

*Marie-Theres Gruber, Barbara Buchholz, Gabriele Neugebauer,
Irene Reiter, Hilda Fanta, Maria Fasching, Gail Blahowsky,
Catherine Lewis und Silvia Lasnik*

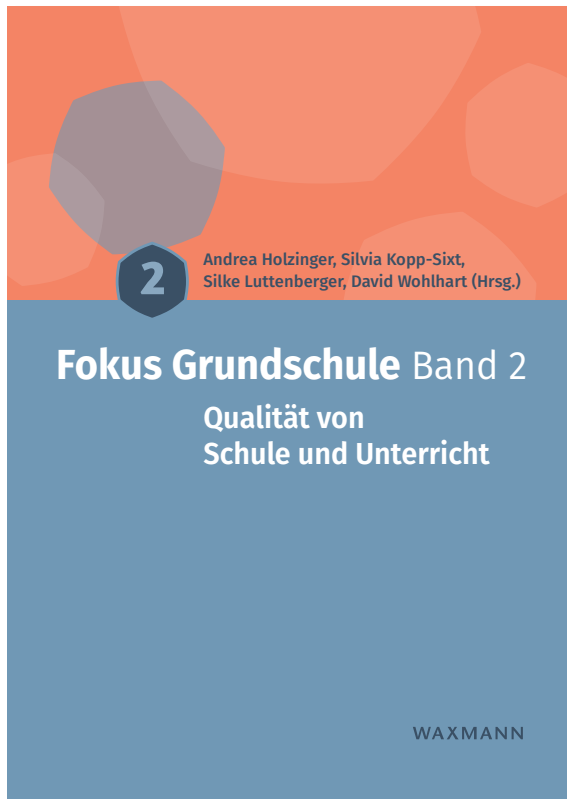
Der Fremdsprachenunterricht in der österreichischen Volksschule – Reflexion, Evaluierung und Zukunftsperspektiven

.....

Andrea Holzinger,
Silvia Kopp-Sixt,
Silke Luttenberger,
David Wohlhart (Hrsg.)

Fokus Grundschule Band 2 Qualität von Schule und Unterricht

2021, 340 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4398-3
E-Book: 35,99 €,
ISBN 978-3-8309-9398-8



© Waxmann Verlag GmbH



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

Marie-Theres Gruber, Barbara Buchholz, Gabriele Neugebauer, Irene Reiter, Hilda Fanta, Maria Fasching, Gail Blahowsky, Catherine Lewis und Silvia Lasnik

Der Fremdsprachenunterricht in der österreichischen Volksschule – Reflexion, Evaluierung und Zukunftsperspektiven

1. Einleitung

Die theoretischen Grundlagen und empirischen Erkenntnisse der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung, welche die kognitiven, psycholinguistischen sowie sozial-affektiven Voraussetzungen für einen Fremdsprachenfrühbeginn aufzeigen, begründen seit Beginn der 1990er Jahre europaweit und international eine Implementierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (z. B. Böttger, 2010; Halliwell, 1992; Moon, 2000; Slattery & Willis, 2001). The Council of Europe and Commission stellte dabei unter anderem fest, dass das Erlernen einer Fremdsprache zu einer der acht Schlüsselkompetenzen für Schüler/innen gehört (z. B. COM, 2007; KOM, 2005).

Das Interesse am frühen Fremdsprachenunterricht steigt stetig. Eltern wollen ihre Kinder in zumindest einer Fremdsprache (zumeist Englisch) ausgebildet sehen (Klippel, 2010), obwohl die Theorie „younger-is-better“ nicht mehr bedingungslos gehalten werden kann (u. a. Anghel, Cabrales & Carro, 2016; Murphy, 2014; Read, 2005); Ergebnisse zeigen, dass nicht das Alter, sondern die Konditionen ausschlaggebend sind (u. a. Rixon, 2013; Murphy, 2014; Singleton, 2005; Singleton & Ryan, 2004).

Nichtsdestotrotz wächst die Literatur zum frühen Fremdsprachenunterricht beständig. Eine möglichst frühe Verankerung des Fremdsprachenunterrichts in der Schullaufbahn soll eine möglichst hohe Sprachkompetenz in einer bzw. mehreren Fremdsprachen ermöglichen und so zur Mehrsprachigkeitserziehung beitragen (COM, 2007; KOM, 2005), wissend, dass die Bedürfnisse von Schüler/innen innerhalb des frühen Fremdsprachenunterrichts andere sind als beispielsweise im Sekundarbereich und folglich andere Ansätze benötigt werden (u. a. Cameron, 2001; Curtain & Dahlberg, 2010; Halliwell, 1992; Moon, 2000).

Das Pädagogik-Paket (BMBWF, 2020) kündigt die Entwicklung von neuen, kompetenzorientierten Lehrplänen für alle Fächer der Primar- und Sekundarstufe I an. Demnach soll der neue Lehrplan für „Lebende Fremdsprache“ in der Volksschule im Schuljahr 2023/24 gradual eingeführt werden; diese Studie soll aktuelle Tendenzen ersichtlich machen und zukünftig die Inauguration des neuen Lehrplans wissenschaftlich begleiten.

2. Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts an der österreichischen Volksschule

Der aktuelle Lehrplan Verbindliche Übung „Lebende Fremdsprache“ (1. bis 4. Schulstufe) bezieht sich auf die Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. Er gilt als Rahmenlehrplan, der sowohl Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff (bezugnehmend auf die Schulung der einzelnen Fertigkeiten aber auch Themen, Sprachmittel, Aussprache, Grundwortschatz und Grammatik) und didaktische Grundsätze (z. B. Schüler/innenzentriertheit, Einsprachigkeit, Fehlerkorrektur, etc.) benennt. Der aktuelle Lehrplan nimmt weder Bezug auf die in den Grundkompetenzen 2/4 (GK2/GK4) definierten Kompetenzniveaus noch wird die Frage der Leistungsfeststellung thematisiert.

Die meisten nationalen Untersuchungen zu diesem Thema befassten sich fast ausschließlich mit jenen Schulversuchen, die der Entwicklung des Lehrplans 1998 vorgegangen waren, vorwiegend auf der Grundstufe 1 (z. B. Huber & Wetscher, 1996; Peltzer-Karpf et al., 1995, 1996). Zudem verglich Buchholz (2003) zur Nahtstellenproblematik in Englisch Schüler/innen- mit Lehrer/innenaussagen in Bezug auf Lerninhalte; signifikante Abweichungen von bis zu 100 % ergaben sich daraus (Buchholz, 2005). Diese Studie führte zu der Annahme, dass zumindest teilweise Volksschullehrer/innen weit weniger Englisch unterrichten, als sie selbst zu unterrichten glauben, und die Schüler/innen weit weniger können, als ihre eigenen Lehrpersonen annehmen (Buchholz, 2003).

In einer weiteren Studie beschreibt Buchholz (2007), dass, obwohl der Fremdsprachenunterricht im Lehrplan als „verbindliche Übung“ deklariert wird, dieser oft quasi als „Lückenfüller“ stattfindet und somit als „unverbindlich“ verstanden wird. Folglich erreicht die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen die basalen Ziele des Lehrplans nicht und kann die Fremdsprache am Ende eines vierjährigen Fremdsprachenunterrichts nicht handlungsorientiert anwenden.

Seit einigen Jahren wird an einem neuen Lehrplan für Fremdsprachen an der Volksschule gearbeitet, welcher zukünftig inauguriert und gradual aufsteigend implementiert werden soll (BMBWF, 2020). Im neuen Lehrplan wird das Fach „Lebende Fremdsprache“ zum Pflichtfach in der Grundstufe II und zur verbindlichen Übung in der Grundstufe I – ein dazugehörendes Kompetenzraster soll bis Frühling 2021 entwickelt und anschließend pilotiert werden.

Dieser initiale Einsatz des neuen Lehrplans soll wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Folgende Forschungsfragen werden diesbezüglich verfolgt:

- a) Wie nehmen die Lehrer/innen, die eine Fremdsprache in der Volksschule unterrichten, den aktuellen Lehrplan (2005) wahr?
- b) Welche Schlüsse können aus den Einschätzungen der Lehrpersonen, die eine Fremdsprache unterrichten, für die Implementierung und Inhalte des zukünftigen Lehrplans gezogen werden?
- c) Welche Schlüsse können aus den Einschätzungen der Lehrpersonen, die eine Fremdsprache unterrichten, für Fortbildungen an den Pädagogischen Hochschulen gezogen werden?

3. Forschungsdesign

3.1 Teilnehmer/innen

3.1.1 Teilnehmer/innen-Fragebogen

An der Umfrage nahmen 397 Teilnehmer/innen in Summe teil; 203 führten den Fragebogen vollständig aus. Bei den teilnehmenden Personen waren 74 % weiblich und 4 % männlich; der Rest gab keine Antwort. Das Dienstalter reichte von einem Jahr bis 33 Jahren. Aus den EVSO-Bundesländern nahmen 124 Personen aus der Steiermark, 81 aus Kärnten und 106 aus dem Burgenland teil¹; die überwiegende Mehrheit (293 Personen) gab an, zurzeit Englisch zu unterrichten.

3.1.2 Teilnehmer/innen-Interview

Sechs Lehrer/innen aus dem EVSO (jeweils 2 Personen pro EVSO-Bundesland) nahmen freiwillig teil (siehe Tabelle 1). Personen wurden mittels nicht zufallsgesteuertem Verfahren eruiert.

1 10 Personen gaben keine Antwort; 76 Antworten wurden nicht gezeigt.

Tabelle 1: Basisinformation der Interviews

	Ge- schlecht	Alter	Bundes- land	Schul- stufe	Klassen- führung	Fremd- sprache	Ausbildung	Fortbildungen
Inter- view I LINNEA	weiblich	29	Steier- mark	1.	Ja	Englisch	Volksschul- lehramt	Einzelne Fort- bildungen zum Fremdspra- chenunterricht
Inter- view II LOTTE	weiblich	60	Kärnten	3. und 4.	Nein	Englisch	Hauptschul- lehramt für Englisch und Geschichte, Lehrbefähig- ung Religion	Integrationsleh- rerin, Anglistik- studium, GK2, GK4, Story- telling, Landes- kunde
Inter- view III LUISE	weiblich	48	Kärnten	2.	Nein	Englisch	Volksschul- lehramt	Lehrgang Interkulturelles Lernen, Montessori- pädagogin, Didaktikum
Inter- view IV LEILA	weiblich	34	Steier- mark	4.	Ja	Englisch	Volksschul- lehramt	„Teaching Eng- lish in Primary School“, „Create your own tools for teaching“
Inter- view V LILA	weiblich	28	Burgen- land	3.	Ja	Englisch	Volksschul- lehramt	CLIL, Grund- kompetenzen, Lehrgang „neu- er Englischun- terricht in der Grundschule“
Inter- view VI LEAN- DER	männlich	45	Burgen- land	2. bis 4.	Nein	Englisch	Volksschul- lehramt	Englisch Grund- stufe 1 Fortbil- dungsreihe

3.2 Instrumentarien und Samples

3.2.1 Fragebogen und Online-Lehrer/innenumfrage

Als erster Schritt wurde ein Online-Fragebogen (via Lime Survey) an Volksschullehrer/innen im EVSO ausgesandt. Die Verteilung des entsprechenden Links für einen Zugang erfolgte durch die PHen des EVSO mittels E-Mails über die Bildungsdirektionen an die Direktionen der Volksschulen und folglich deren Lehrpersonen in den respektiven Bundesländern. Die Teilnahme war freiwillig und anonym und konnte von außen nicht nachvollzogen oder durch die Schulleitung kontrolliert werden.

Bevor der Fragebogen computerisiert wurde, wurde er zur Straffung und Fokussierung sowie zur Themenerweiterung pilotiert. Die Online-Version des Fragebogens wurde in einem Pretest im Oktober 2019 von 43 Studierenden bewertet. Dazu wurde zum einen die Technik der „response latency“ (Häder, 2010) zur Eruiierung der Fragebogenlänge als auch das sogenannte „general probing“, bei welchem nach generellen Problemen gefragt wurde, durchgeführt.

Der Lehrer/innenfragebogen beinhaltete

1. Fragen zur Lehrperson und zur persönlichen Einstellung (A) (A1-A19)
2. Fragen zum Unterricht (B) (B1-B18)
3. Fragen zu den Schüler/innen (C) (C1-C15).

Die quantitativen Daten wurden aus Lime Survey exportiert und in Excel eingepflegt. Folglich wurden univariate Analysen der deskriptiven Statistik durchgeführt.

3.2.2 Vertiefende Interviews

Als zweiter Schritt wurden vertiefende Interviews mit zwei Lehrer/innen pro EVSO-Bundesland im Zeitraum von April bis Mai 2020 geführt. Die Fragen wurden offen gestellt und folgten vier Teilen. Teil 1 bezog sich auf die Lehrperson und ihren Hintergrund (z. B. Kontext, Ausbildung, etc.), Teil 2 auf den Unterricht, fragend nach der Umsetzung (z. B. Zeiten, Materialeinsatz, Überprüfung, etc.). Abschließend fokussierte Teil 3 auf die Meinungen der Lehrpersonen zum aktuellen Lehrplan (z. B. Vorteile, Nachteile, Wünsche, etc.) und Teil 4 ließ Platz für Anmerkungen.

Alle Interviews wurden in Deutsch gehalten, welche für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2013) unter Verwendung der induktiven Kategorienfindung mit Hilfe der QCAmap Software transkribiert wurden. Pausen, Lachen und Stillephasen wurden berücksichtigt, grammatikalische Fehler wurden nicht aufgenommen.

3.3 Reliabilität, Validität, Objektivität

Um die Gütekriterien zu wahren, wurden die Interviews von verschiedenen Forscherinnen durchgeführt und ausgewertet sowie ein Intercoder-Agreement (Creswell & Miller, 2000) durch zwei Autorinnen durchgeführt. Die Interviewer/innen erhielten klare Anweisungen und mussten nach besagten Regeln vorgehen. Eine gänzliche Abwesenheit von Subjektivität kann jedoch nicht ausgeschlossen werden (Flick, 2012).

4. Ergebnisse

Sicherheit und Unterstützung

Generell stehen viele Lehrer/innen der verbindlichen Übung „Lebende Fremdsprache“ ab Schulstufe I äußerst positiv gegenüber ($N = 195$) und schätzen sich generell sehr gut (B2 und aufwärts) (B2 ($N = 159$), C1 ($N = 65$), C2 ($N = 19$)) ein. Hingegen fühlt sich nur etwa ein Drittel der Lehrpersonen ($N = 138$) für den Fremdsprachenunterricht in der Volksschule methodisch-didaktisch adäquat ausgebildet. Dennoch nahmen die meisten Personen an nur ein bis drei Fortbildungen in den letzten fünf Jahren teil. Nichtsdestotrotz gaben 151 Personen an, sich mehr Angebote durch schulinterne Lehrer/innenfortbildungen (SCHiLF) oder Seminarnachmittage, vorwiegend fokussierend auf Kommunikation ($N = 95$), Methodik und Didaktik ($N = 75$), Materialerstellung ($N = 53$) und Aussprache ($N = 43$) zu wünschen.

Zudem wünschen sich einige der befragten Lehrpersonen den Einsatz von muttersprachlichen Assistent/inn/en im Team mit der Klassenlehrperson ($N = 119$), ein freiwilliges Zusatzangebot an Englischseinheiten ($N = 91$) (im Burgenland bereits seit 2019/20 in Kraft getreten) sowie den Einsatz von Fremdsprachenexpert/inn/en (wie für Religion oder Sport) aus der Sekundarstufe ($N = 80$), wie es auch Leander anspricht:

„[...] ich würde mir wünschen, dass NMS- und AHS-Lehrer[/innen] in die Volksschule kommen und zumindest ... in der dritten und vierten Klasse, also in der Grundstufe 2, den Englischunterricht übernehmen ... Und aus zwei Gründen, erstens einmal ... äh, wir sind derzeit nicht dafür ausgebildet, diesen hohen Standard zu unterrichten, sage ich ganz ehrlich, ist auch meine Meinung ... und das zweite ist, dass einmal die Lehrer[/innen] auch sehen, wie in der Volksschule gearbeitet wird und was tatsächlich ... ähm, wie soll man sagen, rauskommen kann, oder, äh, was das Optimum überhaupt ist, was wir da herausholen können in unserer Umgebung ... Mit unseren Ressourcen, mit unserer Stundenanzahl [...]“

Fremdsprachenintegration

Laut Angaben der Beteiligten findet in Sachunterricht ($N = 80$) und Musikerziehung ($N = 85$) die Fremdsprachenintegration sehr häufig statt, in Sport manchmal ($N = 74$), hingegen in Mathematik ($N = 105$) und Bildnerische Erziehung ($N = 116$) nie. Generell wird jedoch auch auf die Schwierigkeiten des integrativen Einsatzes in der Grundstufe 1 hingewiesen, wie beispielsweise Leila beschreibt:

„[...] Da in der Grundstufe 1 keine eigene Fremdsprachenstunde im Lehrplan vorgesehen ist, sondern diese cross-curricular stattfinden soll, wird in der Praxis leider oft daran gespart. [...]“

Überprüfung Lernziele

Die Meinungen und auch die Umsetzungsarten der Leistungsbeurteilung unterscheiden sich unter den Teilnehmer/innen: Viele der Teilnehmer/innen geben an, dass sie aktuell zur Überprüfung der Lernziele individualisierte Schüler/innen/beobachtungen

mit Aufzeichnung ($N = 106$) führen, individualisiert selbst Tests erstellen ($N = 31$), ein Portfolio ($N = 6$) und/oder eine informelle Kompetenzmessung anhand von den GK2/GK4 ($N = 13$) einsetzen.

Andererseits geben 151 Lehrer/innen an, dass sie keine Leistungsbeurteilung in der verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache wünschen, dass eine Wissensfeststellung in der Fremdsprache aus ihrer Sicht nicht erforderlich ist ($N = 70$) und/oder die Zeit nicht ausreicht ($N = 67$). Dies führt auch Leander aus:

„Ich überprüfe gar nicht. Dadurch, dass wir ja keine Benotung haben finde ich das auch ganz gut, weil dann ist das ein entspannterer Zugang ... ähm, ich bin auch gegen eine Benotung [...]“.

Wo Leander eine Leistungsbeurteilung in der Fremdsprache nicht für sinnvoll hält, beschreibt Leila, dass dem Fremdsprachenunterricht dadurch eine stärkere Gewichtung zukommen würde:

„Es klingt vielleicht veraltet, wenn ich den Wunsch nach einer Leistungsbeurteilung habe. Doch ich habe leider festgestellt, dass vor allem viele Eltern Englisch in der Volksschule als nicht so wichtig betrachten und daher ihren Kindern oft diese Einstellung vermitteln. Wenn die Kinder jedoch in der Grundstufe 2 zeigen müssten, was sie können, wäre mehr Eifer und Ernsthaftigkeit dahinter. Grundsätzlich muss es keine Ziffernnoten geben, jedoch könnte ich mir vorstellen (mündliche und schriftliche) Tests durchzuführen und in Form eines Lernzielkataloges rückzumelden.“

Vorteile und Nachteile des aktuellen Lehrplans

Als Vorteile des aktuellen Lehrplans nennen einzelne Lehrpersonen dessen Offenheit ($N = 18$) und empfinden diesen generell als positiv ($N = 14$), vor allem, da ein lustbetontes Hineinschnuppern möglich ist ($N = 10$):

„Meiner Meinung nach lässt er viel Freiraum zu, wie vorhin schon gesagt, ob das allgemeine Formulierungen sind, dann hat man einen großen Spielraum, man kann auf die Kinder eingehen, was den Kindern gefällt [...]“ (Lila)

Als besonders hilfreich werden die Themenkreise ($N = 189$), die Lernziele ($N = 112$) und die methodischen ($N = 100$) und didaktischen ($N = 74$) Hinweise empfunden.

Einige Lehrpersonen geben zudem an, dass es keine Nachteile des aktuellen Lehrplans aus ihrer Sicht gibt ($N = 19$), jedoch zu wenig Zeit für Englisch bleibt ($N = 15$) und es zu unverbindlich ist und somit Unterschiede an Schulen bestehen ($N = 9$) – da beispielsweise in der Grundstufe I keine fixe Stunde dafür vorgesehen ist ($N = 7$).

„[...] Wenn man zum Beispiel in Mathe etwas hinterherhinkt oder die Zeichnung der Woche noch fertigstellen will, sparen leider viele Lehrer/innen eben diese 30 Minuten Englisch ein. [...]“ (Leila)

5. Diskussion

Die Angaben der Teilnehmer/innen, wie diese die Fremdsprache in der Volksschule wahrnehmen, sind ambivalent. Obwohl die Mehrheit der Lehrpersonen ihre eigenen Sprachkenntnisse sehr gut und ausreichend für den Volksschulunterricht einschätzt, sprechen diese zugleich von einer geringen Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen und einem starken Wunsch nach Unterstützung.

Volksschullehrer/innen scheinen sich einig zu sein, dass „native speaker“ unverzichtbar sind – als Stütze für die Lehrpersonen, aber auch für die Professionalisierung der Schüler/innenkompetenzen. Dafür bedarf es jedoch einer sensiblen Auswahl an muttersprachlichen Assistent/inn/en, welche eine pädagogische Ausbildung mit sich bringen, um zu den oben benannten gewünschten Zielen zu gelangen. Dies wiederum ist ein schwieriges Unterfangen (Adl, 2015; Cook, 2008) aufgrund der doch geringen Anzahl an pädagogisch ausgebildeten muttersprachlichen Assistent/inn/en (BM, 2011; Buchholz, Mewald & Schneidhofer, 2007). Wie Cook (2008) treffend beschreibt, „[b]eing a native speaker does not automatically make you a good teacher“ (S. 187).

Zudem haben österreichische Volksschullehrer/innen die Autonomie, über Inhalte innerhalb des Rahmenlehrplans zu entscheiden. Folglich variieren Intensität und Qualität der Umsetzung (Dalton-Puffer, 2007; Eurydice, 2006). Diese Flexibilität wird von einigen Personen als positiv, von einigen jedoch auch als kritisch gesehen. Klare Richtlinien und detaillierte Ziele als Rahmen und Stütze für Lehrpersonen – auch in Anbetracht der starken Schwankungen im Transitionsbereich Primar – Sekundar würden Hilfestellung bieten, um „unsichere“ Lehrpersonen zu unterstützen und „sichere“ Lehrer/innen in ihrem Tun zu stärken sowie eine gewisse Einheitlichkeit zu schaffen, so wie es das Pädagogik-Paket (BMBWF, 2020) auch vorsieht.

Eine gewisse Verbindlichkeit und somit eine Art Wertsteigerung wird durch die Veränderung des neuen Lehrplans bzw. durch das gesamte Pädagogik-Paket angestrebt, indem ein fließender Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I sowie ein „Wandel vom lehrstofforientierten zum kompetenzorientierten Unterricht“ (BMBWF, 2020, S. 16) und eine Verknüpfung der Lehrpläne mit der Leistungsbeurteilung intendiert wird.

Wie auch andere Studien (z. B. Buchholz, 2007; Gruber, 2017; Millionig, 2015) zu diesem Thema belegen, wird an österreichischen Volksschulen Sachunterricht am häufigsten zur Integration herangezogen, gefolgt von Musik. Obwohl Bewegung und Sport in den meisten Fällen das Lieblingsfach der Kinder (in der Umgebungssprache und/oder Erstsprache) ist (z. B. Klaes, Rommel, Cosler & Zens, 2000; Stiftung Rechnen und bettermarks, 2009; Wick, Golle & Ohlert, 2013), kommt dieses Fach in der Fremdsprachenintegration zumeist nicht zum Einsatz.

Implikationen für die Lehrer/innen/bildung

Aus den angeführten Wahrnehmungen der Lehrer/innen zeigt sich, dass bereits in der Ausbildung verstärkt auf die Notwendigkeit und Verbindlichkeit des Fremdsprachenunterrichts eingegangen werden soll – auch wenn dieser aktuell eine gewisse Offenheit aufweist und keine fixierte Stunde in der Grundstufe I ausgewiesen ist. Außerdem sollten den Studierenden bereits in der Ausbildung sprachliche Register aus anderen Fächern für den integrativen Einsatz der Fremdsprache (z. B. CLIL – Content and Language Integrated Learning) geboten werden. Ein institutionsübergreifender Lehrgang zum integrierten Sprach- und Sachfachunterricht wäre eine weitere Möglichkeit, um Lehrer/innen im Dienst zu unterstützen und somit eine regelmäßige Auseinandersetzung mit der Thematik und der Fremdsprache zu bieten.²

Bezugnehmend auf den Wunsch, vermehrt muttersprachliche Assistent/inn/en und Fremdsprachenexpert/inn/en (z. B. Volksschullehrer/innen mit speziellem Interesse an Englisch oder ausgebildete Sekundarstufenlehrer/innen für die jeweilige Fremdsprache) einzusetzen, könnten Fort- und Weiterbildungen in Form eines primärpädagogischen Upgrades an den PHen für diese Zielgruppe angeboten werden, um in weiterer Folge Volksschullehrer/innen bestmöglich unterstützen zu können. Auch durch Fort- und Weiterbildungsangebote alternierend an den Hochschulen könnten kontinuierlich, ressourcensparend und weitgreifend Fremdsprachenangebote wie beispielsweise zu den Inhalten Sprachtraining, Psycholinguistik, Drama Education, Storytelling und/oder auch zum bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) eingesetzt werden.

Obwohl diese Studie vielseitig Einsicht in die Wahrnehmungen der Lehrpersonen zum aktuellen Lehrplan für die Lebende Fremdsprache bietet, weist diese doch Limitationen bezüglich Sample und Kontext auf. Auch wenn innerhalb der quantitativen Studie viele Teilnehmer/innen gewonnen werden konnten, bezieht sich die Studie ausschließlich auf die drei ESVO-Bundesländer Steiermark, Burgenland und Kärnten. Zukünftige Studien könnten eine Ausweitung auf alle Bundesländer anstreben und somit eine nationale Entwicklung ersichtlich machen.

6. Conclusio und Ausblick

Auch wenn Maßnahmen insbesondere auf die Intensivierung der Fremdsprachen- und Fremdsprachendidaktikausbildung sowie auf die Fort- und Weiterbildung der Volksschullehrer/innen gesetzt wurden, bestehen nach wie vor inkonsistente Programme und große regionale Unterschiede. Mittels institutionsübergreifender Kooperationen in den Entwicklungsverbänden der PHen ist es zwar gelungen die Lehrkompetenzen für den frühen Fremdsprachenunterricht seiner Bedeutung entsprechend in einem gemeinsamen Curriculum zu verankern (Buchholz & Fasching, 2014), jedoch bedarf es weiterer richtungsweisender Aktivitäten. Als Beispiel könnten mehr Fort- und Weiterbildungen mit einer Diversität an Vortragenden, möglicherweise auch hochschulübergreifend, sowie eine vertiefende Schulung der Studierenden bereits in der Ausbil-

2 Die PH Burgenland bietet dazu bereits seit 2019/2020 eine Fortbildungsreihe für Primar- und Sekundarstufenlehrer/innen an.

dung – zum aktuellen Lehrplan und deren Inhalten, aber auch zukünftig zum neuen Lehrplan und den neuen Kompetenzrastern – gelten.

Zusätzlich sollten zeitgleich bzw. vorzeitig zum Inkrafttreten des neuen Lehrplans verpflichtende bundesweite Fortbildungen angeboten werden, um bereits vor und während des Einsatzes Klarheit zu schaffen und Lehrpersonen richtungsweisend mit dem Lehrplan vertraut zu machen. Diese Notwendigkeit zeigt sich vor allem, da Lehrpersonen – obwohl der aktuelle Lehrplan seit 22 Jahren unverändert ist – Aussagen treffen, welche deren Nichtwissen zeigen (z.B. *Schriftbild ist nicht erlaubt (T54); Kinder müssen schreiben können und Vokabeln lernen (TN58); Englisch in Grundstufe II sollte fix verankert werden (TN143, TN274, TN373)*). Im alltäglichen Einsatz und vor Ort sollten außerdem Ansprechpersonen für die Lebende Fremdsprache vorzufinden sein, welche mit den PHen stark vernetzt sind, und Fremdsprachenexpert/inn/en, ähnlich wie in Religion, Werken oder Sport, zum Einsatz kommen.

Eine Umfrage zur Ambivalenz der Lehrplanvorgaben und der Realisierbarkeit durch Lehrpersonen – im Zwiespalt von Utopie und Umsetzbarkeit – würde hilfreiche Information für die Zukunft bieten. Schließlich könnten die Ansichten von Personen, die sich selbst auf einem eher niedrigen sprachlichen Niveau (A1/A2) einschätzen, und Personen, welche angeben, ein sehr gutes Sprachlevel (C2) zu haben, verglichen, Tendenzen erfasst und Rückschlüsse gezogen werden.

Danksagung

Die Untersuchung wäre nicht möglich gewesen ohne die Forschungsförderung des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (ESVO) (PHSt, KPH Graz, PH Kärnten, PH Burgenland). Die Autorinnen bedanken sich außerdem bei den Bildungsdirektionen, den Lehrer/inne/n für deren Teilnahme sowie bei den anonymen Reviewer/inne/n für deren Feedback.

Literatur

- Adl, H. (2015). *English in Austrian Primary Schools. The Effect of Native Speaker Assistants on the Pronunciation of Younger Students*. Master Thesis, Universität Wien. Verfügbar unter: <https://othes.univie.ac.at/37495/>
- Anghel, B., Cabrales, A. & Carro J. M. (2016). Evaluating a Bilingual Education Program in Spain: The Impact Beyond Foreign Language Learning. *Economic Inquiry*, 54(2). <https://doi.org/10.1111/ecin.12305>
- Böttger, H. (2010). *Englisch lernen in der Grundschule* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchholz, B. (2003). *Educational Evaluation on the Transition in English Between Primary and Secondary Schools – Under Particular Consideration of the Project ‘Language Intensification’ in Austria*. Master Thesis, University of East Anglia, Norwich.
- Buchholz, B. (2005). Die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarschulen in Englisch. *Erziehung und Unterricht*, 5–6.
- Buchholz, B. (2007). *Facts & Figures im Grundschul-Englisch. Eine Untersuchung des verbindlichen Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse an österreichischen Volksschulen*. Wien: LIT Verlag.

- Buchholz, B. & Fasching, M. (2014). Der Fachbereich „Lebende Fremdsprache auf der Primarstufe“ in der PädagogInnenausbildung Neu. *Erziehung und Unterricht* 164(9–10), 757–771.
- Buchholz, B., Mewald, C. & Schneidhofer, M. (2007). *Untersuchung zum Fremdsprachenunterricht an Volksschulen mit Schulversuch „Sprachintensivierung Englisch“ – Evaluierung der Fremdsprachenkompetenzen der SchülerInnen mit und ohne Fremdsprachenschwerpunkt. Forschungsbericht*, KFE der PA, Baden.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2020). *Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2005). *Lehrplan der Volksschule. Achter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen, Grundschule – Lebende Fremdsprache (1.–4. Schulstufe)*. [Stand. BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005]. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html#heading_Verbindliche_Uebungen_der_Vorschulstufe
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Lehrplan der Volksschule* [BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012]. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511733109>
- COM (European Commission). (2007). *High Level Group on Multilingualism. Final Report*. Brussels: European Commission. Verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4th ed.). London: Routledge.
- Curtain, H. & Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/lllt.20>
- Duffek, S. (1999). *Englisch im Primarschulbereich – Standardcurriculum für den Schulversuch „Lollipop“ auf der Grundstufe I zur sukzessiven Verwendung von Englisch als zweiter Unterrichtssprache*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Verfügbar unter: https://www.indire.it/lucabas/kmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf
- Felberbauer, M. (1997). Ein neues didaktisches Konzept zum Fremdsprachenlernen an der Grundschule. In R. de Cilia, G. Fischer & G. Anzengruber (Hrsg.), *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich, Schulheft 88*. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Hanisch, G. (1990). *Problematik der Leistungsfeststellung durch schriftliche Arbeiten am Beispiel der Mathematik*. Habilitationsschrift, Universität Wien.

- Huber, M. & Wetscher, J. (1996). *Begleituntersuchungen zum Schulversuch Englisch ab der Grundstufe I – mit Fortsetzung auf der Grundstufe II – „Butterfly Project“*. Unveröffentlichte Teilergebnisse in ZOOM Extraheft 2.
- Hyeyoung, O. (2010). A Study on the Relation between Mathematics and Foreign Language. *Korean J. Math.*, 18(4), 409–424. Verfügbar unter: <http://kkms.org/index.php/kjm/article/viewFile/143/113>
- Klaes, L., Rommel, A., Cosler, D. & Zens, Y. C. K. (2000). *WIAD-Studie. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Kurzfassung einer Untersuchung im Auftrag des Deutschen Sportbundes und des AOK-Bundesverbandes*. Bonn. Verfügbar unter: https://www.vdloe.at/wien/infos/studien/WIAD_Studie1.pdf
- Klippel, F. (2010). *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- KOM. *Kommission der Europäischen Gemeinschaften*. (2005). *Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz*. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/DE/TEXT/?uri=CELEX:52005DC0356>
- Mayring, P. (2013). *QCAmap: A software for qualitative content analysis*. Verfügbar unter: <http://www.qcamap.org>
- Millonig, D. J. (2015). *Integrating English as a Foreign Language in Austrian Primary Schools: Contextual and Participant Perspectives*. Dissertation, The Open University.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- Murphy, V. A. (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- ÖSZ & BMBF (2015). *Wo Qualität zur Sprache kommt. Grundkompetenzen lebende Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe (GK2/GK4) Orientierung geben –Kontinuität sichern*. Verfügbar unter: http://www.oesz.at/download/Attachments/gk2gk4_infofolder_2015_web.pdf
- Peltzer-Karpf, A., Neumann, A. & Zangl, R. (1995). *Vienna Bilingual Schooling – Ein psycho-, pragma- und soziolinguistisches Forschungsprojekt*. Graz: Universität, Institut für Anglistik.
- Peltzer-Karpf, A., Neumann, A. & Zangl, R. (1996). *Vienna Bilingual Schooling – A Start in a New Language*. Graz: Universität, Institut für Anglistik.
- Peltzer-Karpf, A., Hasiba, U. & Jantscher, E. (1997). *Vier Jahre Lollipop-Programm: Evaluierung eines Schulversuchs*. Wien: BMBWK.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, C. (2005). Is Young Better? *English Teaching Professional*, 28, 5–7.
- Rixon, S. (2013). *British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide*. London: The British Council.
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A Coat of Many Colours. *International Review of Applied Linguistics*, 43, 269–286.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Stiftung Rechnen und bettermarks (2009). *Rechnen in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://dmv.mathematik.de/index.php/aktuell-presse/studien/p/350-sr-rechnen-in-deutschland-2009/file>
- Wick, D., Golle, K. & Ohlert, H. (Hrsg.). (2013). *Körperliche und motorische Entwicklung bei Brandenburger Grundschulern im Längsschnitt. Ergebnisse der EMOTIKON-Studie 2006–2010*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Bewegung und Sport zwischen Bildungs- und Kompetenzanspruch

1. Einführung

Die Frage nach dem bestmöglichen Bildungsweg für Kinder der Primarstufe betrifft auch den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport. Der Bewegungs- und Sportunterricht befindet sich dazu aktuell in einer spannenden Entwicklungsphase.

Der Pflichtgegenstand hat eine lange Tradition und zeichnet sich durch eine große Spannweite an unterschiedlichen Sinnbezügen aus (Scherer & Bietz, 2015; Greiner, Kaiser, Kühberger, Maresch, Oesterheld & Weiglhofer, 2019). Abseits der tradierten und normierten Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten, die sich eng am außerschulischen Sporttreiben orientiert, fokussiert der Pflichtgegenstand Bewegung und Sport zunehmend auch eine ästhetische Bildung und Erziehung (Laging & Kuhn, 2018; Franke, 2019). In unterschiedlichen Zugängen sollen die Lernenden bewegungs- und sportbezogene Kompetenzen entwickeln und eine lebenslange Motivation und Teilhabe am Bewegungs- und Sporttreiben erlangen. Dabei werden die verschiedenen Zugänge zumeist unverbunden in den Diskurs eingeführt. Dies scheint insbesondere für die Bildungs- und die Kompetenzansprüche im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport zu gelten. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und stellt eine integrative Betrachtung zur Diskussion.

Dazu werden im ersten Teil des Beitrages bildungstheoretische Perspektiven dargestellt, indem die leiblich-ästhetischen Selbstbezüge der Bewegung diskutiert werden. Dabei steht die Bewegung als selbstorganisierte und resonante Selbstbewegung im Fokus. Der zweite Teil des Beitrages beschreibt den aktuellen Kompetenzanspruch an den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport in der Primarstufe. Im dritten Teil des Beitrages werden eine integrative Betrachtung skizziert und die Möglichkeiten zwischen Bildungsanspruch und Kompetenzorientierung vorgestellt.

2. Bildungsanspruch an den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport

Die anthropologische Sportpädagogik begründet die Bedeutung von Bewegung für den Menschen von einer leibphänomenologischen und körpersoziologischen Perspektive (Alkemeyer & Schmidt, 2003; Gugutzer, 2013; Meinberg, 1981). Der Mensch zeichnet sich durch eine besondere Fähigkeit aus, durch die sich Erfahrungen systematisch fügen und im reflexiven, leibeigenen Diskurs am wahrnehmenden Selbst reifen und entwickeln. Dabei umspannt der Entwicklungsprozess die seelische und die körperliche Reifung. Der Mensch kann mit der sich ihm begegnenden Außenwelt in Beziehung treten und sein persönliches Selbst am wachsenden Veränderungsprozess

immer wieder adaptieren. Mal ist es mehr das Innen, das verändert, mal sind es mehr die äußeren Einflüsse und Bedingungen, die dem Selbst Struktur geben. In der Leiblichkeit gehen Innen und Außen ineinander über (Fuchs, 2018) und lösen sich als Erfahrung auf.

Die bildende Wechselwirkung zwischen dem Innen und dem Außen kann als Resonanzbeziehung bezeichnet werden (Rosa, 2018). Eine mögliche Resonanzbeziehung wird in der Bewegung des Menschen sichtbar. Beobachtet man ein Kind beim Balancieren mit dem Rola-Bola, so lässt sich bei wiederholender Übung eine zunehmende Bewegungssicherheit erkennen. Das Kind reagiert auf die Bedingungen des Außen und optimiert die Bewegungsausführung im Bereich der leibeigenen Möglichkeiten. An dieser Stelle tritt das Kind in der Tätigkeit des Balancierens in Resonanz mit dem Rola-Bola und der eigenen Fähigkeit zum Balancieren. In diesem Prozess entwickelt das Kind eine resonante Beziehung zwischen Innen und Außen und stellt sich den Bedingungen des Außen über die Bewegung.

Es wird davon ausgegangen, dass derartige Resonanzen den Gelingenprozess beeinflussen. Dies kann am treffendsten mit einem der Bewegung inhärenten reflexiv-ästhetischen Moment umschrieben werden. Die reflexiv-ästhetischen Zugänge setzen leibanthropologische Überlegungen voraus und finden sich u. a. in der *Bildsamkeit* bei Franke (2019) und in der ästhetisch-expressiven Dimension (Scherer & Bietz, 2015) wieder. In Bewegungen nimmt der Leib des Menschen z. B. seine Lage im Raum, das Vorne und das Hinten, das Oben und das Unten, selbst wahr und erzeugt eine weltliche Beziehung. Ein Weltbezug ohne Leib ist nicht denkbar (Rosa, 2018).

Der Leib ist nichts, „was man beobachtet, er ist ursprünglich gar nichts, was man vor sich sieht, sondern er erschließt sich in einem inneren Spüren, also auch einem Bewegungsgespür“ (Waldenfels, 2018, S. 112). Körper und Leib sind als existentielle Einheit zu verstehen und nur das Erfahrungs- und Wahrnehmungspotential beider Existenzen lässt das Selbst reifen. Abgrenzen lassen sich Körper und Leib in ihrem Erfahrungsgehalt: der Körper als „die Natur des Menschen in Fremderfahrung“ und der Leib als „die Natur des Menschen in Selbsterfahrung“ (Böhme, 2019, S. 41). Der Leib steuert die körperlichen Bewegungen von innen heraus. Auch wenn mechanische (sportliche) Bewegungen ganz bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgen und von außen betrachtet durchaus körperlich formbar scheinen, folgt die Entwicklungsstruktur immer einer leiblichen Ordnung. Nichts passiert zufällig und es erstaunt, dass diese Ordnungsmuster in den Bewegungen motorischen Gesetzmäßigkeiten folgen, ohne jemals ins unmittelbare Bewusstsein einer gezielten Bewegungssteuerung zu gelangen. So lernt das Kind das Balancieren am Rola-Bola ohne Vorgaben und Wissen über detaillierte bewegungstechnische Idealformen, quasi „aus dem Bauch heraus“. Ähnliches lässt sich für das Lernen des Radfahrens beobachten. An dieser Stelle kann in Anlehnung an Neuweg (2015) vermutet werden, dass erst die leibliche Erfahrung und resonante Beziehung das Fahrradfahren ermöglichen, ohne dabei die Wissens Elemente der physikalischen Gesetzmäßigkeiten der Gewichtsverteilung in das Bewusstsein nehmen zu müssen.

Die ersten Körper- und Leiberfahrungen bauen Kinder im Rahmen von Bewegungen auf und werden im Sinne einer Resonanzbeziehung als das Natürlichste der Welt

– als Selbstbewegungen – wahrgenommen (Rosa, 2018; Waldenfels, 2018). In den Bewegungen suchen Kinder die Grenzen ihres Könnens und Wissens, um sich im Prozess der Exploration mit dem Außen körperlich-leiblich zu entfalten. Die Grenzen zwischen Innen und Außen sind verschiebbar und lassen sich nur selbst instrumentalisieren. Die Grenze scheint immer da zu sein, wo die bewusste Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auf das Außen beginnt und dem Inneren Struktur gibt (Neuweg, 2015, S. 69). Um erfolgreich mit dem Rola-Bola zu balancieren, muss sich das Kind das Gerät erst einverleiben. Im Prozess des Einverleibens bringt das Kind das Rola-Bola unter Kontrolle und macht es somit verfügbar (Rosa & Endres, 2016). Integriert der Leib die körperlichen Signale als Selbstbewegung, verschieben sich die Grenzen und Handlungsmöglichkeiten. Rosa und Endres (2016) erweitern die Begrifflichkeit an dieser Stelle um den Prozess der Anverwandlung. Dies müsste in einer weiteren Konzeption konsequent in den Bildungsanspruch an den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport integriert werden.

Aus der Sportwissenschaft (vor allem den Theorien zum motorischen Lernen) ist bekannt, dass Bewegungen implizit ablaufen, insbesondere die Bewegungssteuerung (Bietz, Laging & Pott-Klindworth, 2019; Kibele, 2006; Laging & Kuhn, 2016). In der Bewegung erscheinen Steuerungsprozesse häufig reflexiv und unbewusst. Der Lernende weiß oft nicht um sein Können und es bleibt ungewiss, warum so manche Bewegung gelingt. Es fühlt sich zwar richtig an, die Bewegungssteuerung vollzieht sich allerdings nicht bewusst (Kibele, 2006). Für den vorliegenden bildungstheoretischen Zugang bedeutet dies, dass auch Selbstbewegungen zu einem hohen Grad impliziten Regulationsprozessen unterworfen sind. In Selbstbewegungen reguliert der Leib das Außen vollständig autonom und baut Resonanzbeziehungen auf. Die Vorstellung des In-Resonanz-Seins ist zwar durchaus ein vertrauter Moment und das *Was* der Bewegungsausführung lässt sich auch gut verbalisieren, das *Wie* der Bewegungsausführung ist allerdings kaum zu beschreiben. So können die Kinder z.B. sagen, dass sie balancieren, folgen in der Tätigkeit des Balancierens allerdings der leibbezogenen Selbstbewegung. „In besonders eindrucksvoller Weise tritt uns das erfolgreiche Bewältigen eines Prozesses, um dessen Regeln wir wenig wissen und den wir auch nicht regelgeleitet steuern, bei Problemlösungsprozessen entgegen, die wir als ‚intuitiv‘ und ‚kreativ‘ bezeichnen, um ‚Aha-Erlebnisse‘ zu erklären, für die wir eigentlich keine Erklärung besitzen“ (Neuweg, 2020, S. 21). Die implizite Regulierung von Selbstbewegungen sollte demnach in Bildungsprozessen im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport berücksichtigt werden und in die fachdidaktischen Überlegungen überführt werden.

3. Kompetenzanspruch im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport

Die aktuelle Lehrplanüberarbeitung zielt auf eine kompetenzorientierte Formulierung ab und harmonisiert damit den Lehrplan der Primarstufe mit denen der Sekundarstufe I und II (BMBWF, 2020)¹. Entsprechend stehen die oben dargelegten bildungstheoretischen Überlegungen einer Kompetenzorientierung gegenüber.

In Anlehnung an Amesberger und Stadler (2014) wird der Pflichtgegenstand Bewegung und Sport entlang des österreichischen Kompetenzdiskurses thematisiert. Bewegungs- und sportbezogene Kompetenzen werden in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz gegliedert. Unter Fachkompetenz wird verstanden, dass Schulkinder ihre sensomotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie fachbezogenes Wissen in unterschiedlichen Sportarten und Bewegungshandlungen anwenden, auf neue Aufgaben transferieren und motorische Aufgabenlösungen reflektieren können. Methodenkompetenz meint die Fähigkeit, Lernprozesse planen, gestalten, organisieren und durchführen zu können und umfasst auch Reflexionen über bewegungstechnische, sicherheitsbezogene und gesundheitliche Aspekte. Unter Sozialkompetenz beschreiben die Autoren die Fähigkeit, soziale Interaktionen im Sport gestalten und reflektieren zu können. Dazu gehören beispielsweise die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, das Rollen- und Funktionsverständnis, Empathie und die Fähigkeit fair zu handeln. Als Selbstkompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, die persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen aus unterschiedlichen Bewegungsbereichen in ein entwicklungsförderliches Selbstkonzept (Gesamtbild der eigenen Persönlichkeit) einzuordnen. Dazu zählen Anstrengungsbereitschaft (motiviertes Handeln und Durchhaltevermögen), Gewissenhaftigkeit, Emotionsregulation und eine realistische Selbsteinschätzung.

Für die Primarstufe knüpfen sich Überlegungen zu Erfahrungs- und Lernbereichen an, die zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht definiert sind. Möglicherweise sind dabei die *Erfahrungs- und Lernbereiche* Motorische Grundlagen, Spielen, Leisten (elementare Bewegungsformen), Wahrnehmen und Gestalten, Gesund Leben aus der Lehrplanfassung 2012 (BMBWF, 2012) leitend. Im Rahmen des Kompetenzverständnisses nach Amesberger und Stadler (2014) ist zu erwarten, dass die Kompetenzbereiche zudem mit Handlungsdimensionen verbunden werden. Beides sollte sich in einer „neuen“ Aufgabenkultur wiederfinden (Pfitzner, 2014). Dies ist eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen, da im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport bisher zumeist Bewegungsaufgaben gestellt wurden. Ein Kompetenzanspruch erweitert die Aufgabenvielfalt zudem mit Lern- und Kontrollaufgaben, in denen Kompetenzziele explizit didaktisiert und kontrolliert werden.

Kompetenzentwicklung im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport sollte aus diesem Kompetenzanspruch heraus immer von motorischen Aufgaben ausgehen und

1 Das Pädagogik-Paket sieht zudem (a) ein Schuleingangsscreening und eine förderorientierte Diagnostik, (b) eine Erneuerung der Leistungsbeurteilungsverordnung, (c) individuelle Kompetenzmessungen und (d) eine Bildungspflicht im Sinne von Mindeststandards vor. Diese Entwicklungen sollten sich für den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport zwar auch um eine bildungstheoretische Fundierung bemühen, sie werden aufgrund der Komplexitätsreduktion für den vorliegenden Beitrag allerdings nicht weiter vertieft.

so die Fachkompetenz mit den weiteren Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen verknüpfen. Der Aufbau jeder Kompetenz orientiert sich an den Komponenten Wissen, Können und Wollen. An dieser Stelle unterscheidet sich das Verständnis von Kompetenzen im Pflichtgegenstand Bewegung und Sport von anderen fachbezogenen Kompetenzmodellen. Werden zumeist neben dem motorischen Können noch das Wissen als relevante Komponenten der Kompetenz thematisiert (Pfitzner, 2014), so lassen sich Überlegungen zum Wollen der Schulkinder nicht explizit herauslesen. Amesberger und Stadler (2014, S. 13) hingegen weisen darauf hin, „dass Kompetenzen die Dimensionen des Könnens, Wissens und Wollens umfassen“. Für den Kompetenzanspruch bedeutet das, alle drei Dimensionen zu bedenken: die Schulkinder partizipieren selbstbestimmt an den Aufgaben (Wollen), sie sind selbst motorisch aktiv (Können) und sie setzen sich kognitiv aktiv mit ihren Bewegungshandlungen auseinander (Wissen) (Niederkofler & Amesberger, 2020). In der Trias aus Wollen, Können und Wissen wird das Selbstverständnis des vorliegenden Kompetenzanspruchs an den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport deutlich. Gleichzeitig hebt dieser Kompetenzanspruch die Bezüge zum Selbst hervor. Damit eröffnet sich eine integrative Betrachtung zu den vorliegenden bildungstheoretischen Bezügen.

4. Integrative Betrachtung und fachdidaktische Perspektive

Vor dem Hintergrund eines Bildungs- und Kompetenzanspruchs benötigt es integrative Überlegungen, insbesondere für den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport in der Primarstufe. Entsprechend wird entlang der Erwägungsorientierung (Blanck, 2012) eine fachdidaktische Perspektive eingenommen, mit der beide Ansprüche verbunden werden. Ohne an dieser Stelle die bildungstheoretische Tragweite von Selbstbewegungen reduzieren zu wollen, soll die selbstregulierte Erwägung in der Trias von Können, Wissen und Wollen eine integrative Betrachtung von Bildung und Kompetenz darstellen (Abb. 1).

In der impliziten Selbstbewegung ist die Stellung des Leibes zum Außen immer wieder neu zu positionieren und anzupassen. Diese Anpassungsprozesse werden durch die Wahrnehmung beeinflusst und Kinder erwägen immer selbst, wie sich die Bewegung nun richtig und gut, folglich resonant, anfühlt. Erwägung meint in diesem Zusammenhang einerseits das Finden und Wahrnehmen von Bewegungsalternativen, andererseits den Umgang mit unterschiedlichen Lösungen und Möglichkeiten. Erwägungsorientierung (Blanck, 2012) hilft Kindern dabei, Niveaus zwischen Können und Nicht-Können, Wissen und Nicht-Wissen sowie Wollen und Nicht-Wollen zu differenzieren. In Erwägungsmomenten wird das Wissen um das implizite Können als Selbstbewegung wahrgenommen und als Resonanzbeziehung spürbar. Selbstbewegungen manifestieren sich dabei als selbstregulierte Bewegung und in Resonanz erfahrene Trias aus Können, Wissen und Wollen. Derartigen Selbstbewegungen wird im vorliegenden Beitrag ein bildendes Element zugeschrieben, das kompetenzorientierte Überlegungen nicht ausschließt.

Um an dieser Stelle nochmals das Beispiel des Balancierens aufzugreifen, so zeigt sich, dass das Kind in der impliziten Selbstbewegung immer wieder die Resonanz zwischen Leib und Rola-Bola ausbalanciert und in Momente der Erwägung auf der Suche nach dem *Was* an Möglichkeiten eintaucht. Dabei reflektiert das Kind implizit das Wissen, das Können und das Wollen zwischen den Dimensionen des Leibes und der Welt und fügt sich in diesen Prozess durch eine Selbstbewegung ein (Abb. 1). Erst wenn das Können, das Wissen und das Wollen im Tätigkeitsprozess erwägt wurden, ist Resonanz spürbar.

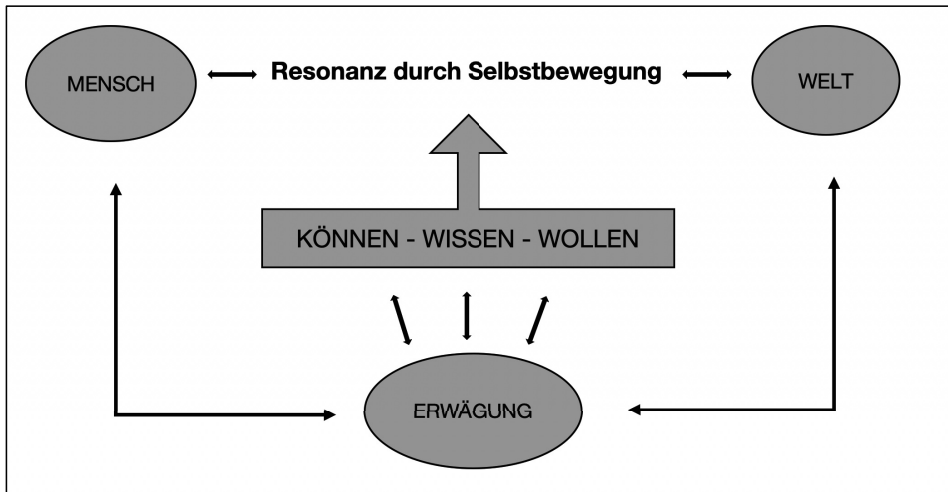


Abbildung 1: Integrative Betrachtung von Bildung und Kompetenz für den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport

Die Suche nach dem Gleichgewicht entfaltet nur dann bildende Momente, wenn das Kind Resonanzbeziehungen aufbaut und die Möglichkeiten der impliziten Regulierungen in Selbstbewegungen überführt. Dabei muss das Kind die Außenwelt in den Bewegungen wahrnehmen und die Resonanz zum Können, Wissen und Wollen suchen. Es ist in diesem Moment zweitrangig, ob die Anpassung der Bewegung durch Misslingen und Fehler zu Stande kommt und z. B. erst beim Verlust des Gleichgewichtes die Irritation der Bewegung in das Bewusstsein gelangt, oder ob man sich den Möglichkeiten der Anpassung durch Bewegungsänderung bewusst ist und spürt, an welchen Stellen nun durch Selbstbewegung korrigiert werden kann (z. B. durch das Ausbreiten der Arme).

In Rückbeziehung und Reflexion unterstützt dabei die Resonanzbeziehung die implizite Selbstbewegung, indem sich die Resonanzbeziehung in diesen Momenten gut anfühlt und als richtig wahrgenommen wird, oder alternative Selbstbewegungen erforderlich macht.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Vor diesem Hintergrund ist es nicht einerlei, wie gelernt wird und wie der Bewegungs- und Sportunterricht in der Primarstufe gestaltet werden kann. Das Bewegen ist ein umfassender Prozess, der die Bewegung, die leiblichen Erfahrungen, das (in Teilen implizite) Regulieren von Können, Wissen und Wollen und das Selbstbewegen zusammenführt. Wobei die Kinder die Möglichkeiten der Bewegungen in Auseinandersetzung mit dem eigenen Können, Wissen und Wollen immer systematisch selbst erwägen und erst damit die Sinnzusammenhänge erkennen können. Die vorgestellte integrative Betrachtung zwischen bildungstheoretischem und kompetenzorientiertem Anspruch stellt einen ersten Anstoß zur Entwicklung fachdidaktischer Perspektiven in Beziehung zu einer Erwägungsorientierung in den Raum. Im Hinblick auf ein integratives Fachmodell bedarf es weiterer Überlegungen, welche in eine *neue* Aufgabenkultur überführt und mit Fort- und Weiterbildungskonzepten in die Praxis implementiert werden müssen.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Schmidt, R. (Hrsg.) (2003). *Aufs Spiel gesetzte Körper*. Konstanz: UvK.
- Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Salzburg & Wien: Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).
- Blanck, B. (2012). *Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- BMBWF Bildungsministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung (2020). *Das Pädagogik-Paket*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
- Böhme, G. (2019). *Leib. Die Natur, die wir selbst sind*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franke, E. (2019). Bildsamkeit des Körpers – anthropologische Voraussetzungen aktueller Bildungsforschung. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 223–256). Hohengehren: Schneider.
- Fuchs, T. (2018). *Leib, Raum, Person*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterhelt, V. & Weiglhofer, H. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht: Konzepte und Prozeduren im Fach*. Münster: Waxmann.
- Gugutzer, R. (2013). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.
- Kibele, A. (Hrsg.) (2006). *Nicht-bewusste Handlungssteuerung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. & Kuhn, P. (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Wiesbaden: Springer.
- Meinberg, E. (1981). *Sportpädagogik. Konzepte und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuweg, G.-H. (2015). *Das Schweigen der Könner*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.-H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Niederkofler, B. & Amesberger, G. (2020). Eine randomisiert kontrollierte Studie zur Förderung von motorischen Basiskompetenzen in der Grundschule. In G. Amesberger, S. Würth & T. Finkenzeller (Hrsg.), *Zukunft der Sportpsychologie zwischen Verste-*

hen und Evidenz. 52. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie. 21.-23.05.2020 (S. 117). Salzburg: Universität Salzburg.

Pfitzner, M. (2014). *Aufgaben im Sportunterricht – Konzepte und Forschungsbefunde zum kompetenzorientierten Sportunterricht*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Rosa, H. (2018). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik*. Weinheim: Beltz.

Scherer, H.-G. & Bietz, J. (2015). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Hohengehren: Schneider.

Waldenfels, B. (2018). *Das leibliche Selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.