weiterführende Literatur zum Bereich Fussball: Kindgerechter Fussballunterricht.....	12
5.3 Weiterführende Literatur zum Bereich Sprache: Erzählen und kreatives Schreiben.....	12

## Zusammenfassung

Das Begleitheft „WIR SPIELEN! – Fächerübergreifenden Projektunterricht Sport & Sprache planen, durchführen, evaluieren“ gibt grundlegende Nutzungshinweise und zentrale Begründungen für die Handreichung. Das Begleitheft erfüllt im ersten Teil folgende zwei Funktionen:

Das Begleitheft erläutert

1. wie die Handreichung anzuwenden ist.
2. erprobte Optionen für eine Evaluation der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler sowie des Unterrichtsvorhabens selbst.

Weiterführend begründet das Begleitheft das Projekt *kick&write*® sowohl in fachlicher und in fächerübergreifender Perspektive: *Wie und warum werden die Bereiche Bewegung und Sport mit Schulsprache Deutsch verbunden?* Dabei nimmt es Bezug auf die Erkenntnisse der Projektgruppe *kick&write*® der Pädagogischen Hochschule FHNW. Eine umfassenderen Hintergrund gibt das Begleitheft schliesslich in erziehungswissenschaftlicher Perspektive: *Wie stellt sich das Thema fächerübergreifender Unterricht an Primarschulen erziehungswissenschaftlich dar?* Dabei bezieht es sich z.B. auf Frey (2007) und Peterßen (2000; 2000a). Abschliessend werden weiterführende Literaturhinweise gegeben.

Abschnitt 1 des Begleitheftes gibt Hinweise, wie die Konzeptionskarten der Handreichung genutzt werden können und erläutert deren Anbindung an den Lehrplan 21 (D-EDK, 2015). Für die Schülerinnen und Schüler bietet die Handreichung einen Projektzirkel, dessen Funktionen ebenfalls erläutert werden.

Abschnitt 2 widmet sich der Feststellung der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben. Darüber hinaus wird hier dargelegt, wie das Unterrichtsvorhaben selbst evaluiert werden kann.

Abschnitt 3 führt in die fachlichen Begründungen des Unterrichtsvorhabens ein und erörtert den im Unterrichtsvorhaben zentralen fächerübergreifenden Aspekt des sozialen Lernens.

Abschnitt 4 gibt einen Einblick in erziehungswissenschaftliche Argumente für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte an Schulen.

Abschnitt 5 bietet neben den Angaben zur Literatur, die für die Handreichung genutzt wurde, auch weiterführende Fachliteratur für die Bereiche Fussball und Schulsprache Deutsch.

## 1. Fächerübergreifenden Unterricht mit der Handreichung im Team planen

Die Handreichung ist unter [www.kickandwrite.ch](http://www.kickandwrite.ch) zugänglich und beinhaltet verschiedene Informationen, Links und Konzeptionskarten. Im folgenden Abschnitt 1.1 wird erläutert, wie das fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben mithilfe der Konzeptionskarten im Lehrpersonenteam geplant und umgesetzt werden kann. Die Handreichung beinhaltet auch einen Projektzirkel, welchen die Schülerinnen und Schüler im Projektverlauf permanent nutzen können (s. dazu Abschnitt 1.2).

### 1.1 Die Konzeptionskarten und die didaktischen Karten der Handreichung – Inhalte und Hinweise zu ihrer Nutzung

Die Konzeptionskarten geben umfassende Unterstützung für die Planung eines fächerübergreifenden Unterrichtsvorhabens zum Thema Fussball. Dazu beinhalten sie fachliche und didaktische Hinweise, die es für die Planung, Durchführung und Evaluation an Primarschulen zu beachten gilt und die sich am Lehrplan 21 (D-EDK, 2015) orientieren. Weiter nehmen die Konzeptionskarten organisatorische Aspekte auf, die vor allem während der Planungsphase von grosser Bedeutung sind, und sie geben Hinweise für die Evaluation des fächerübergreifenden Unterrichts.

Die Konzeptionskarten sind nach den folgenden vier Themen strukturiert: Akteure, Ressourcen, Planung und Projektsetting. Zu diesen vier Themen nennen sie die jeweils relevanten Aspekte (z.B. beim Thema Akteure: Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und so weiter), sodass die Konzeptionskarten prinzipiell an allen Primarschulen anwendbar sind. Zu jedem Aspekt gibt es eine weiterführende Konzeptionskarte, auf der die wesentlichen Fragen zum jeweiligen Aspekt systematisch zusammengeführt sind. Diese Fragen dienen den Lehrpersonen dazu, herauszufinden, was für das konkrete Unterrichtsvorhaben in der Planung, im Verlauf sowie in der Evaluation zu bedenken und zu tun ist. Aus den Antworten zu diesen Fragen ergibt sich systematisch eine Traktandenliste für das Unterrichtsvorhaben. Die Konzeptionskarten sind also im konkreten Falle jeweils spezifisch zu nutzen und haben nicht immer an jeder Primarschule dieselbe Bedeutung: Bei jeder einzelnen Durchführung des Unterrichtsvorhabens kommen jeweils bestimmte Fragen ins Spiel.

Um zu entscheiden, welche der Konzeptionskarten und didaktischen Karten für das eigene Unterrichtsvorhaben herangezogen werden sollen, sichten die Lehrpersonen gemeinsam die Website sowie alle Konzeptionskarten und alle didaktischen Karten. Dabei entscheiden sie, welche der in den Konzeptionskarten aufgeführten Punkte für die Situation bzw. für die Planung, Durchführung und Evaluation an ihrer Schule relevant sind, und welche didaktischen Karten sie benötigen. Die Konzeptionskarten bieten alle Aspekte, die potenziell zu bedenken wären. Die auf die schulische Situation angepasste Auswahl der Konzeptionskarten treffen die Lehrpersonen, denn sie sind die Expertinnen und Experten für ihre Schule.

In der Planung mit den Konzeptionskarten empfiehlt sich folgendes Vorgehen:

Im Sinne einer Priorisierung bilden die beteiligten Lehrpersonen im Team zu Beginn drei Stapel mit den Konzeptionskarten. Dabei sind

- im ersten Stapel die Konzeptionskarten, die für das gewünschte Unterrichtsvorhaben sicher relevant sind.
- im zweiten Stapel die Karten, die eventuell bedeutsam werden könnten, weswegen er während des gesamten Projektverlaufs von Zeit zu Zeit zu prüfen ist.
- ausschliesslich im dritten Stapel die Konzeptionskarten, die ganz sicher zu keiner Zeit im konkreten Unterrichtsverlauf wichtig sind.

Karte für Karte diskutiert das Lehrpersonenteam, auf welchen der drei Stapel die Konzeptionskarte zu legen ist; und es ist wichtig, dass dieser Arbeitsschritt zu einem Ergebnis führt, mit dem alle beteiligten Lehrpersonen am Ende einverstanden sind und gut weiterarbeiten können.

Die didaktischen Karten greifen u.a. zentrale Inhalte der Bereiche Sport und Deutsch/Sprache auf. Für die didaktischen Karten bildet grundsätzlich der gültige Lehrplan den zentralen Bezugspunkt. Dies ist der Lehrplan 21 (D-EDK, 2015), den die Kantone der Deutschschweiz aktuell sukzessive einführen. Das zentrale Kennzeichen des Lehrplans 21 ist die Kompetenzorientierung. Kompetenzorientierung im Lehren bedeutet, Unterricht „von hinten her“ zu planen. Im Kompetenzparadigma erfolgt also ein Perspektivenwechsel: von der Input-Orientierung – welche Inhalte sollen vermittelt werden? – hin zur Output-Orientierung – was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende des fächerübergreifenden Unterrichtsvorhabens wissen, können und umsetzen?

Neben den Konzeptionskarten finden sich in der Handreichung didaktischen Karten Bewegung & Sport, Schulsprache Deutsch und Teaching Artists, die Hinweise geben zum Basiswissen Fussball, Literatur und zum Einbezug von professionellen Schreibcoaches, Teaching Artists, im Projekt. Darüber hinaus gibt die Handreichung auf der Website Hinweise – auch in Form von Links zu Sport- und Kulturämtern – dazu, wie externe Expertinnen und Experten für die Bereiche Sport und Schulsprache Deutsch der Schweiz rekrutiert und allenfalls auch finanziell unterstützt werden können.

Dem Kompetenzparadigma des Lehrplans 21 (D-EDK, 2015) folgend wird das Unterrichtsvorhaben WIR SPIELEN! anhand der Konzeptionskarten und der didaktischen Karten prinzipiell „von hinten her“ geplant. Das zentrale Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler am Ende des Unterrichtsvorhabens in der Lage sind, in Team ein Fussballturnier zu spielen, gemeinsam eine Geschichte zum Thema Fussball darzubieten, und ihre Geschichte z.B. in Teilen in Gruppen theatralisch zu präsentieren. Um die Projektziele zu erreichen, sind Kompetenzen notwendig, welche bei Interesse evaluiert werden könnten (s. dazu Abschnitt 2).

## 1.2 Mit dem Projektzirkel für Schülerinnen und Schüler die Durchführung transparent gestalten

Die Handreichung beinhaltet einen Projektzirkel für die Schülerinnen und Schüler, der während des gesamten Unterrichtsvorhabens im Klassenraum der respektive der/aller am Unterrichtsvorhaben beteiligten Schulklasse/n aufgehängt werden kann. Der Projektzirkel zeigt die üblichen Projektphasen, die während des Unterrichtsverlaufs jeweils sichtbar markiert werden können. Die Schülerinnen und Schüler sehen auf diese Weise, an welcher Stelle im Unterrichtsverlauf sich die Klasse befindet. Antworten auf die Fragen im Projektzirkel können z.B. in der Form von Sonnenstrahlen angebracht werden, welche z.B. mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam herzustellen sind.

Der Projektzirkel visualisiert den Fortgang des Unterrichtsvorhabens und ermöglicht eine Klärung bzw. Diskussion darüber, ob eine Projektphase abgeschlossen ist, und die Klasse zum nächsten Arbeitsschritt schreiten kann. Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler lernen, aus welchen Phasen das Unterrichtsvorhaben besteht, und in welcher Reihenfolge die Phasen durchlaufen werden. Der Projektzirkel kann dazu beitragen, Reflexionen zum Unterrichtsverlauf im speziellen Falle oder zu Projekten im Allgemeinen anzuregen.

## 2. Evaluation

Die Evaluation dient der Feststellung der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, und sie bezieht sich (ggf. zusätzlich) auf die Bewertung des fächerübergreifenden Unterrichtsvorhabens selbst.

### 2.1 Die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler feststellen

Fachliche Lernfortschritte können im Unterrichtsvorhaben WIR SPIELEN! ebenso evaluiert werden wie überfachliche Lernfortschritte, aber es besteht ein Unterschied zwischen ihnen: Die fachlichen Lernfortschritte können direkt gemessen werden. Im sportlichen Teil stellt sich die Frage, was die Kinder mit Blick auf Fertigkeiten im Fussballsport (Dribbling, Präzisionsschuss) im und bezüglich ihres Fachwissens über Fussball und seine Regeln gelernt haben. Um das Dribbling und den Präzisionsschuss zu testen, werden die Kinder mit den erprobten motorischen Tests aus dem Projekt *kick&write*® 2014 sowohl vor als auch nach dem Unterrichtsvorhaben geprüft. Das Dribbling und den Präzisionsschuss zeigen die Kinder in einer Sportlektion vor sowie in einer Sportlektion nach dem Unterrichtsvorhaben. Dafür dribbeln sie einen bestimmten Parcours entlang, wobei die Zeit genommen wird, und sie zeigen, wie gut sie den Ball zwischen zwei Langbänken (über Bande) kontrolliert und flach schießen können, und hierbei wird ebenfalls die Zeit genommen. Jedes Kind absolviert jede Station zwei Mal, der Aufbau der beiden Test-Stationen ist in den Konzeptionskarten ersichtlich. Die grundlegenden Fussballregeln können im Unterrichtsvorhaben immer wieder besprochen werden und sollten beim abschliessenden Fussballturnier bekannt sein.

Auch in Bezug auf den Bereich Sprache/Deutsch stellt sich die Frage: Was können Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Unterrichtsvorhaben? Ihre Lernfortschritte zeigen sich an der Zunahme ihres Wortschatzes, an der Entwicklung der Schreib- und Lesekompetenz sowie an der Zunahme der Motivation in Bezug auf das Schreiben. Da diese Bereiche nicht alle direkt testbar sind, ist es von Bedeutung, die eigene Einschätzung der Kinder zu ihrem Lernfortschritt zu thematisieren, etwa in einem Klassengespräch zu den Themen Sprache oder Geschichtschreiben. Zudem bietet es sich an, den Arbeitsprozess bezüglich der Texterarbeitung in der Klasse ebenso zu reflektieren wie die Frage, ob die Kinder mit ihrem Ergebnis – also mit ihrer Fussballgeschichte – zufrieden sind.

Überfachliche Lernfortschritte sind vergleichsweise komplex und nicht direkt messbar. Schülerinnen und Schüler können ihre Lernfortschritte aber als Performanz komplexer Leistungen im Abschluss-event des Unterrichtsvorhabens zeigen: Sie spielen in einem Fussballturnier und zeigen dabei weniger die Einzelleistung als ihre fussballerische Leistung im Team. Im Bereich Sprache entwickeln sie gemeinsam eine Fussballgeschichte (vgl. z.B. Alves et al., 2014), welche die Kinder am Ende des Unterrichtsvorhabens vorstellen, z.B. indem sie einen Textausschnitt theatralisch präsentieren.

### 2.2 Das fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben anhand einer SWOT-Analyse evaluieren

Gemeinsam führt das Lehrpersonenteam mit weiteren beteiligten Akteuren – Schulleiterinnen und Schulleiter wie mit den allenfalls beteiligten externen Fussball- und Schreibcoachs (vgl. Konzeptionskarte Akteure) – eine SWOT-Analyse durch (Vorlage: siehe [www.kickandwrite.ch](http://www.kickandwrite.ch)). Dabei formulieren alle Beteiligten aus ihrer jeweiligen Perspektive die Stärken (**s**trengths), Schwächen (**w**eaknesses), Möglichkeiten (**o**pportunities) und Befürchtungen (**t**hreats) in Bezug auf das durchgeführte Unterrichtsvorhaben. Die Ergebnisse der SWOT-Analyse notiert das Lehrpersonenteam systematisch, sodass keine Einlassung verloren geht. Auf Basis dieser differenzierten Einschätzung wird im Lehrpersonenteam und mit Unterstützung weiterer, an der Evaluation beteiligter Akteure entschieden, ob und wann eine erneute Durchführung des Unterrichtsvorhabens sinnvoll erscheint.

### 3. Die Kombination der Schulfächer Bewegung und Sport & Deutsch/Sprache

Im Folgenden wird eine Begründung für die Kombination der Schulfächer Bewegung und Sport mit Deutsch/Sprache im fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt gegeben. Für diese Kombination sprechen sport- und sprachwissenschaftlich fundierte wie auch soziale Aspekte.

#### 3.1 Fussball – bewegt und sportlich

Der Sportunterricht mit seinem doppelten Auftrag: *Erziehung zum Sport* und *Erziehung durch Sport* wird im fächerübergreifenden Unterricht eher selten einbezogen (dies stellt Maier (2005) für die Hauptschulen in Baden-Württemberg fest), obwohl es dafür vielfältige Optionen gibt (Rudolf & Warwitz, 1995; Weigelt, 2016). Der Sportunterricht besitzt für fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben zwei entscheidende Vorteile: Die Kinder werden in ihrer motorischen Entwicklung gezielt gefördert und es besteht ein Zusammenhang von motorischer Förderung und kognitiver Entwicklung, sofern diese zeitlich direkt aufeinander bezogen sind. Es zeigen sich z.B. infolge vermehrter sportlicher Aktivität bessere Leseleistungen (Taras, 2005; Castelli et al., 2007), ebenso wird die allgemeine Merkfähigkeit des Gehirns gesteigert (Dwyer et al., 2001; Pesce et al., 2009; Stroth et al., 2009). Zudem weisen Analysen (Sibley & Etnier, 2003; Etnier et al., 2006) darauf, dass körperliche Aktivität im Hinblick auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten vor allem im Kindes- und Jugendalter besonders relevant sein könnte.<sup>1</sup> Sportmotorische Aktivität scheint kognitive Entwicklungen zu unterstützen. Zu den kognitiven Fähigkeiten zählen verschiedene Prozesse, wie z.B. schulische Leistungen, Erinnerung, Aufmerksamkeit, Wahrnehmungsvermögen, Intelligenz, exekutive Funktionen (Planen, Problemlösen, Handlungskontrolle, Steuerung von Motivation und Emotion; Miller & Wallis, 2009).

Aus sportdidaktischer Sicht sind fächerübergreifende Projekte Unterrichten in der Sporterziehung von grosser Bedeutung (z.B. Warwitz & Rudolf, 1982; Arzberger & Erhorn, 2013; Weigelt, 2016). Sportpädagogische Anliegen lassen sich in Projekten mit Einbezug des Sports in der Schule breitgefächert erreichen und mit sprachlichen (s. dazu Abschnitt 3.2), sozialen(s. dazu Abschnitt 3.3) und sportbezogenen Kompetenzen verbinden.

Im Projekt WIR SPIELEN! geht es um das Unterrichtsthema Fussball. Der Fussballsport kommt hier zum Zuge, weil er die beliebteste Team- und Spielsportart ist (Lamprecht, Fischer & Stamm, 2008; Brandt et al., 2012). Damit ein freudvolles Fussballspiel mit allen Kindern im Primarschulalter entstehen kann, bedarf es bestimmter sportmotorischer Fertigkeiten und Kenntnisse (Truffer, 2012). Diese können bereits zu Beginn des Unterrichtsprojekts erlernt werden. Während sportmotorische – vor allem konditionelle – Fähigkeiten in dieser Phase noch eine untergeordnete Rolle spielen (Weineck, 2009), können koordinative Fähigkeiten bereits zu Projektbeginn gezielt verbessert werden. Dies erleichtert das spätere Erlernen komplexerer Techniken. Bezüglich fussballerischer Fertigkeiten bilden im Kern das Dribbling am Fuss sowie die Ballkontrolle nach kurzen, flachen Schüssen Lernanlässe, die auch Anfängerinnen und Anfänger gewinnbringend und freudvoll wahrnehmen können.

Während komplexe Spielregeln des Fussballsports, wie z.B. die Abseitsregelungen, im Kinderfussball noch vernachlässigt werden können, ist speziell im Sport in der Schule davon auszugehen, dass nicht alle Kinder die Basisregeln des Fussballsports kennen, weswegen sie in fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben explizit zu vermitteln sind. Zu den Basisregeln zählen nicht nur die Kenntnis über die Ziele des Spiels (Welches Team gewinnt das Spiel?) und seine Funktionsweisen (Wie kann ein Tor erzielt werden?), sondern auch grundlegende Spielregeln: Wie dürfen die Feldspielerinnen und Feld-

---

<sup>1</sup> Sibley und Etnier (2003) zeigen in ihrer Meta-Analyse eine Effektgrösse von  $\eta^2 = .32$  für den Einfluss von körperlicher Aktivität auf kognitive Leistungen bei 4- bis 18-Jährigen. Etnier et al. (2006) verweisen in einer weiteren Analyse über die gesamte Lebensspanne (6- bis 90-Jährige) auf eine geringere Effektgrösse ( $\eta^2 = .25$ ).

spieler den Ball berühren? Welche Regeln gelten für die Torhüter? Die Kinder sollten auch die Spielplanlinien auf dem Feld kennenlernen und deren Funktionen verstehen: Wieso existiert ein Strafraum vor jedem Tor? Was passiert, wenn der Ball über die Seiten- oder Grundlinien rollt? Im Strassen- oder Trainingsspiel sind Regelkenntnisse nicht zwingend nötig. Wenn aber die (sport-)pädagogische Perspektive *leisten / wettkämpfen* relevant wird und Kinder sich "in Leistungssituationen erproben" (vgl. Kurz, 2008: 166; D-EDK 2015) – z.B. in einem Fussballturnier –, sollten alle diese Regeln kennen.<sup>2</sup>

Die taktischen Grundregeln im Fussball (typischerweise in Wenn-Dann-Form und ausschliesslich auf Erfahrungswerten beruhend) verweisen auf spezifische Ausrichtungen bzw. Massnahmen. Sicher könnten Kinder auch taktische Grundregeln explizit lernen. Allerdings zeigen Studien, dass die explizite Vermittlung im Bereich Taktik die Entwicklung spieltaktischer Kreativität verhindert (Memmert & Roth, 2007). Im Sinne der langfristigen Vermittlung spieltaktischer Grundkenntnisse also ist die implizite Vorgehensweise vergleichsweise vielversprechender; gleichwohl sie sehr viel mehr Zeit in Anspruch nimmt. Im Unterrichtsvorhaben ist die explizite Vermittlung taktischer Grundregeln also wenig bedeutsam.

Um die emotionale Kraft des Fussballsports im Unterrichtsvorhaben einzubeziehen, bietet es sich besonders an, ein fächerübergreifendes Unterrichtsvorhaben zum Thema Fussball im Vorfeld eines (inter-)nationalen Fussballevents durchzuführen. Speziell anlässlich dieser Fussballevents können Schülerinnen und Schüler im fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt die emotionale Kraft des Fussballs erfahren, indem sie z.B. im Projekt auch Berichte zu den Fussballevents lesen.

### 3.2 Fussball schreibt Geschichten

Das Fach Schulsprache Deutsch ist häufig Teil interdisziplinären Unterrichtens. Sprachverständnis und Textproduktion sind in der Schule wie im späteren Berufs- und Alltagsleben zentral. Hinzu kommt, dass für den Deutschunterricht das Thema *Fussball* – etwa im zeitlichen Zusammenhang mit der Fussball-Weltmeisterschaft in Deutschland 2006 – vielfältig bearbeitet und gut dokumentiert ist (Bütker, 2006; Niklas, 2007; Schmidt, 2007; Mückel, 2012).

Im Alter von zehn bis zwölf Jahren kommt es bei Kindern oftmals zu einer literarischen Lesekrise (Philipp, 2011). Etablierte Verfahren der Leseanimation greifen dann nur noch bedingt (Rosebrock & Nix, 2012). Als Gründe bzw. Risikofaktoren gelten eine ungünstige literale Sozialisation in der Familie, ein geringes Einkommen und der Migrationsstatus (Philipp, 2011). Kinder, die bei Leistungsrückmeldungen schlecht abschneiden, entwickeln eine negative Haltung der Literatur gegenüber.

In der Schweiz sind mehrere Schulprojekte, welche die Lese- und die Schreibpraxis zugleich fördern, sehr erfolgreich (z.B. „Schulhausroman“, „Kultur macht Schule“). Empfehlenswerte Anregungen für den Unterricht finden sich etwa bei Herrmann & Neeser (2008). Wenn Kinder Geschichten schreiben und dabei zugleich Praktiken professioneller Künstlerinnen und Künstler kennenlernen oder sie sich sogar aneignen, dann nicht (nur), um in der spezifischen Kunstrichtung Fertigkeiten zu erlangen. Die weiterreichende Bedeutung literarischer Tätigkeit erwächst aus der aktiven, produktiven Auseinandersetzung mit Literatur: lesend und schreibend erleben Kinder eigene wie fremde künstlerische Produkte (UNESCO, 2010). Das Erleben verschiedener Funktionen von Texten und damit verbundene, für das eigene Leben bedeutungsvolle Erfahrungen tragen über den Schriftlichkeitserwerb hinaus zur Persönlichkeitsentwicklung bei. So ist etwa an die Erfahrung zu denken, in Texten die eigene Lebenswelt zu verarbeiten und weiterzuentwickeln, andere Welten zu erkunden und erzeugen, sich selbst und die eigene Wahrnehmungs- und Denkweise zu reflektieren.

<sup>2</sup> Die fussballspezifische Literatur vernachlässigt diesen Bereich meist und geht oft implizit davon aus, dass Kinder sich diese Kenntnisse in einem Fussballclub selbstständig aneignen (Hasenpflug, 2009; Truffer, 2012; Schnepfer & Classen, 2013).



Bei der Arbeit mit einem *Teaching Artist* im Klassenzimmer, einer oder einem professionellen Literaturschaffenden als Schreibcoach in einer Schreibwerkstatt, ist eine vorgängige Planung zwingend, sie kann aber mehr oder weniger detailliert ausfallen. Bei der in der Arbeit am Text notwendigen Strukturierung und Rhythmisierung besteht beträchtlicher Freiraum für die konkrete Ausgestaltung. Es obliegt den einzelnen Schreibcoaches, aus der Vielzahl an Aspekten beim Schreiben auszuwählen (auffällig: beiden Schreibcoaches war die freie Ideengenerierung, Raum für Phantasie sehr wichtig). Wesentlich ist, dass wenige Schwerpunkte gesetzt werden, welche den Kindern einerseits den komplexen Schreibprozess entzerren, bewältigbar erscheinen lassen, und andererseits klare Ziele darstellen im Sinne von positiv erfahrbaren Herausforderungen, die eine Verzettlung der erforderlichen Konzentration und Anstrengung gar nicht erst entstehen lassen.

Wie stark ein Schreibcoach an seiner ursprünglichen Planung festhält, ist stark gegenstandsabhängig. Die Aufteilung der Schreibarbeit muss nicht von vornherein feststehen (Schreiben die Kinder den Text, der Schreibcoach oder beide gemeinsam?). Auch ist ein Wandel der vorgesehenen Arbeitsformen denkbar, in der Regel von der individuellen zur gemeinsamen Arbeit in Paaren oder Gruppen, welche von den Kindern bevorzugt wird. Welche Rolle schliesslich ein Wettbewerb in der Projektarbeit spielt, liegt einerseits im gemeinsamen Entscheidungsspielraum von Schreibcoach und Klasse und variiert andererseits im Projektverlauf.

Das Wirken eines *Teaching Artist* im Klassenzimmer schafft eine aussergewöhnliche Situation für die Kinder. Die Kinder erhalten Gelegenheit, einen künstlerischen Schaffensprozess unmittelbar zu erleben. Dabei werden sie mit künstlerischen Arbeitsformen konfrontiert, die sich in ihren Schwerpunkten und Normorientierungen mehr oder weniger deutlich von den sonst im Unterricht üblichen Ausrichtungen unterscheiden. Hierin bestehen Möglichkeiten, neue Formen der Passung von Bedingungen der (ggf. ungünstigen) literalen Sozialisation in der Familie und dem schulisch-institutionell gesteuerten Schriftlichkeitserwerb auszuloten, die Motivation zum Lesen und Schreiben sowie das literale Selbstkonzept zu stärken.

### 3.3 Soziales Lernen im Team

Das fächerübergreifende Unterrichten zum Thema Fussball trägt auch zum sozialen Lernen bei: Fussball ist ein Teamsport – und ohne ein sinnvolles Zusammenspiel wird eine Mannschaft kaum ein Spiel gewinnen können. Kinder werden im Fussball in eine Gruppe geführt – als Einzelkämpferinnen bzw. Einzelkämpfer sind sie hier nicht gefragt. Auf diese Weise können soziale Bindungen in der Klasse gestärkt werden – soziales Lernen im und durch den Sport wird möglich.

Das Mannschaftsgefüge innerhalb der Schulklasse gibt den Kindern einen eindeutigen, sozialen und überschaubaren Rahmen, innerhalb dessen sich jedes Kind einbringen kann und auch soll. Dies fördert verschiedene Einzel- und Gruppenprozesse (Freundschaften, Team- und Fair-Play, Leistungsbereitschaft). In geschlechterheterogenen Schulklassen können Jungen und Mädchen im Sportunterricht lernen, gemeinsam und respektvoll miteinander umzugehen (Gramespacher, 2011). Gemeinsam entdecken die Schülerinnen und Schüler die Welt des Fussballs – in sozialer, wie auch in sportlicher (Abschnitt 3.1) und sprachlicher (Abschnitt 3.2) Hinsicht – und eignen sie sich an. Und dieser Entdeckungs- und Aneignungsprozess wird im Unterrichtsvorhaben sportlich und sprachlich – kurz: kulturell – gestaltet. So bilden letztlich die sportkulturellen Aspekte des Themas Fussball den zentralen respektive gemeinsamen Lernanlass für die Kombination des Fussballspielens mit dem Schulfach Deutsch (Sprache). Dieser vielfältige Zugang ermöglicht es, alle Kinder und Jugendlichen aller Milieus, mit und ohne Migrationshintergrund an das Thema Fussball heranzuführen und Fussball zu einer gemeinsamen Sache werden zu lassen.

## 4. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf fächerübergreifenden Unterricht an Primarschulen

Schliesslich wird das fächerübergreifende Projekt „WIR SPIELEN! – Fächerübergreifenden Projektunterricht Sport & Sprache planen, durchführen, evaluieren“ aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erläutert, denn es vermag den Schulfächern gängigen Rahmen zu sprengen: In den Schulfächern werden komplexe Themengebiete meist disziplinar und aufgrund des engen Zeitrahmens in Schuljahren oft nur knapp behandelt (Peterßen, 2000). Bei einer disziplinären Thematisierung verknüpfen Schülerinnen und Schüler bereits vorhandenes Wissen aus assoziierten Wissensbereichen eher selten mit dem Unterrichtsthema (Moegling, 2010: 21ff.). Dies führt dazu, dass den Kindern interdisziplinäre Perspektiven auf allenfalls komplexe Themen häufig verborgen bleiben. Fächerverbindender Unterricht bietet eine Lösung, indem er verschiedene Schulfächer gleichwertig aufeinander bezieht und dabei sowohl inhaltlich als auch organisatorisch auf eine Themenzentrierung abhebt:

«Fächerverbindender Unterricht meint ein mittleres Prinzip zur Organisation von Unterricht in der Schule, das – systematisch gesprochen – zwischen den durchgehend gefächerten und einen völlig ungefächerten Unterricht geschoben wird. Fächerverbindender Unterricht hebt den Fachunterricht zeitweise in der Art auf, dass er dessen Vorteile zu bewahren, dessen Nachteile zu überwinden trachtet. Er ist als themenzentrierter integrativer Unterricht angelegt, an dem mehrere Fächer gleichwertig beteiligt sind.» (Peterßen, 2000: 79)

Fächerübergreifender Unterricht verknüpft demnach zwei oder mehr Schulfächer und bearbeitet ein Thema in vielfacher Hinsicht, was den Kindern ein vertiefendes und/oder erweiterndes Lernen ermöglicht. Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler auch für komplexe oder besondere Themen motiviert werden, die ihnen bei einer ausschliesslich disziplinären Bearbeitung möglicherweise verborgen geblieben wären (Peterßen, 2000). Zudem können fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben vernetztes Denken und Handeln bei den Schülerinnen und Schülern fördern (Moegling, 2010) und dazu beitragen, dass in den Klassen soziale Bündnisse entstehen, innerhalb derer die Kinder voneinander lernen können. Fächerübergreifender Unterricht ist allerdings auch dadurch gekennzeichnet, dass einige Ziele in allen beteiligten Fächern verfolgt werden können (vgl. Peterßen, 2000a: 258). Ein übergreifendes Leitziel ist in dem Unterrichtsvorhaben, welches die vorliegende Handreichung präsentiert, das soziale Lernen: die Schülerinnen und Schüler befassen sich im sportlichen wie in sprachlichem Projektteil durchweg gemeinsam mit dem Projektthema Fussball.

Fächerübergreifender Unterricht ist nach den Prinzipien des Projektunterrichts durchführbar, denn er legt den Fokus auf die Handlungsorientierung der Kinder (Frey, 2007) – und wird dadurch gerade für den Unterricht an Primarschulen bedeutungsvoll. Projekte sehen freie Arbeitsphasen im Wechsel mit geführten Arbeits- und Reflexionsphasen vor (Frey, 2007), daher sind sie inhaltlich, didaktisch und organisatorisch anspruchsvoll. Die Zunahme der thematisch bedingten Komplexität, die fächerübergreifende Unterrichtsprojekte ermöglichen, bietet allerdings die Chance zur Steigerung der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Gerade die Handlungsorientierung bietet die Option, Interessen- und Kompetenzheterogenität in Bezug zu einem einzigen Unterrichtsthema bzw. -inhalt aufzunehmen.

## 5. Literatur

Im Folgenden wird zuerst die im Begleitheft und für die Konzeptionskarten verwendete Literatur aufgelistet, um dann weiterführende Literaturangaben für das Unterrichtsvorhaben aufzunehmen.

### 5.1 Im Begleitheft und für die Konzeptionskarten verwendete Literatur

- Alves, K., Blume, B., Bortlik, W. & Hughes, S. (2014). *Vier verrückte Fussballgeschichten*. Solothurn: kwasi.
- Arzberger, C. & Erhorn, J. (2013). *Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportkurs und bewegter Deutschkurs*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Brandt, C., Hertel, F. & Stassek, C. (2012). Einleitung – Zur Popularität des Fußballs. In C. Brandt, F. Hertel & C. Stassek (Hrsg.), *Gesellschaftsspiel Fußball. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung* (S. 9-16). Wiesbaden: Springer.
- Bütker, P. (2006). Alles ist gut, solange du wild bist. Fussball, Abenteuer und starke Kids in Joachim Masanneks Wilden Fussballkerlen. *Praxis Deutsch*, 196, 16-22.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M. & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2015). *Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R. & Dean, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-237.
- Etnier, J. L., Nowell, P. M., Landers, D. M. & Sibley, B. A. (2006). A meta-regression to examine the relationship between aerobic fitness and cognitive performance. *Brain Research Reviews*, 52(1), 119-130. Doi: 10.1016/j.brainresrev.2006.01.002.
- Frey, K. (2007). *Die Projektmethode: "Der Weg zum bildenden Tun."* Basel: Beltz.
- Gramespacher, E. (2011). Schulsport genderkompetent gestalten. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 153-177). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hasenpflug, M. (2009). *Fussballtraining mit Kids – In 12 Wochen zum Spitzenteam* (3. u. erw. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Herrmann, S. & Neeser, A. (2008). *Sprachküche. Lesen und Schreiben in der Schule. Anregungen für den Unterricht*. Retrieved September 18, 2013, from [https://www.ag.ch/media/kanton\\_aargau/bks/dokumente\\_1/kultur/kultur\\_macht\\_schule\\_1/veroeffentlichungen\\_8/BKSAK\\_kms\\_sprachkueche.pdf](https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/kultur/kultur_macht_schule_1/veroeffentlichungen_8/BKSAK_kms_sprachkueche.pdf).
- Kurz, D. (2008). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Ein Arbeitstextbuch* (S. 162-172). Hamburg: Czwalina.
- Lamprecht, M., Fischer, A. & Stamm, H. P. (2008). *Sport Schweiz 2008: Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Lamprecht, M., Fischer, A. & Stamm, H. P. (2014). *Sport Schweiz 2014: Sportaktivität und Sportinteresse der Schweizer Bevölkerung*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Maier, U. (2005). Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen [73 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 3. Retrieved September 24, 2013, from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060130>
- Memmert, D. & Roth, K. (2007). Teaching games for beginners: the effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity. *Journal of Sports Sciences*, 25, 1423-1432.
- Miller, E.K. & Wallis, J.D. (2009). Executive function and higher-order cognition: Definitions and neural substrates. *Encyclopedia of Neuroscience, Volume 4*, 99-104.
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns*. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Mückel, W. (2012). Sport – ein Thema, seine Texte, seine Sprache. *Deutschunterricht*, 65(3), 4-6.
- Niklas, A. (2007). Fussballserien als Jungenlektüre. Männlichkeitskonzepte im geschlechtersensiblen Literaturunterricht. *ide* (4), 48-59.
- Pesce, C., Crova, C., Cereatti, L., Casella, R. & Bellucci, M. (2009). Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory. *Mental Health and Physical Activity* 2(1), 16-22.
- Peterßen, W. H. (2000). *Fächerverbindender Unterricht*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Peterßen, W. H. (2000a). *Handbuch Unterrichtsplanung*. (9. akt. und überarb. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rudolf, A. & Warwitz, S. A. (1995). Sport in Projekten erleben – gestalten – begreifen. In R. Pawelke (Hrsg.), *Neue Sportkultur* (S. 358-369). Lichtenau: AOL.

- Schnepper, W. & Claßen, M. (2013). *F-Jugend / E-Jugendtraining: 20 komplette Trainingseinheiten*. Norderstedt: Books on Demand.
- Schmidt, K.-W. (2007). Fussball als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. *ide* (4), 85–99.
- Sibley, B. A. & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243–256.
- Stroth, S., Kubesch, S., Dieterle, K., Ruchow, M., Heim, R. & Kiefer, M. (2009). Physical fitness, but not acute exercise modulates event-related potential indices for executive control in healthy adolescents. *Brain Research*, 1269, 114-124. Doi: 10.1016/j.brainres.2009.02.073.
- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health*, 75(6), 214-218. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2005.00026.x.
- Truffer, B. (2012). *Fussball – Grundlagentraining*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- UNESCO today (010). "Arts Education For ALL." Road Map for Arts Education (Leitfaden für kulturelle Bildung), UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert, verabschiedet in Lissabon, 6.-9. März 2006. Retrieved September 19, 2013, from [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=30335&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- Warwitz, S. A. & Rudolf, A. (1982). Projekte. *Sportpädagogik*, 6, 16–23.
- Weigelt, L. (2016). Projektorientiert unterrichten. Über Merkmale von Projekten und deren Umsetzung im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 37(2), 2-5.
- Weineck, J. (2009). *Optimales Training* (16. Aufl.). Balingen: Spitta.

## 5.2 Weiterführende Literatur zum Bereich Fussball: Kindgerechter Fussballunterricht

- Beständig, A., Braun, C. & Hennig, D. (2016). *Fußball: Welche Regeln gelten beim Fußball? Was lernen Kinder im Training? Wie trainieren Profis?* (WAS IST WAS junior – Sachbuchreihe, Band 8). Nürnberg: Tessloff.
- Böcker, P. & Dirks, F. (2013). Fussball verstehen und gestalten im Sportunterricht. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 62(12), 9-13.
- Köllner, M. & Mayer, R. (2015). *Fussballtraining Kartothek: Kleine Fussballspiele*. Münster: Philippka.
- Roth, K. & Kröger, C. (2011). *Ballschule – Ein ABC für Spielanfänger* (4., kompl. überarb. u. erw. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Wein, H. (2016). *Spielintelligenz im Fussball: Kindgemäß trainieren* (4. überarb., erg. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer. Fachzeitschrift *fussballtraining* (Philippka-Verlag).
- Fachzeitschrift *fussballtraining junior* (Philippka-Verlag).
- Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung (2016). Mit allen Fußball spielen. *Sportpädagogik* (5).

## 5.3 Weiterführende Literatur zum Bereich Sprache: Erzählen und kreatives Schreiben

- Becker, T. & Wieler, P. (Hrsg.). (2013). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Becker, T. (2011). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern*. Schneider: Hohengehren.
- Böttcher, I. (Hrsg.) (1999). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Boueke, D. et al. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Claussen, C. (2009). *Die grosse Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder. Das Praxispaket zur Entwicklung von Erzählkompetenz und Kreativität*. Donauwörth: Auer.
- Claussen, C. (2006). *Mit Kindern Geschichten erzählen. Konzept – Tipps – Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gesing, F. (2004). *Kreativ schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens*. Köln: DuMont.
- Gesing, F. (2006). *"Kreativ schreiben" für Fortgeschrittene. Geheimnisse des Erfolgs*. Köln: DuMont.
- Herholz, G. & Mosler, B. (2003). *Die Musenkussmischmaschine. 132 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen: Verlag NEUE DEUTSCHE SCHULE.
- Leis, M. (2006). *Kreatives Schreiben: 111 Übungen. Texte und Materialien für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Mothes, U. (2010). *Kreatives Schreiben*. Frankfurt/M.: Frankfurter Taschenbuchverlag.
- Ohlhus, S., Quasthoff, U. & Stude, J. (2006). Vom Erzählen zum Text. *Grundschule* 12, 30-31.
- von Werder, L. (2004). *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Wardetzky, K. (2007). *Projekt Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zopfi, C. & Zopfi, E. (2001). *Leichter im Text – Ein Schreibtraining. Werkbuch*. Gümlingen: Zytglogge Verlag.