

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

„Erstellung eines Konzepts zum „Bewegten Lernen“ für
die Primary School Silana in Fidschi“

Verfasserin

Christina Lang, Bakk.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 826

Studienrichtung lt. Studienblatt: Magisterstudium Sportwissenschaften

Betreuer: A.o. Univ. Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Kurzfassung

In der vorliegenden Arbeit soll ein mögliches Konzept für „Bewegtes Lernen“ für die Primary School Silana in Fidschi entwickelt werden, welches die Bedürfnisse und Lebensumstände der Kinder dieser Schule berücksichtigt. Dazu wird im theoretischen Teil der Arbeit zuerst der aktuelle Forschungsstand mit seinen Grundannahmen zum „Bewegten Lernen“ erläutert. Ein wesentlicher Aspekt dieser Arbeit ist es, die Bedeutung der Bewegung für die motorische und kognitive Entwicklung von Kindern sowie den Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Lernen aufzuzeigen. Es werden weiters das Bildungssystem und die Lebensumstände auf Fidschi sowie der Kontext der Kinder, die die Primary School besuchen, betrachtet. Außerdem wird die Arbeit von GVI Fidschi speziell in der Gemeinde der Schule erläutert. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wird herausgearbeitet, welche Aspekte des „Bewegten Lernens“ sich für ein Entwicklungsland und speziell für die genannte Primary School in Fidschi eignen und welche Adaptierungen notwendig sind. Im praktischen Teil werden Bewegungshandlungen dargestellt, die es möglich machen, verschiedene Lerninhalte mit wenigen und einfachen Ressourcen durch Bewegung zu vermitteln. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf den Fächern Englisch und Mathematik für die Schulstufen eins bis vier, da diese Fächer und dieser Altersbereich die Basis für den weiteren schulischen Erfolg bilden.

Die Fragestellungen, wie ein Konzept für „Bewegtes Lernen“ aussehen muss und welche Bewegungsinhalte sich hierfür eignen, wurden mithilfe der hermeneutischen Methode bearbeitet. Durch die Umlegung der Untersuchungsergebnisse von Casale (2010) und Park (2012) auf die Lebensumstände in der Gemeinde Silana konnte ein konkretes Konzept zum Einsatz des „Bewegten Lernens“ in der Primary School erarbeitet werden.

Abstract (english version)

The purpose of this master thesis is to develop a concept for “active learning” for the Primary School Silana in Fiji, which focuses on the needs and circumstances of the pupils in the school district. The theoretical part focuses on the current state of research and explains the key assumptions of „active learning“. It is an essential part of this master thesis to point out the importance of physical exercise for the motor skill development as well as the cognitive development of children. It will also explain the connection of exercise, cognition and learning. Furthermore the educational system, the circumstances on Fiji and the living conditions of Silanas pupils will be considered as well as the development work of GVI for Silanas community. Based on these findings the master thesis shows which aspects of “active learning” are suitable for a developing country, especially for the Primary School Silana and which adaptations are necessary. The practical part contains exercises, which enables volunteers and teachers to impart different learning content thru physical activities using few and simple resources. The primary focus is on the subjects English and Maths for grades one to four, since these subjects will form the basis for future success.

In this master thesis the hermeneutic method was used to point out essential findings and usefull activities for an “active learning” concept in a developing country. Comparing the findings of Casale (2010) and Park (2012) with the living circumstances in the Silana community, it was possible to develop a specific concept which can be used for the Primary School Silana.

Vorwort

Die Idee zu dieser Magisterarbeit entwickelte ich während meines Volontär-Aufenthalts für die Organisation Global Vision International (GVI) auf Fidschi. Gemeinsam mit anderen VolontärInnen arbeitete ich in der Primary School von Silana. Die Hauptaufgaben der VolontärInnen waren es, die Lehrkräfte zu unterstützen und den Unterricht kreativer zu gestalten. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Fähigkeiten Rechnen, Schreiben und Lesen, als Basiskompetenzen für ein weiteres erfolgreiches Lernen, geworfen werden. Viele Kinder sprechen bis zum Schuleintritt nur Fidschi, obwohl Englisch als Amtssprache in der Schule und bei Prüfungen verwendet wird. Durch eine kreative Gestaltung des Unterrichts sollen die Kinder durch die Bereiche Musik, Sport und Zeichnen auf vielfältige Weise angesprochen werden zu lernen und den Lernstoff verinnerlichen. Es gab einige wenige Stundenbilder in denen Lerninhalte didaktisch kompetent aufgearbeitet wurden. Jedoch gab es noch kein einziges Stundenbild das Sport/Bewegung und Lernstoff in Einem kombiniert. So entwickelte sich die Idee, ein Konzept für „Bewegtes Lernen“ zu entwerfen, das genau auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Primary School zugeschnitten ist.

Die Magisterarbeit soll nach Fertigstellung ins Englische übersetzt und den Mitarbeitern von GVI Fidschi zur Verfügung gestellt werden. Durch die praktische Übungssammlung sollen Lehrkräfte, MitarbeiterInnen und VolontärInnen des Projekts unterstützt werden, den Kindern einen bewegten, kreativen und erfolgreichen Unterricht zu bieten. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf den Fächern Mathematik und Englisch für die Schulstufen eins bis vier.

Mein Dank gilt allen EinwohnerInnen des Dorfes Silana, die mich, sowie die anderen Volontärinnen mit großer Herzlichkeit aufgenommen und uns mit Offenheit und Selbstverständlichkeit in ihre Kultur und Lebensweise eingeführt haben. Dies ist umso bemerkenswerter vor dem Hintergrund, dass das Projekt im Dorf erst im Aufbau war und es zuvor keinerlei Tourismus im und um das Dorf gab. In die fidschianische Kultur einzutauchen war ein unglaubliches Erlebnis, welches ich für immer in Erinnerung behalten werde. Der Aufenthalt hat mich um wichtige Lebenserfahrungen reicher gemacht und mich zugleich ein spannendes Magisterarbeitsthema finden lassen. Weiters gilt mein Dank der guten Organisation sowie den MitarbeiterInnen von GVI Fidschi. Sie haben mich während meines Aufenthalts unterstützt und dazu beigetragen, dass die Idee zu meiner Magisterarbeit Formen annimmt. Auch meiner Familie möchte ich danken, die mich nicht nur während der Erstellung meiner Magisterarbeit unterstützt hat, sondern mir auch während meines gesamten Studiums immer zur Seite gestanden ist.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung.....	2
Abstract (english version).....	3
Vorwort.....	4
Inhaltsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	9
1 Einleitung.....	10
1.1 Einführung in das Thema.....	10
1.2 Ziele der Arbeit	10
1.3 Aktueller Forschungsstand	11
1.4 Fragestellungen	11
1.5 Methode der Bearbeitung	12
1.6 Aufbau der Arbeit	12
2 Das Konzept „Bewegtes Lernen“ – ein thematischer Vergleich	16
2.1 Definitionen	16
2.1.1 Lernen	16
2.1.2 Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung	18
2.1.3 Was bedeutet der Begriff „Bewegtes Lernen“?	19
2.2 Bewegung und Spracherwerb.....	23
2.3 Warum „Bewegtes Lernen“?	24
2.3.1 „Bewegtes Lernen“ als ganzheitliche Lernmethode	25
2.3.2 „Bewegtes Lernen“ für eine gesunde körperliche Entwicklung	25
2.3.3 „Bewegtes Lernen“ für eine gesunde geistige Entwicklung	26
2.3.4 „Bewegtes Lernen“ als motivationale Komponente.....	26
2.3.5 „Bewegtes Lernen“ als Interventionsmaßnahme.....	27
2.3.6 „Bewegtes Lernen“ zur Vermeidung von tragem Wissen.....	27

2.3.7 „Bewegtes Lernen“ als sinnvolle Maßnahme zum Wiederholen und Üben	28
2.4 Bewegungspausen	29
2.5 Bewegungsspiele/Lernspiele	30
2.5.1 Das Spiel als Grundlage des Lernens.....	30
2.5.2 Lerngewinn aus Spielen	31
2.6 Auswirkungen und Studienergebnisse	32
2.6.1 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf das Gehirn.....	32
2.6.2 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf die Aktivierung	33
2.6.3 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf die Konzentration	33
2.6.4 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf die Schulleistungen.....	34
2.6.5 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf den Körper.....	35
2.6.6 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf die Schul- und Lernfreude	35
2.7 Rahmenbedingungen für „Bewegtes Lernen“	35
3 Bewegtes Lernen in Entwicklungsländern	37
3.1 Definition von „active learning“	37
3.2 Bildungssituation in Entwicklungsländern	38
3.3 Sprachsituation in Entwicklungsländern.....	40
3.4 Herausforderungen der Implementierung	41
3.4.1 Bedenken der Lehrkräfte	42
3.4.2 Ressourcen	43
3.4.3 Umweltbedingungen	43
3.4.4 Sprache	44
4 Fidschi.....	45
4.1 Allgemeine Informationen.....	45
4.2 Das Dorf Silana	47
4.3 Schulsystem	48
4.3.1 Die Struktur des Schulsystems	48

4.3.2 FILNA (Fiji Islands Literacy and Numeracy Assessment)	50
4.4 Primary School Silana.....	50
4.5 Global Vision International (GVI).....	52
4.5.1 Allgemeine Informationen zu GVI	52
4.5.2 Die Arbeit von GVI Fidschi	53
5 Mögliche Umsetzung von „Bewegtem Lernen“ in der Primary School Silana	55
5.1 Warum „Bewegtes Lernen“ für die Primary School Silana?	55
5.1.1 „Bewegtes Lernen“ als ganzheitliche Methode	55
5.1.2 „Bewegtes Lernen“ für eine gesunde körperliche Entwicklung	56
5.1.3 „Bewegtes Lernen“ zur Motivation	56
5.1.4 „Bewegtes Lernen“ zur Vermeidung von trägem Wissen.....	57
5.1.5 „Bewegtes Lernen“ zum Wiederholen und Üben.....	57
5.2 Wer soll das „Bewegte Lernen“ durchführen?	58
5.3 Wann soll das „Bewegte Lernen“ durchgeführt werden?	59
5.3.1 „Bewegtes Lernen“ bei Abwesenheit der Lehrkraft	59
5.3.2 „Bewegtes Lernen“ in zusammengelegten Klassen.....	60
5.3.3 „Bewegtes Lernen“ in Kleingruppen in der Regelunterrichtszeit.....	60
5.4 Wo soll das „Bewegte Lernen“ durchgeführt werden?	61
5.5 Ressourcen für das „Bewegte Lernen“	62
5.6 Möglichkeiten für den Englischunterricht	63
5.7 Möglichkeiten für den Mathematikunterricht.....	64
5.8 Einbezug von Englisch und „Bewegtem Lernen“ im Kindergarten.....	65
6 Praktische Beispiele	67
6.1 Allgemeine Bewegungsideen für verschiedene Fächer.....	67
6.2 Bewegungsideen für Mathematik	68
6.3 Bewegungsideen für Englisch.....	74
7 Resümee und Ausblick.....	83

8 Literatur.....	88
Erklärung.....	93

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zusammenspiel von Bewegung und Lernen	23
Abb. 2: Die Lage der Fidschi-Inseln.....	47
Abb. 3: Die Fidschi-Inseln.....	48
Abb. 4: Das Dorf Silana.....	48
Abb. 5: Die Struktur des Bildungssystems von Fidschi.....	50
Abb. 6: Primary School Silana.....	51
Abb. 7: Mögliches Zahlenfeld.....	70
Abb. 8: Mögliches Buchstabenfeld.....	77

1 Einleitung

1.1 Einführung in das Thema

„Bewegtes Lernen“ - also das Lernen mit und durch Bewegung - ist im deutschsprachigen Raum und in den restlichen Industrieländern kein neuer Begriff. Der Grundgedanke des „Bewegten Lernens“ orientiert sich vorwiegend an der Ganzheitlichkeit des Kindes (vgl. Kraft, 2007; Teml, 2004; Thiel, 2004) und wird als sinnvolle, ergänzende und kindgerechte Unterrichtsmaßnahme gesehen. Durch die Bewegung beim Lernen kann die Hirndurchblutung gesteigert werden, was zu einer verbesserten Sauerstoffversorgung und einem besseren Energiestoffwechsel im Gehirn führt und dadurch die Leistungsfähigkeit steigert (vgl. Medlin, 2011; Obier, 2008). Dies schafft somit gute Voraussetzungen etwas Neues zu lernen. Auch der motivationale Aspekt wird oft betont (vgl. Kraft, 2007; Medlin, 2011; Müller, 2007; Regensdorfer Projektgruppe, 1999; Thiel, 2004). Neben vielen subjektiven Begründungen von AutorInnen für das „Bewegte Lernen“ gibt es vergleichsweise wenige Studien, die objektiv die Auswirkungen des „Bewegten Lernens“ auf die schulische Leistung darstellen. Obwohl schon in einigen Studien versucht wurde Auswirkungen auf die Lernleistungen in Mathematik und Deutsch zu finden, konnte hier bisher noch kein eindeutiger bzw. nur ein sehr eingeschränkter Zusammenhang zwischen dem „Bewegten Lernen“ und den Lernleistungen in den einzelnen Fächern nachgewiesen werden. Allerdings weisen Kinder die „Bewegtes Lernen“ praktizieren eine signifikant höhere Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistung auf (vgl. Medlin, 2011). Obwohl hier sicherlich noch einiges an Forschungsarbeit zu leisten ist, kann „Bewegtes Lernen“ als effektive ergänzende Methode zu den etablierten Lehr- und Lernformen gesehen werden.

1.2 Ziele der Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den aktuellen Forschungsstand und die Erkenntnisse des „Bewegten Lernens“ als Grundlage für die weitere Ausführung der Arbeit darzulegen. Weiters setzt sich die Arbeit mit den Lebensumständen der Menschen in Fidschi und speziell der Kinder der Primary School Silana auseinander. Durch die Veranschaulichung dieser beiden Themen soll ein Konzept entstehen, das die wichtigsten Aspekte, die sich für die Umsetzung in der Primary School Silana eignen, aufzeigt. Außerdem werden Bewegungsinhalte für die Fächer Mathematik und Englisch für die Klassen eins bis vier konkretisiert. Die Übungssammlung soll nach Fächern und Klassen aufgegliedert sein, um VolontärInnen und MitarbeiterInnen von Global Vision International (GVI) sowie interessierten Lehrkräften einen unkomplizierten Einstieg in die Thematik zu bieten.

1.3 Aktueller Forschungsstand

Das Thema „Bewegtes Lernen“ bzw. „Bewegter Unterricht“ wird von vielen WissenschaftlerInnen, ForscherInnen und PädagogInnen aufgegriffen. Es gibt unzählige Beiträge in schul- und bewegungsspezifischen Magazinen, eine Reihe von Büchern und wissenschaftlichen Arbeiten die sich mit diesem Thema in der Theorie sowie mit der praktischen Umsetzung beschäftigen. Wie schon in der Einführung erwähnt, bilden jedoch Studien zu den empirisch belegten Auswirkungen des „Bewegten Lernens“ nur einen kleinen Teil der Literatur zu dem Thema. All diese Werke beziehen sich jedoch auf die Umsetzung des „Bewegten Lernens“ in Industriestaaten. Die Fragestellung wie sich „Bewegtes Lernen“ in einem Entwicklungsland umsetzen lässt, ist – zumindest in öffentlichen wissenschaftlichen Beiträgen – kaum beantwortet. Auf diese Forschungslücke weisen auch Casale (2010) und Park (2012) hin. Beiden beschäftigen sich in ihrer Arbeit mit den Herausforderungen und Schwierigkeiten der Implementierung von „Bewegtem Lernen“ in einem Entwicklungsland aus Sicht der Lehrkräfte aufgrund von persönlichen Interviews mit diesen. Eine Studie wie „Bewegtes Lernen“ sich auf Kinder in Entwicklungsländern auswirkt und wie diese davon profitieren könnten, existiert bis dato nicht. Dies ist sicherlich eine weitere interessante Forschungsfrage für die Zukunft.

1.4 Fragestellungen

Aufgrund der Literaturverarbeitung zu diesem Thema und vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung ergeben sich folgende Fragestellungen:

- *Wie muss ein Konzept zum „Bewegten Lernen“ in der Primary School Silana aussehen, das auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Schule zugeschnitten ist?*
Zur Beantwortung dieser Fragestellung ist es erforderlich, auszuarbeiten, welche Aspekte des „Bewegten Lernens“ für die SchülerInnen in Fidschi relevant sind. Dazu muss das Konzept des „Bewegten Lernens“ und die Lebensumstände sowie der Kontext der Kinder die die Primary School Silana besuchen, betrachtet werden.
- *Welche Bewegungsinhalte eignen sich, um „Bewegtes Lernen“ in der Primary School Silana durchzuführen?*

Hier soll ausgearbeitet werden, welche Bewegungshandlungen sich mit den vorhandenen Ressourcen der Schule durchführen lassen. Der Fokus liegt darauf, „Bewegtes Lernen“ in die Fächer Mathematik und Englisch zu implementieren.

1.5 Methode der Bearbeitung

Die geplante Magisterarbeit stützt sich auf die hermeneutische Methode. In der Methodenlehre wird darunter die Auslegung von gesprochener Rede und schriftlich fixiertem Text verstanden (Bühler, 2008, S. 4). Die Hermeneutik ist also eine auf Erkenntnisgewinnung zielende Aktivität. Durch die Beschäftigung mit einschlägigen Publikationen zum „Bewegten Lernen“ und den Lebensumständen sowie dem Bildungssystem auf Fidschi sollen Erkenntnisse für ein Konzept des „Bewegten Lernens“ für die Primary School Silana gewonnen und konkrete Bewegungsinhalte, die sich für die Umsetzung in der Primary School Silana eignen, ausgearbeitet werden.

Um die oben angeführten Fragestellungen zu beantworten, wurde in folgenden Datenbanken recherchiert: ERIC (Education Research Information) und BISP (Datenbanken des Bundesinstitut für Sportwissenschaften). Weiters wurden Informationen durch Recherche im Internet, wie zum Beispiel auf der Seite des Bildungsministeriums von Fidschi (www.education.gov.fj) gesammelt.

1.6 Aufbau der Arbeit

Einführend wird in dieser Arbeit in Kapitel 2 auf den Begriff „Bewegtes Lernen“ – wie er im europäischen Sprachraum definiert wird - eingegangen. Dazu werden im ersten Abschnitt des Kapitels zuerst die Begriffe Lernen und Bewegung definiert. Lernen kann zwar kurz als das Aneignen von Wissen definiert werden, jedoch ist es in Bezug auf die restliche Arbeit relevant herauszuarbeiten, dass es Ziel der konstruktivistischen Lehr- und Lernphilosophie ist, anwendbares Wissen zu vermitteln. Anwendbares Wissen kann jedoch nicht rezeptiv übernommen, sondern muss aktiv erworben werden (Mandl, 2006, S. 29). Um die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung zu veranschaulichen, wird auf die Bewegung als anthropologisches Grundbedürfnis eingegangen. Bewegung, als natürlichste kindliche Äußerungsform, trägt wesentlich zur kindlichen Weltaneignung bei und ist Basis des kindlichen Lernens (Hoppe, 2008, S. 23). Fischer (2005, S. 86) fasst dies mit den einfachen Worten: „Bewegung ist Leben - Leben ist Bewegung“ zusammen. Anschließend an diese Erläuterungen wird der Begriff „Bewegtes Lernen“ definiert. Es wird herausgearbeitet, dass „Bewegtes Lernen“ nicht als eine neue Lernform zu verstehen ist, sondern vielmehr die traditionellen und etablierten Lehr- und Lernformen um Bewegungsaktivitäten in verschiedenen Formen ergänzt (Schweng, 2004, S. 24). Damit soll ein aktiver Lernprozess ermöglicht werden, der das natürliche Bewegungsbedürfnis der Kinder berücksichtigt und gleichzeitig nutzt, um ganzheitliche Lernprozesse anzuregen. Es wird weiters die lernbegleitende und die

lernerschließende Funktion von Bewegung verdeutlicht. Baur-Fettah (2007, S. 188) beschreibt dazu zwei anschauliche Beispiele, die den Unterschied aufzeigen. Der nächste Abschnitt dieses Kapitels widmet sich einigen der häufigsten Begründungen für „Bewegtes Lernen“. Hier werden unter anderem die Rücksichtnahme auf das natürliche Bewegungsbedürfnis der Kinder, als auch die Ganzheitlichkeit, sowie der motivationale Aspekt angeführt. Auch wenn diese Argumentationen von vielen AutorInnen vertreten werden, handelt es sich meist um subjektive Theorien, da es an tatsächlichen empirischen Nachweisen mangelt (Thiel, 2004, S. 39). Dieser Forschungslücke haben sich schon einige Untersuchungen gewidmet, wie beispielsweise die von Müller & Petzold (2002). Generell kann aus den bisherigen Forschungsergebnissen geschlossen werden, dass „Bewegtes Lernen“ sich positiv auf die kindliche Entwicklung und den kindlichen Lernprozess auswirkt. Empirisch gesichert, ist die Steigerung der Konzentration (vgl. Müller & Petzold, 2002 und Medlin, 2011), sowie positive Auswirkungen auf die Haltungsgesundheit der Kinder (vgl. Müller & Petzold, 2002 und Thuma, 2007). Das zweite Kapitel bietet damit einen Überblick über die aktuellen Erkenntnisse und den aktuellen Forschungsstand des „Bewegten Lernens“.

In Kapitel 3 wird das „Bewegte Lernen“ bzw. die englische Übersetzung „active learning“ näher definiert. Dies ist für die vorliegende Arbeit notwendig, da moderne Unterrichtsmethoden in Entwicklungsländern meist noch keinen Einzug gehalten haben bzw. oft in relativem Sinne gebraucht werden. Betrachtet man nämlich Ergebnisse von Untersuchungen zur Implementierung von schülerzentrierten Methoden, wird schnell deutlich, dass die Praxis bei Weitem noch nicht mit der Theorie mithalten kann (Park, 2012, S. 12). Der Unterricht wird in vielen Schulen sehr lehrerzentriert gestaltet. Die Kinder sind es gewohnt nur zuzuhören und keine Fragen zu stellen, egal ob sie den aktuellen Stoff gerade verstehen oder nicht. Daher wird der Begriff „active learning“ nicht nur für Bewegungsaktivitäten der Kinder im Unterricht benutzt, sondern generell für schülerzentrierten Unterricht, der oft, aber nicht immer, zumindest eine leichte Bewegungsaktivität beinhaltet. Weiters wird die Bildungssituation in Entwicklungsländern näher erläutert und es wird aufgezeigt, welche Rolle das Umfeld und die Kultur der SchülerInnen und Lehrkräfte spielt. Ein neuer didaktischer Ansatz kann nur Erfolg haben, wenn das Umfeld der Betroffenen auch berücksichtigt wird (Liston & Zeichner, 1991, zit. n. Park, 2012, S. 31). Es wird außerdem auf ein für Entwicklungsländer typisches Problem – nämlich die mangelnde Anwesenheit der Lehrkräfte – näher eingegangen. Der nächste Abschnitt dieses Kapitels widmet sich der Sprachsituation in Entwicklungsländern. In vielen Entwicklungsländern existiert neben der Landessprache noch mindestens eine Amtssprache, wie zum Beispiel Englisch. In den Schulen wird sehr viel Wert auf diese

zweite Sprache gelegt. Daher finden der Unterricht und Prüfungen oft auf Englisch statt. Kommen Kinder jedoch aus ärmeren Verhältnissen oder abgelegenen ländlichen Gegenden, sprechen sie oft nur die Landessprache und werden bei Schuleintritt nicht nur mit den Herausforderungen des alltäglichen Schullebens konfrontiert, sondern müssen auch gleichzeitig eine neue Sprache lernen. Die unterschiedlichen Englischkenntnisse sind eine große Herausforderung für die Lehrkräfte und veranlassen sie oft bilingual zu unterrichten (Casale, 2010, S. 129). Dass bilingualer Unterricht große Vorteile gegenüber dem rein englischsprachigen Unterricht bietet, zeigt Abadzi (2006) in ihrer Arbeit auf. Abschließend wird in diesem Kapitel noch auf die Herausforderungen der Implementierung von „active learning“ eingegangen. Es werden die Bedenken der Lehrkräfte, der oftmalige Mangel an Ressourcen, sowie die Umweltbedingungen und die Thematik der Sprache erläutert.

Das vierte Kapitel widmet sich den Fidschi-Inseln. Der erste Abschnitt stellt die allgemeinen Informationen des Landes dar und geht auf die Lebenssituation der Menschen auf den Inseln ein. Im zweiten Abschnitt wird das Dorf Silana, in dem sich die Primary School befindet, näher vorgestellt. Da das Dorf sehr abgelegen liegt, unterscheiden sich die Lebensumstände der Menschen dort von denen der städtischen Bevölkerung. Keines der Schulkinder der Primary School ist übergewichtig und gleichzeitig ist aber auch kein Kind unterernährt. Im Dorf Silana und auch den umliegenden Dörfern gibt es einen starken Zusammenhalt der Menschen und dadurch ausreichend Lebensmittel für alle. Es wird großer Wert auf Nachhaltigkeit gelegt. Die abgeschiedene Lage hat aber auch zur Folge, dass viele Kinder bei Schuleintritt außer der fidschianischen Sprache nur ein paar Brocken Englisch beherrschen. Das Schulsystem, welches im nächsten Abschnitt behandelt wird, sieht jedoch einen englischsprachigen Unterricht und vor allem englischsprachige Prüfungen vor. Um die Qualität des Lernen und Lehrens zu überprüfen, hat das Bildungsministerium von Fidschi die sogenannte FILNA-Überprüfung eingeführt. Mithilfe dieser Tests werden die Kenntnisse im Rechnen, Schreiben und Lesen der Kinder überprüft. Die Ergebnisse sollen einerseits den Kindern, sowie ihren Eltern Auskunft geben in welchen Bereichen noch Potential zur Verbesserung besteht. Andererseits sollen so die Lehrmethoden der Schulen und einzelnen Lehrkräfte evaluiert werden, um festzustellen, wo speziell Handlungsbedarf besteht. Der nächste Abschnitt widmet sich der Primary School Silana und geht auf den Schulalltag, die personellen sowie materiellen Ressourcen ein. Die Schule wurde in Evaluationen im landesinternen Vergleich als unterdurchschnittlich bezüglich der Schülerleistungen eingestuft und hat speziell um Hilfe in den Fächern Mathematik und Englisch angesucht (Quelle: GVI). Der letzte Abschnitt dieses Kapitels

zeigt die Arbeit der Organisation Global Vision International auf. Es werden die Bereiche in denen Global Vision International (GVI) tätig ist kurz erläutert. Danach wird im Speziellen auf die Arbeit von GVI Fidschi eingegangen und die Ziele der Arbeit in der Gemeinde Silana vorgestellt.

Kapitel 5 befasst sich mit einer möglichen Adaptierung des Konzepts „Bewegtes Lernen“ für die Primary School Silana.

In Kapitel 6 werden praktische Beispiele des „Bewegten Lernens“ vorgestellt, die sich zur Umsetzung in der Primary School Silana eignen. Das Kapitel gliedert sich in zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt widmet sich Bewegungsaufgaben zur Förderung der mathematischen Kompetenzen. Die Aufgaben sind nach Altersstufen gegliedert und erfordern alle wenig bis kein Material. Viele Aufgaben für die Klassen eins und zwei, lassen sich durch eine einfache Modifikation auch mit den Klassen drei und vier durchführen. Der zweite Abschnitt stellt spielerische Bewegungsaufgaben zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen vor. Auch hier ist, wie im vorigen Abschnitt, wenig bis kein Material erforderlich.

Das Kapitel 7 widmet sich dem Resümee der Arbeit in dem die wissenschaftlichen Fragestellungen beantwortet werden und bietet einen Ausblick auf mögliche weitere interessante Forschungsfragen.

2 Das Konzept „Bewegtes Lernen“ – ein thematischer Vergleich

2.1 Definitionen

2.1.1 Lernen

Lernen kann, einfach gesagt, als der Prozess des Aneignens von Wissen und Fertigkeiten definiert werden. Was Lernen genau bedeutet und wie Menschen sich Wissen aneignen wird schon seit langer Zeit untersucht, diskutiert und in unzähligen Büchern und Schriftenreihen festgehalten. Dieses Kapitel kann also nur einen kleinen Einblick in die Thematik bieten und die, für die vorliegende Arbeit, relevantesten Aspekte hervorheben.

Kiesel & Koch (2012, S. 11) definieren Lernen als einen Prozess, der als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotential erzeugt. Veränderungen des Verhaltens bzw. ein angepasstes Verhalten werden als Indikator für Lernprozesse gesehen, da diese selbst nicht beobachtet werden können. Diese Aussage deckt sich mit der von Gudjons (2006, S. 210), der ebenfalls betont, dass auf das eigentliche Lernen nur durch dauerhafte Veränderungen des Verhaltens geschlossen werden kann, da dieses nicht direkt beobachtbar ist. Weiters führt er an, dass Lernen eine Bedingung des Überlebens für den Menschen ist. Lernen kann damit als erfahrungsbedingtes Problemlösen verstanden werden (Becker, 2006, S. 27).

Wiater (2007, S. 20) betont in seiner Definition neben der dauerhaften und abrufbaren Änderung von kognitiven, emotionalen und volitionalen Strukturen und Verhaltensweisen auch die Änderung von motorischen Strukturen aufgrund von subjektiv verarbeiteten Umwelterfahrungen. Wie gelernt wird, hängt sowohl mit dem Reifestadium des Menschen, als auch von den Eigenschaften des Lerngegenstandes und den eingesetzten Methoden ab.

Roth (2006, S. 55) definiert Lernen als die Verarbeitung und Abspeicherung von angebotenen Wissen. Wissen muss im Gehirn des Lernenden neu geschaffen werden und kann nicht einfach übertragen werden. Doch auch heute noch, wird das Lehren oft so praktiziert, dass der Lehrende eine aktive und der Lernende eine eher rezeptive Rolle übernimmt. Dahinter steckt im Wesentlichen die Annahme, dass Wissen eine Folge von Faktenlernen und Routine ist und dass Wissen wie ein Gut von einer Person zu einer anderen weitergegeben werden kann. Durch die Umsetzung dieser lehrerzentrierten Ansätze wird so genanntes träges Wissen erzeugt (siehe dazu auch Kapitel 3.2.5). Das Ziel der konstruktivistischen Lehr- und Lernphilosophie ist es, anwendbares Wissen zu

vermitteln. Das heißt, dass Wissen nicht rezeptiv übernommen, sondern aktiv erworben wird (Mandl, 2006, S. 29). Demnach ist Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, emotionaler, sozialer und situativer Prozess.

- Aktiv bedeutet, dass erst durch die Beteiligung des Lernenden das Lernen möglich wird.
- Selbstgesteuert heißt, dass der Lernende selbst Steuerungs- und Kontrollprozesse übernimmt.
- Konstruktiv meint den Prozess, wo neues Wissen in die vorhandenen Wissensstrukturen eingebaut wird.
- Die emotionale Komponente ist besonders im Hinblick auf die Lernmotivation wesentlich.
- Sozial, da Lernen fast immer ein interaktives Geschehen ist.
- Situativ bedeutet, dass der Wissenserwerb stets in einem spezifischen Kontext erfolgt (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, zit. n. Mandl, 2006, S. 29).

Mandl (2006, S. 29) betont jedoch, dass der Lernende trotz der aktiven Rolle auch ein gewisses Maß an Instruktion und Anleitung benötigt und bei auftretenden Fragen und Problemen unterstützt und beraten werden muss.

Lernen setzt außerdem immer die Bereitschaft des Menschen voraus, sich mit der Umwelt bzw. dem Lerngegenstand befassen zu wollen (Wiater, 2007, S. 20). Die Bereitschaft sich aktiv, dauerhaft und wirkungsvoll mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen und sich neues Wissen aneignen zu wollen, kann mit dem Begriff Lernmotivation zusammengefasst werden. Neuere psychologische Motivationstheorien sehen diese Bereitschaft als angeborenes und grundlegendes Bedürfnis, dessen Erfüllung für die gesunde Entwicklung notwendig ist. Dabei wird zwischen intrinsischer Motivation und extrinsischer Motivation unterschieden. Intrinsisch bedeutet, dass die Aktivität selbst Spaß macht und das Kind bzw. die lernende Person den Eindruck gewinnt, etwas zu tun, was den persönlichen Interessen entspricht. Hierbei sei auf das kindliche Spiel verwiesen, das in Kapitel 2.5 noch näher behandelt wird. Extrinsisch bezeichnet Formen der Motivation, die fremdbestimmt sind und sich nicht aus eigenen Interessen ergeben, sondern aus rationalen Erwägungen (Krapp, 2006, S. 31ff.).

Motivation ist also ein Faktor, der beim Lernen eine wesentliche Rolle spielt. Weitere Voraussetzungen beim Lernen sind nach Roth (2006, S. 60) außerdem die Motivation des

Lehrenden, die individuellen Voraussetzungen der lernenden Person, das Vorwissen sowie der spezifische Lehr- und Lernkontext.

Während des Lernens sollte, wenn möglich, immer Rücksicht auf den kindlichen Lernrhythmus genommen werden. Es gilt die richtige Rhythmisierung von Konzentration und Entspannung, von Ruhe und Bewegung sowie von geistiger und körperlicher Aktivität zu finden (vgl. Illi, 1995, S. 409, zit. n. Thiel 2004, S. 56).

2.1.2 Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung

Trebels (2007; zit. n. Laging, 2008, S.7) sieht Bewegung als den Dialog des Menschen mit seiner Welt. Auch Rittelmeyer (2002, S. 88 ff; zit. n. Laging, 2008, S.7) weist darauf hin, dass Bewegung auf die Erschließung der Welt abzielt. Durch Bewegung werden Erkenntnisse über die Beschaffenheit und Funktion einer Sache gewonnen, Gesetzmäßigkeiten erkannt und die Erfahrung gemacht was Raum und Zeit sind. Durch Bewegung erfahren wir also was außerhalb von uns ist. Kinder erweitern durch Bewegungsformen wie z.B. Laufen, Springen etc. ihren Lebensraum (Thiel, 2004, S. 29). Bewegung als zentrale und natürlichste kindliche Äußerungsform ist eine wesentliche Form der kindlichen Weltaneignung und Basis des kindlichen Lernens. Bewegung und Spiel sind also die angemessenen Formen sich mit der personalen und materialen Umwelt auseinander zu setzen, auf sie einzuwirken und für sich jeweils neu zu konstruieren. Bewegung ist damit also ein wichtiges Medium der Erfahrung und Aneignung der Wirklichkeit (Hoppe, 2008, S. 23). Auch Fischer (2005, S. 87) betont, dass Kinder Erfahrungen aus erster Hand brauchen. Sie können nur mit „Kopf, Herz und Hand“ bei der Sache sein, wenn sie unmittelbar, direkt handelnd die Welt begreifen können. Fischer (2005, S. 86) fasst diese Tatsache treffend zusammen mit den Worten: „Bewegung ist Leben - Leben ist Bewegung“.

Bewegung ist also ein integraler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Entwicklung. Im Kontext der Schule kann Bewegung ein eigenes Unterrichtsfach sein. Bewegung kann aber nicht an ein Unterrichtsfach delegiert werden. Das Grundverständnis für den Stellenwert von Bewegung in der menschlichen Entwicklung muss Bestandteil des pädagogischen Basiswissens und Grundlage einer allgemeinen Pädagogik sein (Berger, 2005, S. 54). Der Lehrplan der Volksschule (Wolf, 2004, S. 22) hat dieses pädagogische Basiswissen in einem kurzen Absatz aufgegriffen. Hier heißt es: „Bei der Unterrichtsgestaltung ist darauf zu achten, dass dem besonderen Bewegungsbedürfnis des Kindes Rechnung getragen wird. Es gibt zahlreiche Lernsituationen, die keinerlei Sitzzwang erfordern. Schulkurzturnen wie gymnastische

Übungen, Bewegungsspiele und andere motorische Aktivitäten sind in den Unterricht einzubauen. Besondere Bedeutung kommt diesbezüglich auch der Pausengestaltung zu.“ Diese Aussage kann als Ansatz des offiziellen Lehrplans der Volksschule für eine bewegte Schule bzw. „Bewegtes Lernen“ gesehen werden.

2.1.3 Was bedeutet der Begriff „Bewegtes Lernen“?

Wie Schweng (2004, S. 24) betont, ist „Bewegtes Lernen“ nicht als neue Form ganzheitlichen Lernens zu verstehen. Beim „Bewegten Lernen“ werden die traditionellen sowie die etablierten Lehr- und Lernformen um Bewegungsaktivitäten in den verschiedensten Formen ergänzt. So soll der herkömmliche Unterricht abwechslungsreicher gestaltet werden und den Lernenden ein weiteres Übungsfeld bieten. „Bewegtes Lernen“ kann in diesem Sinne als Erweiterung traditioneller Formen des Unterrichtens eingeordnet werden. (Müller, 1999, S. 65, zit. n. Thiel, 2004, S. 57).

„Bewegtes Lernen“ steht außerdem oft im engen Zusammenhang mit fächerübergreifendem Lernen, da sich durch die vielfältige Herangehensweise an ein Thema die Fachgrenzen oft überschneiden. Das heißt, der Unterrichtsgegenstand wird parallel aus der Sichtweise unterschiedlicher Fächer behandelt. Dadurch können Verknüpfungen von Lerninhalten in ihrer ganzen Komplexität verdeutlicht werden. Die Erfahrungen sind umso unmittelbarer und nachhaltiger, je mehr sie der Lebenswirklichkeit der Kinder entsprechen und „körpernah“ erlebt werden (Laging, 1993, S. 13ff, zit. n. Thiel, 2004, S. 58).

2.1.3.1 „Bewegtes Lernen“ als Teil der „Bewegten Schule“

„Bewegtes Lernen“ ist – entsprechend des Sachverhaltes, dass der Unterricht das zentrale Element des Schultags darstellt – ein basales Strukturmerkmal einer „Bewegten Schule“, das in der Literatur als Ausgangspunkt für weitere Bausteine der „Bewegten Schule“ angesehen wird (Thiel, 2004, S. 56).

Die Regensburger Projektgruppe (2001, S. 100) hingegen nennt den „Bewegten Unterricht“ als eines der sieben gleichwertigen Elemente, welche die „Bewegte Schule“ kennzeichnen. Die weiteren Elemente der „Bewegten Schule“ sind: Bewegtes Sitzen, Bewegungspausen, Bewegte Pause, Bewegter Lernraum, Bewegter Sportunterricht und Bewegungsangebote im außerunterrichtlichen Schulsport.

Das Modell der „Bewegten Schule“ von Illi (1995, zit. n. Thiel, 2004, S. 41) ist sehr ähnlich und beinhaltet folgende acht Bausteine: Bewegtes Lernen, Bewegtes Sitzen, bewegliches Schulmobilar, wohnliche Schulzimmergestaltung, mentale Entspannung, Entlastungsbewegungen, Bewegte Pause und wahrnehmungsbezogener Sportunterricht.

Thiel (2004, S. 41) hat das Modell von Illi erweitert und um sechs weitere Bausteine ergänzt. Zusätzlich zu den Bausteinen von Illi werden außerdem noch genannt: Bewegungspausen im Unterricht, Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld, außerunterrichtliche Bewegungsanlässe, Schulhausgestaltung, Pausenhofgestaltung und ein spezielles pädagogisches Programm einer „Bewegten Schule“.

All diese Konzepte haben sehr ähnliche Kernpunkte und unterscheiden sich nur in der Untergliederung der einzelnen Elemente. „Bewegtes Lernen“ bzw. „Bewegter Unterricht“ ist in jedem der Konzepte zur „Bewegten Schule“ ein Kernelement.

Die einzelnen Elemente der „Bewegten Schule“ können noch weiter aufgeschlüsselt und mehrere Aspekte untergeordnet werden. Im Folgenden wird jedoch nur auf die spezifischen Aspekte des „Bewegten Lernens“ bzw. des „Bewegten Unterrichts“ eingegangen, da dies Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist. Das Gesamtkonzept der „Bewegten Schule“ kann in der einschlägigen Literatur zu diesem Thema nachgelesen werden.

2.1.3.2 Aspekte des „Bewegten Lernens“

Die Regensburger Projektgruppe (2001, S. 100-101) hebt folgende wesentliche Aspekte des „Bewegten Unterrichts“ hervor:

- Den Bewegungssinn als zusätzlichen Informationszugang beim Lernen nutzen
- Unterricht im Sitzen verringern und durch vermehrte aktive Phasen ersetzen
- Rhythmisierung des Schultages durch den Wechsel von Anspannung und Entspannung
- Planung von bewegungsbezogenen Arbeitsformen und Freiarbeit im Unterricht
- Förderung des fächerübergreifenden Lernens
- Einbezug der SchülerInnen in die Unterrichtsgestaltung
- Berücksichtigung der individuellen Bewegungsbedürfnisse
- Offenheit der Lehrkraft gegenüber neuen Formen der Wissensvermittlung

Auch Illi und Zahner (1999, S. 26-27, zit. n. Medlin, 2011, S. 77) formulieren sehr ähnliche Kriterien für den „Bewegten Unterricht“:

- beim Lernen werden alle Dimensionen einbezogen, d.h. Lernen mit Hirn, Herz und Hand

- der Lerngegenstand wird sinnesaktiv vermittelt und handlungsorientiert erlebbar gemacht
- die Lernsituation wird mit Bewegungshandlungen verknüpft und gestaltet, worin Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Bewegen als ganzheitliche Prozesse im Lernen integriert sind
- in der Unterrichtsgestaltung wird die Rhythmisierung von Konzentration und Entspannung, von Ruhe und Bewegung, von geistiger und körperlicher Aktivität beachtet
- die Lehrkraft lebt durch ihre Einstellung ein bewegtes Verhalten vor

Zusammenfassend bedeutet dies also, dass Bewegung als fester Bestandteil in den Schulalltag integriert werden soll, um dem Bewegungsbedürfnis der Kinder zu entsprechen. Dies gelingt durch ein Angebot von offenen und freien Arbeitsphasen. Das handlungsorientierte Lehren und Lernen muss im „Bewegten Unterricht“ im Vordergrund stehen. Konzentriertes Arbeiten im Unterricht ist nur durch den Wechsel von geistiger und körperlicher Aktivität, von Anspannung und Entspannung möglich (Regensburger Projektgruppe, 2001, S. 101). Auch Illi und Zahner (1999, S. 47-48, zit. n. Medlin, 2011, S. 95) weisen darauf hin, dass in der Unterrichtsgestaltung die Rhythmisierung von Konzentration und Entspannung, von Ruhe und Bewegung Platz finden muss. Beim Lernen sollten möglichst alle Dimensionen des Menschseins einbezogen und Lernsituationen mit Bewegungshandlungen verknüpft werden, indem das Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Bewegen als ganzheitliche Prozesse im Lernen ihren Platz haben. Der entsprechende Lerngegenstand soll sinnesaktiv und körperfreundlich vermittelt werden. Weiters weisen sie auch auf die Vorbildfunktion der Lehrkraft hin, die durch ihr eigenes bewegtes Verhalten, die Kinder motivieren soll.

2.1.3.3 Arten des „Bewegten Lernens“

Beim „Bewegten Lernen“ werden generell zwei Arten unterschieden (Thiel, 2004, S. 57). Einerseits kann das Lernen durch Bewegung erfolgen. Dies bedeutet, dass ein Lerngegenstand mit Hilfe zusätzlicher Informationszugänge erschlossen wird. Wie Schweng (2004, S. 43) in ihrer Diplomarbeit ergänzt, wird also der Lerninhalt mit Hilfe des kinästhetischen Sinnes oder über Körpererfahrung erschlossen.

Andererseits kann das Lernen auch mit Bewegung unterstützt werden. Hier soll sich die Bewegung konzentrations- und motivationsfördernd auswirken. Sie hängt nicht unmittelbar mit dem Lerngegenstand zusammen und dient nicht dem direkten Erkenntnisgewinn. Baur-Fettah (2007, S. 188) nennt zwei Beispiele anhand derer der

Unterschied verdeutlicht werden soll. Ein Beispiel für das Lernen mit Bewegung: Flächen wie Kreise, Quadrate und Dreiecke werden gelaufen oder durch Seile nachgebildet. Die Bewegung begleitet hier den Lernprozess der geometrischen Figuren. Ein Beispiel für das Lernen durch Bewegung: Mittels eines an den Fuß gebundenen Seils und unter Mithilfe von Klassenkameraden lässt eine Schülerin auf dem Schulhof einen Kreis entstehen. So erfährt sie leiblich über die Bewegung, dass der Kreismittelpunkt (nämlich das Standbein) immer an derselben Stelle verbleiben muss, wenn ein tatsächlich „kreisrunder Kreis“ entstehen soll. Die Bewegung ermöglicht also ihren Lernprozess.

Laging (2008, S. 10) gibt zu bedenken, dass diese beiden Funktionen des „Bewegten Lernens“ nicht immer scharf voneinander getrennt werden können, sondern eher fließend ineinander übergehen. Trotzdem hat er zur analytischen Betrachtung des Zusammenspiels von Bewegung und Lernen untenstehendes Schema entworfen. In diesem wird sowohl die lernbegleitende als auch die lernerschließende Funktion von Bewegung mit Beispielen verdeutlicht.

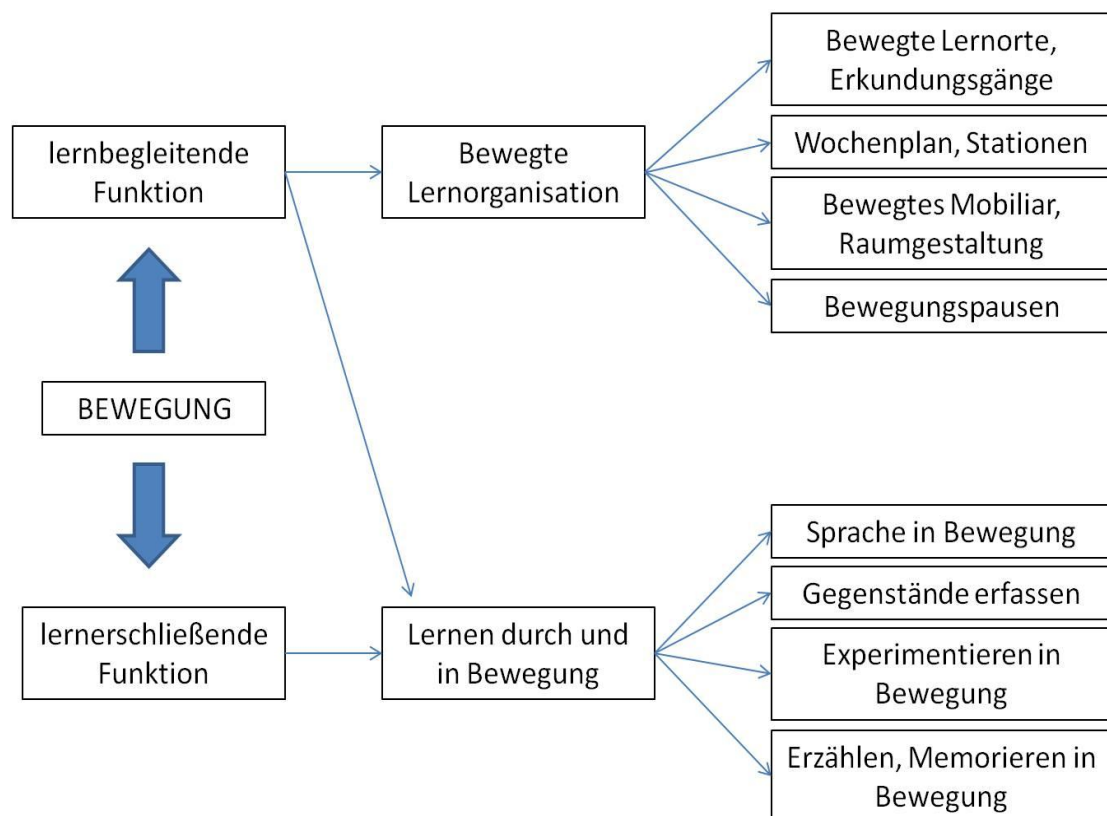


Abb. 1: Zusammenspiel von Bewegung und Lernen (mod. n. Laging, 2008, S. 10)

2.1.3.3 Die funktionellen Ebenen des „Bewegten Lernens“

Nach Köckenberger (1997, S. 26) können verschiedene funktionelle Ebenen des „Bewegten Lernens“ unterschieden werden.

- Wahrnehmungsbereich: In diesem Bereich kommt es zur abwechselnden Beanspruchung von einzelnen oder mehreren Wahrnehmungssystemen. Dies führt zu einer Vervollständigung der Gesamtwahrnehmung, wodurch die Lernleistung verbessert werden kann.
- Bewegungsbereich: Mittels Grob- und Feinmotorik, Koordination und Gleichgewicht werden Lernaufgaben erarbeitet und die Geschicklichkeit verbessert.
- Kognitiver Bereich: Das Lernen geschieht nicht nur auf zweidimensionaler Ebene, denn durch die Bewegung wird der dreidimensionale Raum eröffnet. Durch das konkrete „Ergreifen“ und „Erfahren“ können sinnvolle Eindrücke gesammelt werden, die der Vervollständigung eines ganzheitlichen Bildes von Umwelt und Bewältigungsmöglichkeiten dienen.
- Soziales Lernen: Die Lehrkraft gibt den Kindern Freiraum und stellt nicht mehr immer den bestimmenden und kontrollierenden Mittelpunkt beim Lernen dar. Die Kinder bewegen sich frei im vorgegebenen Raum, lernen miteinander durch das Vormachen und Nachahmen und helfen sich gegenseitig.
- Psycho-emotionaler Bereich: Da die Kinder nicht ständig kontrolliert werden, kommt es zu weniger Leistungsdruck und mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Das Selbstbewusstsein der Kinder wird so gestärkt und sie lernen motivierter.

2.2 Bewegung und Spracherwerb

Bewegung und Spracherwerb hängen eng zusammen. Daher ist eine durch Bewegung unterstützte Sprachförderung sinnvoll. Engin (2010, S. 235) erläutert in seinem Beitrag, dass in therapeutischen und sprachheilpädagogischen Kontexten der positive Einfluss von Bewegung auf die kindliche Sprachentwicklung bereits anerkannt ist. Er nennt dazu den Ansatz der integrierten Sprach- und Bewegungstherapie von Olbrich. Auch wenn es über den Zusammenhang von motorischer Reife und Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache noch keine empirisch gesicherten Daten gibt, so zeigen neurobiologische und kognitionspsychologische Studien doch die Effektivität für den Lernprozess kindlicher Sprachentwicklung. Wird der Spracherwerb von Handlungen begleitet oder mit Handlungen verknüpft, kann das Wissen im Gehirn vernetzt abgespeichert werden.

Clausmeyer (2010, S.246) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Zusammenhang von Sprache und Bewegung. Er betont die Wechselwirkung von Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen als Basis für kindliches Lernen. Bewegung entwickelt sich durch Wahrnehmung und Wahrnehmung durch Bewegung, was durch den Begriff Sensomotorik gut zum Ausdruck gebracht werden kann. Raumvorstellungen und Zeitstrukturen werden ebenfalls über Bewegung entwickelt. Die Sprache ist eine sehr anspruchsvolle Form der Organisation räumlicher und zeitlicher Wahrnehmungsstrukturen und somit auf Bewegung angewiesen. Clausmeyer (2010, S.246) weist außerdem auf die neurophysiologische Vernetzung von Sprache und Handgeschicklichkeit hin. Durch die Überschneidung von motorischen Arealen auf der Hirnrinde für Sprache und Fingerbeweglichkeit, stehen diese in einer wechselseitigen Beziehung. Gezielte und regelmäßige Fingerspiele können das Sprechen aktivieren und unterstützen.

2.3 Warum „Bewegtes Lernen“?

Das Thema „Bewegtes Lernen“ wurde bereits von vielen AutorInnen aufgegriffen und wird als sinnvolle ergänzende Unterrichtsmaßnahme dargestellt. Jedoch finden sich in der Literatur die unterschiedlichsten Begründungen, warum „Bewegtes Lernen“ angewendet werden sollte. Hierbei kommt es in den einzelnen Begründungen der AutorInnen zu einer Reihe von Überschneidungen, da sich die einzelnen Theorien nicht scharf voneinander trennen lassen. Grob gesagt, geht es den AutorInnen um kindgerechte Unterrichtsgestaltung, die Rhythmisierung von Konzentration und Entspannung, von Ruhe und Bewegung sowie von geistiger und körperlicher Aktivität (vgl. Illi, 1995, S. 409, zit. n. Thiel 2004, S. 56). Es fehlt allerdings weitgehend an einer klaren Übersicht und Definition welche dieser Theorien für das „Bewegte Lernen“ denn wirklich ausschlaggebend und relevant ist. Thiel (2004, S. 39) betont, dass die Begründungen für „Bewegtes Lernen“ häufig subjektiven Theorien der AutorInnen entsprechen und es an tatsächlichen empirischen Nachweisen mangelt. Diese empirischen Nachweise könnten zur Aufklärung über das Konzept und zur Glaubwürdigkeit des „Bewegten Lernens“ beitragen.

Weiters soll festgehalten werden, dass „Bewegtes Lernen“ das Unterrichtsfach Sport keineswegs ersetzen soll. Auch soll die Verantwortung für ausreichende Bewegung nicht an ein anderes Unterrichtsfach delegiert werden (vgl. Berger, 2005, S. 54).

Nachfolgend werden in den einzelnen Unterkapiteln die häufigsten Theorien genauer erläutert.

2.3.1 „Bewegtes Lernen“ als ganzheitliche Lernmethode

Wie im vorigen Abschnitt durch die Aussagen von Trebels (2007, zit. n. Laging, 2008, S.7) und Rittelmeyer (2002, S. 88 ff; zit. n. Laging, 2008, S.7) schon verdeutlicht wurde, gewinnen wir durch Bewegung Erkenntnisse über unsere Umwelt. Durch Bewegung treten wir also in Interaktion mit der Welt um uns herum und lernen so mit dem ganzen Körper. Die Bedeutung des ganzheitlichen Lernens wird auch von Teml (2004, S. 123) durch folgende Aussage verdeutlicht: „Ganzheitliche Lernmethoden tragen zur Vernetzung im Gehirn bei, indem sie intellektuelle, gefühlsmäßige und sinnliche Prozesse miteinander verbinden. Auf diese Weise werden Informationen vielfältiger im Gehirn verankert und mit positiven Lernergebnissen verbunden.“ Kraft (2007, S. 52) fügt hinzu, dass das Gehirn stets komplexe Wahrnehmungsmuster abspeichert und Gelerntes leichter abgespeichert, verstanden und behalten wird, wenn es durch aktives Tun erworben wurde. Sie betont außerdem die Wichtigkeit, dass Kinder mit einem positiven Gefühl lernen sollen, da das Gefühl quasi „mitgelernt“ wird. So wird das Erfassen, Speichern und Erinnern von Lerninhalten durch den Einbezug mehrerer Zugriffsweisen zu einem Sachverhalt schneller, leichter, intensiver und langfristig wirksam.

Thiel (2004, S. 24ff.) nennt dieses Argument für „Bewegtes Lernen“ die „klassische These“. Ein zentrales Argument hierbei ist, dass der Mensch mehr als zwei Sinne hat. Der „Bewegungssinn“ (kinästhetischer Analysator) dient hier als wertvoller, zusätzlicher Informationszugang neben dem Hören und dem Sehen (Hennes, 2006, S. 613). Wissen kann umso besser und langfristiger gespeichert werden, je mehr Kanäle für die Wahrnehmung genutzt werden. Eine solche ganzheitliche, lebendige und kindgemäße Gestaltung des Unterrichts setzt wiederum eine bewusste Einbeziehung von Bewegung voraus (Pühse, 1997, S. 418, zit. n. Thiel, 2004, S. 57). Bewegung ermöglicht den Kindern also einerseits vielfältige Erfahrungen mit allen Sinnen und andererseits nehmen sie so Informationen differenzierter wahr.

2.3.2 „Bewegtes Lernen“ für eine gesunde körperliche Entwicklung

Bewegung ist ein Kernbereich in der kindlichen Entwicklung und sollte daher auch beim Lernen nicht außer Acht gelassen werden. Durch Bewegung werden im Körper positive physiologische Prozesse angeregt und so eine gesunde körperliche und geistige Entwicklung gefördert. (Thiel, 2004, S. 28). Für die Ausbildung von grundlegenden Fähigkeiten wie Körperschema, Gleichgewicht, Eigenwahrnehmung, räumliche Orientierung oder Bewegungskoordination benötigen Kinder viel Bewegung und Erfahrung mit allen Sinnen. Sie gelten als Vorläuferfähigkeiten für die Ausbildung von

Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer und Leistungsbereitschaft, ohne die erfolgreiches Lernen nicht gelingen kann (Kraft, 2006, S. 51).

Auch weiß man, dass die Wirbelsäule durch langes ruhiges und monotones Sitzen höher belastet wird als beim Stehen oder Gehen (Thiel, 2004, S. 31). Beim „Bewegten Lernen“ wird der Lernort und somit auch die Körperhaltung oft gewechselt, sodass es auch bei längeren Lerneinheiten, wie es in der Schule der Fall ist, zu keiner Überbelastung der kindlichen Wirbelsäule kommt.

2.3.3 „Bewegtes Lernen“ für eine gesunde geistige Entwicklung

Bewegung unterstützt die Kinder einerseits dabei ein positives Selbstkonzept und Selbstwertgefühl zu entwickeln. Andererseits ermöglicht die Bewegung den Aufbau von sozialen Beziehungen und die Vertiefung von bestehenden Beziehungen. Bewegung regt sowohl das emotionale Erleben an und kann sich auf das aktuelle Wohlbefinden positiv auswirken. (Thiel, 2004, S. 28). Dies kann wiederum die Neugier und Freude am Lernen wecken.

2.3.4 „Bewegtes Lernen“ als motivationale Komponente

Lernen mit und durch Bewegung beeinflusst die Lernmotivation positiv, da so eine kindgerechtere Gestaltung des Lernklimas und der Lernatmosphäre möglich ist und die intrinsische Motivation der Kinder erhalten bleibt (vgl. Regensburger Projektgruppe, 1999, S. 4; Pühse, 1995, S. 418, zit. n. Thiel, 2004, S. 26 sowie Kraft, 2007, S. 52). Beim „Bewegten Lernen“ steht freudvolles und lustvolles Lernen im Mittelpunkt. Die Kinder haben Spaß beim Lernen und Spaß stellt die beste Motivation dar, um selbstständig und freiwillig weiterzulernen (Medlin, 2011, S. 117). Auch Pollähne (2000, zit. n. Müller, 2007, S. 37) gibt an, dass Kinder eine größere Lernfreude zeigen, wenn „Bewegtes Lernen“ als Unterrichtsmaßnahme eingesetzt wird. Köckenberger (1997, S. 38 ff.) führt folgende Voraussetzungen für motiviertes Lernen an:

- Freiarbeit, die zur Selbstverantwortlichkeit anleitet
- individuelle Wahlmöglichkeit des Lernniveaus
- Kindzentriertheit und das Wegfallen der Leistungsüberforderung
- aktives und spielerisches Handeln
- Ganzheitlichkeit und Abwechslung
- reizvolle Umgebung und ein attraktives Material- und Spielangebot
- freundliche und warme Atmosphäre

- Unterstützung beim Lernen
- Neugierde, die zum Wissensdrang führt
- fester Rahmen und einzuhaltende Spielregeln
- sinnvolle Spielideen und Spielformen, die zu besserem Verständnis und zur Selbstständigkeit führen

2.3.5 „Bewegtes Lernen“ als Interventionsmaßnahme

„Bewegtes Lernen“ als Teil der „Bewegten Schule“ wird von fast allen AutorInnen als Interventionsmaßnahme gegen die Bewegungsarmut und damit einhergehenden Zivilisationskrankheiten der westlichen Gesellschaft angeführt. Der durch die Technologiesierung hervorgerufene Bewegungsmangel ist bei vielen Kindern durch Haltungsschwächen, Rückenbeschwerden, Übergewicht etc. charakterisiert. Auch die Perspektive der Unfallverhütung kommt hier ins Spiel. Kinder die keine ausreichenden Bewegungserfahrungen besitzen, haben Defizite in den motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten was zu einer Bewegungsunsicherheit und dadurch zu einem erhöhten Unfallrisiko führen kann (vgl. Thiel, 2004, S. 31 ff.). Vom salutogenetischen Gesundheitsverständnis betrachtet, bedeutet dies, dass durch „Bewegtes Lernen“ keine krankmachenden Faktoren bekämpft, sondern gesundheitsfördernde Faktoren gestärkt werden sollen.

2.3.6 „Bewegtes Lernen“ zur Vermeidung von trägem Wissen

Gogoll (2009, S. 154-159) beschäftigt sich mit der konkreten Frage wie das Fach Sport zum Kompetenzerwerb und damit zum verständnisvollen Lernen beitragen und träges Wissen vermieden werden kann. Der Kompetenzbegriff wird folgendermaßen definiert: Was müssen SchülerInnen alles wissen und können, um ein konkretes Problem oder eine bestimmte Aufgabe zu lösen? Er greift dabei auf eine der Kerneinsichten der jüngeren Lernpsychologie zurück. Diese besagt, dass nicht ein bestimmtes Wissen oder ein bestimmtes Können allein zur Bewältigung von komplexen Aufgaben ausreicht. Eine kompetente Problemlösung wird erst durch die Kombination von Wissen und Können möglich. Dies bedeutet, bloßes Wissen, ohne gelernt zu haben, was man damit anfangen kann, bleibt in der Regel „träges Wissen“. Umgekehrt bleibt ein bloßes Können, ohne ein dazugehöriges Wissen, eine rein handwerkliche automatisierte Tätigkeit. Dieses Können, das durch Übung immer weiter verbessert werden kann, befähigt aber trotzdem nicht zur selbstständigen Bewältigung komplexer Aufgaben. Denn die wirklich kompetente Ausführung einer Handlung beinhaltet nämlich auch, dass man weiß warum man etwas

auf eine bestimmte Weise tut und seine Handlungen so reflektieren kann. Wissen und Können sind so in unterschiedlichen Situationen nutzbar und entwickeln sich dadurch weiter und werden komplexer. Dadurch wird es SchülerInnen möglich komplexe Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Auch Rischke (2009, S. 160-165) betont in ihrem Beitrag aus der Perspektive der pädagogisch-psychologischen Forschung, dass durch das Lernen an Problemstellungen der Erwerb eines flexiblen und transferierbaren Wissens gefördert wird. Als praktisches Beispiel könnte hier z. B. das Fach Mathematik genannt werden. Werden verschiedene Maßeinheiten nur theoretisch gelernt, fällt es vielen Kindern schwer einen Bezug zur realen Welt herzustellen. Werden aber Längen und Geschwindigkeiten durch aktives Bewegen erfahren, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Information vielfältiger und so als praktisch anwendbares Wissen abgespeichert wird.

2.3.7 „Bewegtes Lernen“ als sinnvolle Maßnahme zum Wiederholen und Üben

Wie bereits weiter oben ausgeführt, ist „Bewegtes Lernen“ nicht als eine neue Form des ganzheitlichen Lernens zu verstehen. Es soll jedoch den Lernprozess abwechslungsreicher gestalten und ein weiteres Übungsfeld bieten (vgl. Schweng, 2004, S. 24). Gerade für das Üben und Wiederholen von Lernstoff scheint sich „Bewegtes Lernen“ anzubieten, da so noch mehr Sinne am Lernprozess beteiligt werden. Im Alltagsverständnis wird das Üben und Wiederholen von Lernstoff häufig mit Mechanisierung und Drill verbunden. Viele Erwachsene verknüpfen negative Schulerfahrungen mit kurzfristigem Memorieren von Gedichten, stereotypes Wiederholen oder langweiligen Rechenreihen. Solche Vorstellungen, verbunden mit der gegenwärtig üblichen Abwertung reproduktiver Leistungen zugunsten von Kreativität und Spontaneität führen dabei manchmal dazu, dass Üben und Wiederholen vernachlässigt wird. Doch geistige Beweglichkeit und Kreativität sind nur auf einer breiten Grundlage von Wissen und Können möglich. Dauerhafte und verfügbare Wissens- und Könnensbestände sind ohne Üben und geistige Anstrengung nicht möglich. Ein bestimmtes Wissen ist aber erst dann verfügbar, wenn es im Langzeitgedächtnis abgespeichert wurde. Die Speicherung eines Inhalts im Langzeitgedächtnis ist jedoch nicht nur ein Ergebnis häufiger Wiederholung, sondern vor allem eine Funktion der geistigen Verarbeitung. Dabei ist die vielseitige Verknüpfung des neuen Inhalts in den Erfahrungs- und Verständnishorizont bedeutsam (vgl. Freund, 2004, S. 155ff). „Bewegtes Lernen“ soll also traditionelles Lernen nicht ersetzen, doch es kann dem Auswendiglernen die Monotonie nehmen und dabei die Informationen auf vielfältigere Weise im Gehirn abspeichern.

2.4 Bewegungspausen

Bewegungspausen gehören zum Konzept des „Bewegten Lernens“. Wie schon in Kapitel 2.1.1 erwähnt, sind Anleitungen und Erklärungen für erfolgreiches Lernen unumgänglich. Auch Reuscher (2003, S. 22) betont, dass nicht alle Unterrichtssituationen einen Wechsel zwischen Bewegung und ruhigem Sitzen bieten können. Um nun eine längere lehreraktive und schülerrezeptive Phase sinnvoll zu unterbrechen und die Lern- und Leistungsbereitschaft der Kinder zu fördern, eignet sich die Bewegungspause. In dieser Zeit werden beispielsweise Gymnastikübungen, Bewegungslieder oder Phantasiereisen durchgeführt. Solche Übungen können sowohl in der Gruppe als auch alleine durchgeführt werden. Das Einbeziehen von verschiedenen Materialien und die Durchführung an unterschiedlichen Orten soll die Bewegungspausen für Kinder ansprechend gestalten (Thiel, 2004, S. 59 ff.).

Müller & Petzold (2002, S. 28 ff.) differenzieren den Begriff Bewegungspausen weiter und beschreiben als gezielte Lernunterbrechung die Auflockerungsminuten und Entspannungsphasen. Zur Auflockerung bei Müdigkeit und nachlassender Konzentration schlagen sie zur Aktivierung des Sympathikus einfache feinmotorische Übungen mit Fingern, Füßen oder der Gesichtsmuskulatur vor. Um Stress abzubauen und zur Beruhigung werden Entspannungsphasen eingesetzt. Hierzu zählen Phantasiereisen, Atemübungen und Massagegeschichten. Knauf & Politzky (2000, S. 57) geben zu bedenken, dass ein ausschließlich auf Bewegung ausgerichtetes Konzept, sehr einseitig wäre und sich daraus die Notwendigkeit ergibt, ein sinnvolles Gegengewicht als Ausgleich zu finden. Die Phantasiereise kann nicht nur eine Lernphase sinnvoll unterbrechen, sondern auch eine bewegungsintensive Phase mit einer Entspannung beenden.

Fischer (2000, S. 21, zit. nach Reuscher, 2003, S. 22ff.) gibt einige Beispiele für Bewegungspausen an:

- Muntermacher: Die Kinder sitzen auf dem Stuhl, der Rücken ist angelehnt und die Füße stehen nebeneinander auf dem Boden. Eine Hand klopft 10 –20mal gegen das Brustbein. Die Thymusdrüse wird dadurch angeregt. Diese Übung dient zum Abbau von Müdigkeit und zur Steigerung von Konzentration und Aufmerksamkeit.
- Flamingo: Im Stehen wird das linke Knie angehoben und mit der rechten Hand das Knie berührt. Der linke Arm wird weit nach hinten geführt. Danach werden die Hände hinter dem Kopf verschränkt und mit dem rechten Ellenbogen wird das linke Knie berührt. Die Übung wird langsam wiederholt, danach erfolgt ein

Seitenwechsel. Die Übung dient zur Aktivierung beider Gehirnhälften und zur Steigerung der Konzentration.

- Daumenralley: Im Sitzen wird der rechte Arm gehoben und der rechte Daumen tippt gegen jeden einzelnen Finger der rechten Hand (vom Zeigefinger zum kleinen Finger und wieder zurück). Anschließend wird das Gleiche mit der linken Hand gemacht. Diese Übung dient ebenfalls zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit und zur Aktivierung beider Gehirnhälften.

2.5 Bewegungsspiele/Lernspiele

Schon Piaget (1972, zit. n. Kiphard, 2001, S. 27) verwies auf die Tatsache, dass das Spiel und vor allem das Bewegungsspiel wichtige Anreize für die kindliche Entwicklung darstellt. Das Kind lernt mit Objekten umzugehen, sowie Funktionen und physikalische Gesetzmäßigkeiten zu erfassen. Auch kleine Kinder bekommen dadurch die Möglichkeit sich in der „praktischen Intelligenz“ zu üben. Glöckel (2003, S. 148) betont, dass die „Motive und Formen von einem oberflächlichen Hedonismus, nach dem Schule immer „Spaß machen“ müsse und nur dann Spaß mache, wenn sie dem Kind möglichst wenig abverlange, bis zu wohl begründeten, meisterhaft verwirklichten Beispielen erfolgreichen Lernens im Spiel und durch das Spiel, reichen.“ Das Spiel kann nicht als das einzig richtige Mittel gesehen werden, um Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern. Es hat aber durchaus eine angemessene Daseinsberechtigung und kann – richtig eingesetzt – viele positive Effekte erzeugen. Bewegung und Spiel sind also angemessene Formen sich mit der Umwelt auseinander zu setzen, auf sie einzuwirken, die Welt zu begreifen und für sich jeweils neu zu konstruieren (Hoppe, 2008, S. 23).

2.5.1 Das Spiel als Grundlage des Lernens

Das Spiel hat in den letzten Jahren in der Grundschuldidaktik eine positive Neubewertung erfahren. Als Begründung dafür führt Freund (2004, S. 140) verschiedene Motive an. Einerseits soll durch die spielerischen Aktivitäten ein Ausgleich gegenüber dem ständigen Lern- und Leistungsdruck geschaffen werden. Andererseits wurde durch die Betonung fachübergreifender Lern- und Erziehungsschwerpunkte der Blick auf das Spiel als Erfahrungs- und Lernmöglichkeit gelenkt. Zusammengefasst ergeben sich folgende Charakteristika für das Spiel:

- Es ist sachlich (intrinsisch) motiviert,
- fordert handelnde Auseinandersetzung,

- ermöglicht selbstständiges einwirken, gestalten und verändern,
- ist mit Lust und Freude verbunden und
- schafft neue Motivation in seinem Vollzug.

Betrachtet man diese Charakteristika, ist zu erkennen, dass sich Lehrkräfte genau diese Merkmale für die Lernsituation von ihren SchülerInnen wünschen. Haben Kinder solche Handlungsweisen und Einstellungen im Spiel erlernt, erleben sie auch spezifischere und systematischere Aufgaben des Unterrichts eher als Herausforderung.

2.5.2 Lerngewinn aus Spielen

Lernspiele dienen überwiegend dem Erreichen verhältnismäßig eindeutiger und eng begrenzter Lernziele. In den letzten Jahren hat das Lernspielangebot einen beträchtlichen Umfang angenommen. Die Palette reicht von materialfreien Kreisspielen bis hin zu aufwendigen Spielkästen. Vor dem Einsatz eines Lernspiels sollte die Lehrkraft folgende Überlegungen anstellen (Freund, 2004, S. 142):

- Was kann durch das Spiel gelernt werden?
- Was wird nicht gelernt?
(Klarheit über die Reichweite und die Grenzen eines Lernspiels sind notwendig, um es im Unterricht gezielt einsetzen zu können.)
- Wo liegt der wesentliche Lerngewinn?
(Liegt der Lerngewinn in der Regel, im Inhalt oder in beidem?)
- An welcher Stelle im Unterrichtsverlauf wird das Lernspiel am sinnvollsten eingesetzt?
- Wie lange wird die Spielsituation dauern?
(Durch diese Überlegung kann vermieden werden, dass man ob der vermeintlich erreichten Lernziele ein Spiel beenden lässt, obwohl es für die Kinder noch hohen Spielwert besitzt.)
- Können unerwünschte Nebenlernerneffekte auftreten?
(Diese Frage ist vor allem bei Spielen angebracht, in denen Konkurrenz entsteht.)

Ein Spiel bzw. ein Lernspiel ermöglicht also nicht unbedingt automatisch einen Lerngewinn, sondern muss gezielt inszeniert und methodisch geplant werden. Das betont auch Glöckel, 2003, S. 148 unter Rückgriff auf Scheuerl (1959, S. 169ff.), welcher folgende Aussage tätigt: „Nur weil im Spiel etwas Objektives, Sinnhaftes da ist, kann in

ihm gelernt werden. Es fördert nur, indem es fordert. Es setzt zum Teil ein Können voraus, das außerhalb des eigentlichen Spielens erworben werden muss, und es fordert für sein Gelingen Leistungen sachlicher und sozialer Art. Das gilt für das völlig freie Spielen des Kindes mit seinen Dingen und mit seinesgleichen, wie für das sorgfältig arrangierte Spiel in der Schule: Wo es nichts fordert, wird in ihm nicht gelernt.“

Das Spiel als Unterrichtsmethode ist also die planmäßige Führung des Lernens im Spiel. Lernspiele werden weniger zum Neuerwerb von Wissen eingesetzt, sondern sollen als reizvoll gestaltete Hilfen zum Üben und Wiederholen zusätzliche Lernmotive wecken (Glöckel, 2003, S. 150).

Spiele sind auch ein gutes Mittel zur Erweiterung und Differenzierung des Sprachvermögens von Kindern, da bewusst inszenierte Bewegungsangebote Anlässe zum Sprechen sein können. Eine Spielidee liefert nicht nur den Anlass für Bewegungshandlungen, sondern auch für Sprachhandlungen, da Situationen „versprachlicht“ werden müssen. So entstehen komplexe Sprachlernsituationen (Zimmer, 2009, S. 51).

2.6 Auswirkungen und Studienergebnisse

Inwieweit Bewegungsaktivitäten das Lernen positiv beeinflussen können, ist eine wesentliche Frage, die in unserer Gesellschaft vor allem in den letzten Jahren oft diskutiert wird, jedoch noch nicht restlos geklärt ist. Es fehlt weitgehend an aussagekräftigen Langzeitstudien mit einer repräsentativen Stichprobengröße. Einen Überblick über die wesentlichen momentanen Studien und Erkenntnisse liefern die nachfolgenden Unterkapitel.

2.6.1 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf das Gehirn

Ein oft genanntes Argument für „Bewegtes Lernen“ ist die positive Auswirkung auf das kindliche Gehirn. Durch Bewegung wird die Hirndurchblutung gesteigert, was wiederum zu einer besseren Sauerstoffversorgung und einem besseren Energiestoffwechsel führt (vgl. Müller, 2000, S. 195). Wird das kognitive Lernen simultan mit Bewegungshandlungen verbunden, kann also die Informationsverarbeitung einerseits durch die verbesserte Sauerstoffzufuhr optimiert werden und andererseits werden zusätzliche Informationszugänge beim Lernen aktiviert (vgl. Müller & Petzold, 2002, S. 28). Auch Lehl und Fischer (1994, zit. n. Obier, 2008, S. 9) geben an, dass Untersuchungen bestätigen, dass bereits leichte Bewegungen die Gehirndurchblutung anregen und dadurch die geistige Leistungsfähigkeit gesteigert wird.

Reuscher (2003, S. 161ff.) stellt in ihrer Dissertation fest, dass es durch Bewegung zur Energetisierung der beiden Gehirnhälften kommt. Durch „bewegten Unterricht“ kommt es zur vermehrten Energetisierung der linken Gehirnhälfte und damit zum Ausgleich der Gehirnhälften. Bewegung fördert also die temporäre Zunahme des Energiepotentials im Vorderhauptlappen, welcher für kognitive Prozesse zuständig ist.

2.6.2 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf die Aktivierung

Müller (2000, S. 202) und Dickreiter (1999, S. 85) sehen Bewegung als Aktivationsoptimierer. Bewegung kann sowohl zur Aktivierung als auch zum Stressabbau beitragen und so ein optimales Level der Aktivierung herstellen. Bewegungspausen (wie im vorigen Kapitel schon beschrieben) helfen Müdigkeit zu überwinden und ermöglichen konzentriertes Arbeiten. Bewegung kann aber auch bei Stress zur Beruhigung eingesetzt werden. Denn die vermehrte Ausschüttung von Stresshormonen wirkt sich negativ auf die Hirnfunktion aus und blockiert die Denkfähigkeit. Bewegung kann die Stressreaktionen mindern und den Stressabbau beschleunigen.

2.6.3 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf die Konzentration

Kraft (2007, S. 52) sieht Bewegung als hilfreiches Mittel um die Konzentration aufrecht zu erhalten. Die Körpersprache von Kindern zeigt deutlich, wenn die Aufmerksamkeit im Unterricht nachlässt. Die Kinder rutschen auf dem Stuhl hin und her, scharren mit den Füßen, schaukeln mit dem Stuhl, sinken in sich zusammen oder legen den Oberkörper auf den Tisch (Kraft, 2007, S. 52). Mit gezielten Bewegungsaufgaben während des Lernens, wird der Bewegungsdrang der Kinder nicht eingeschränkt und Aufnahmefähigkeit und Konzentration sind für theoretischen Input wieder möglich. In einer ruhigen Atmosphäre ist die Voraussetzung für Konzentration und damit für effektives Lernen gegeben. Passivität und Inaktivität wirken dagegen ermüdend. Zu langes Stillsitzen führt zu einer Reduzierung der Aufmerksamkeit, zu innerer Unruhe, Angespanntheit und motorischer Unruhe. Kinder und Jugendliche waren körperlich noch nie so inaktiv wie heute, sagen Sportmediziner und Kinderärzte. Experten sehen in dieser zunehmenden Bewegungslosigkeit der nachwachsenden Generation einen der Gründe für die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie (Kraft, 2007, S. 51).

Khan (2005, S. 89) bestätigt die Aussage von Kraft in ihrer Evaluation des Schulversuchs „Bewegtes Lernen – Das Wiener Modell“. Sie konnte feststellen, dass die Konzentrationsleistung von Kindern aus „Bewegten Klassen“ weitaus besser war, als die von Kindern aus Regelklassen. Sie fügt außerdem noch hinzu, dass das Ergebnis der Konzentrationsfähigkeit das weitaus signifikanteste des Versuchs war. Dies ist eine

interessante Erkenntnis insofern, dass die Fähigkeit sich zu konzentrieren und längere Zeit an einer Aufgabenstellung zu arbeiten, eine der Säulen des schulischen Lernens ist (Khan-Svik, 2006, S. 574).

Dieses Ergebnis bestätigen auch die Untersuchungen von Medlin (2011, S. 167ff.). Diese zog zur Überprüfung der Hypothese auch den durchschnittlichen Fehlerwert heran, der eine Aussage über die Genauigkeit der Testbearbeitung gibt. Es konnte gezeigt werden, dass die Fehlerquote bei „Bewegten Klassen“ deutlich unter der von Regelklassen liegt und somit die Konzentrationsleistung höher scheint. Medlin (2011, S. 168) betrachtete auch die Geschlechtern getrennt voneinander und konnte feststellen, dass das Ergebnis gleichermaßen für Buben wie für Mädchen galt. Auch die Studie von Müller & Petzold (2002, S. 83) konnte eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit nachweisen und dabei aber auch keine Unterschiede in der Konzentrationsleistung von Mädchen und Buben finden. Mädchen und Buben scheinen, bezogen auf die Konzentration, gleichermaßen vom Konzept des „Bewegten Lernens“ zu profitieren, indem sie schneller und fehlerfreier arbeiten als Kinder, die mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden unterrichtet wurden.

Pollähne (2000, zit. n. Müller, 2007, S. 37) gibt an, dass an Versuchsschulen, wo „Bewegtes Lernen“ durchgeführt wurde, 90 Prozent der Lehrkräfte eine verbesserte Aufmerksamkeit und Konzentration bei den Kindern feststellten. Außerdem gaben sie an, dass die Kinder eine größere Lernfreude an den Tag legten und sie dies als Entlastung für die Unterrichtsführung empfanden.

2.6.4 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf die Schulleistungen

Eine Veränderung in der Schulleistung in den Fächern Mathematik und Deutsch durch „Bewegtes Lernen“ konnte nicht festgestellt werden (Khan, 2005, S. 90). Hier ist jedoch festzuhalten, dass es trotz der vermehrten Integration von Bewegungssequenzen im Unterricht und dem dadurch bedingten geringeren theoretischen Input, zu keinem Leistungsabfall kommt. Die Schulleistung kann also mit der Maßnahme des „Bewegten Lernens“ auf demselben Niveau gehalten werden (Khan-Svik, 2006, S. 574). Zu diesem Ergebnis kommen auch schon Müller & Petzold (2002, S. 94) in ihrer Längsschnittstudie. Sie führen an, dass zusätzliche Bewegungsaktivitäten keine verlorene Zeit für das kognitive Lernen sind und an den Versuchs- und Kontrollschulen ähnliche Schulleistungen erbracht werden.

Die Studie von Medlin (2011, S. 184ff.) zeigt im Wesentlichen ähnliche Ergebnisse. Die durchgeführten Tests konnten eine Verbesserung der Lernleistung im Unterrichtsfach Deutsch nicht bestätigen. Allerdings konnte eine Verbesserung der Lernleistung in

Mathematik festgestellt werden. Dieses Ergebnis darf jedoch nicht überinterpretiert werden. Medlin (2011, S. 189ff.) weist selbst auf die eingeschränkte Aussagekraft dieses Ergebnissen hin, da die Stichprobe relativ klein war und auch eine Reihe von anderen Faktoren die Lernleistung der SchülerInnen beeinflusst haben könnte. Interessant ist aber die Einzelauswertung der Geschlechter, da diese teilweise sehr unterschiedlich waren. Die Lernleistung der Buben aus den „Bewegten Klassen“ im Fach Deutsch als auch Mathematik war signifikant höher als die der Buben in der Kontrollklasse. Bei den Mädchen konnten keine eindeutigen signifikanten Ergebnisse festgestellt werden.

2.6.5 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf den Körper

Deutliche Ergebnisse sind bei Betrachtung des körperlichen Zustandes und der Leistungsfähigkeit zu beobachten. Sowohl die motorische Leistungsfähigkeit als auch die motorische Entwicklung in den Bereichen koordinative Basisfähigkeiten und elementare Basisfähigkeiten sind besser als die in den Regelklassen (Khan, 2005, S. 55). Die Haltungsgesundheit nimmt zwar sowohl in den Regel- als auch den Versuchsklassen ab, jedoch kommt es in den Versuchsklassen zu einem deutlich geringeren Anstieg an auffälligen Rückenbefunden (Khan, 2005, S. 87). Auch Thuma (2007, S. 32ff.) stellt in ihrer Untersuchung eine höhere körperliche Leistungsfähigkeit bei Kindern aus „Bewegten Klassen“ fest. Sie bestätigt auch die Aussage von Khan, dass es in „Bewegten Klassen“ zu signifikant weniger Haltungsschwächen und auffälligen Rückenbefunden kommt.

2.6.6 Auswirkungen von „Bewegtem Lernen“ auf die Schul- und Lernfreude

Müller & Petzold (2002, S. 119) haben in ihrer Längsschnittstudie auch die Schul- und Lernfreude von Kindern im Verlauf der Grundschule untersucht. Sie konnten feststellen, dass das Konzept der „Bewegten Grundschule“ dazu beitragen kann, die Schul- und Lernfreude der Kinder stabil zu halten bzw. nach Meinung einiger Lehrkräfte sogar verbessern kann.

2.7 Rahmenbedingungen für „Bewegtes Lernen“

„Bewegtes Lernen“ kann ganz unabhängig von der gewählten Unterrichtsmethode realisiert werden. Thuma (2007, S. 26) führt jedoch an, dass dieses Modell in einem offenen Unterricht besser umsetzbar ist. Durch den bewegten und wechselnden Ordnungsrahmen können die Schwerpunkte des „Bewegten Lernens“ in den Unterricht einfließen und die Selbstständigkeit und Kreativität der Kinder fördern.

Egal welche Unterrichtsmethode verwendet wird, ist es für ein konzentriertes Arbeiten im Unterricht nötig einen Wechsel von geistiger und körperlicher Aktivität, Anspannung und Entspannung herzustellen. Dem Bewegungsbedürfnis der Kinder kann entsprochen werden, indem immer wieder offene und freie Arbeitsphasen angeboten werden (Medlin, 2011, S. 81).

Wichtig ist dabei jedenfalls immer eine Formalisierung dessen, was als Bewegung im Klassenraum zulässig ist. Das setzt eine entsprechende Verständigung zwischen der unterrichtenden Lehrkraft und den Kindern voraus (Thiel, 2004, S. 56).

Die Lehrkraft muss die Rahmenbedingungen einer Aktivität des „Bewegten Lernens“ festlegen und zusätzlich sollte es, mit den Kindern gemeinsam, definierte Regeln geben, die ein produktives Arbeiten aller ermöglichen.

3 Bewegtes Lernen in Entwicklungsländern

Die in Kapitel 2 angeführten Betrachtungen und Erkenntnisse zum „Bewegten Lernen“ kommen alle von europäischen Studien die in europäischen Schulen durchgeführt wurden. Da die Rahmenbedingungen und Bedürfnisse in einem Entwicklungsland wie Fidschi jedoch oft von den europäischen abweichen, soll in diesem Kapitel speziell auf das Thema „Bewegtes Lernen“ in einem Entwicklungsland eingegangen werden.

Derzeit gibt es zu diesem Thema nur eine verschwindend kleine Anzahl an Publikationen. Mithilfe der beiden relevantesten und für die vorliegende Arbeit interessantesten Arbeiten soll das Thema des „Bewegten Lernens“ in einem Entwicklungsland näher beleuchtet werden. In ihren Arbeiten beschäftigen sich Park (2012) und Casale (2010) mit der Implementierung von „Bewegtem Lernen“ in Bangladesch bzw. in Äthiopien aus Sicht der hiesigen Lehrkräfte. Eine Arbeit wie sich „Bewegtes Lernen“ auf die SchülerInnen in einem Entwicklungsland auswirkt, existiert bis dato (zumindest in öffentlich wissenschaftlichen Beiträgen) noch nicht. Auch Park (2012, S. 7) betont in seiner Arbeit, dass es so gut wie keine Untersuchungen dazu gibt, wie Grundschullehrkräfte in Entwicklungsländern mit limitierten materiellen Ressourcen und minimaler praxisrelevanter Ausbildung, westliche Unterrichtsmethoden implementieren können.

3.1 Definition von „active learning“

Der Begriff „Bewegtes Lernen“ lässt sich am besten mit „active learning“ ins Englische übersetzen. Obwohl das „Bewegte Lernen“ im vorigen Kapitel ausreichend definiert und erklärt wurde, ist es notwendig den Begriff „active learning“, wie er im Kontext eines Entwicklungslandes verwendet wird, nochmals kurz zu definieren.

In Äthiopien wird der Begriff „active learning“ gleichgesetzt mit dem Begriff „student-centered“, also schülerzentriert. Auch wenn sich beide Begriffe Methoden, die SchülerInnen in den Mittelpunkt des Lernens stellen, unterordnen lassen, unterscheidet sich dieser Ansatz von westlichen Definitionen. Man kann aber sagen, dass „active learning“ ein Schritt in die Richtung von schülerInnenzentrierten Unterrichtsmethoden ist (Casale, 2010, S. 92). „Active learning“ meint in Entwicklungsländern also in erster Linie die aktive Beteiligung der SchülerInnen am Unterrichtsgeschehen. Dies impliziert zwar nicht direkt „Bewegtes Lernen“, wie es im westlichen Sinne verstanden wird, doch es ist ein Ansatz in diese Richtung.

3.2 Bildungssituation in Entwicklungsländern

Aufgrund von oft anhaltend schlechten Test- und Prüfungsergebnissen in wichtigen Examen, versuchen viele Entwicklungsländer innovativere Lehr- und Lernmethoden in den Schulen umzusetzen. Auch die Rolle der Lehrkräfte rückt immer mehr in den Fokus der Betrachtungen, um konstruktivere und aktivere Methoden des Lernens zu fördern. Diese Methoden werden als effektive Mittel gesehen, um die vorherrschenden lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden abzulösen. In Bangladesch ist der Unterricht, wie auch in vielen anderen Entwicklungsländern, durch mangelnde Unterrichtsqualität und fehlende professionelle Entwicklung gekennzeichnet. Die Tatsache, dass das Bildungssystem seine Ziele nicht erreichen kann, wird vor allem auf die Ausbildung der Lehrkräfte, das Gehalt und mangelnde Fördergelder zurückgeführt (Park, 2012, S. 5-6).

„Active learning“ wird meist in relativem Sinne gebraucht. Betrachtet man nämlich die Ergebnisse von Untersuchungen zur Implementierung von „active learning“ oder schülerzentrierten Unterrichtsmethoden durch Lehrkräfte, wird eine beträchtliche Kluft zwischen Theorie, Politik und Praxis sichtbar (Park, 2012, S. 12). Auch wenn durch die Politik fortschrittliche pädagogische Konzepte unterstützt werden, kann dadurch eine Reihe von Problemen entstehen. Lehrkräfte nehmen solche Veränderungen oft als nicht durchführbar, unverständlich und nicht kompatibel mit ihren pädagogischen Ansichten wahr. In Entwicklungsländern sind lehrkraftzentrierte Unterrichtsmethoden fest in der Unterrichtskultur verwurzelt. Lehrkräfte, AusbilderInnen von Lehrkräften sowie SchülerInnen kennen nur diese Art der Unterrichtsform. Bei der Anwendung von schülerzentrierten Unterrichtsformen müssen also schwierige Herausforderungen bewältigt werden, um von den Lehrkräften akzeptiert und als konstante Methode in den täglichen Unterricht integriert zu werden.

Crossley (1999) und Liston & Zeichner (1991, zit. n. Park, 2012, S. 31) weisen darauf hin, dass bei der Einführung von neuen Lehr- und Lernmethoden immer auch das Umfeld eine wichtige Rolle spielt. Sie sehen die Defizite vieler internationaler Entwicklungsinitiativen in der Tatsache, dass das Umfeld im Gegensatz zum theoretischen Input viel zu wenig beachtet wird. Die entscheidenden Punkte, wie das soziale, politische und kulturelle Umfeld der einzelnen Schulen, müssen mehr Beachtung finden und in das Konzept des schülerzentrierten Unterrichts einfließen. Anderson (2008, zit. n. Park, 2012, S. 32) fügt für eine erfolgreiche Implementierung noch Faktoren, wie die wahrgenommenen Bedürfnisse und Motive der Lehrkräfte für eine Veränderung, hinzu. Weiters müssen die neuen Methoden mit den Einstellungen und Praktiken der Lehrkräfte kompatibel sein, sowie die Finanzierung, die notwendigen Ressourcen und akzeptable Arbeitsbedingungen

gegeben sein. Einerseits können die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte den Prozess der Implementierung fördern oder hemmen. Andererseits können auch kulturelle Normen und Werte großen Einfluss auf die Bemühungen der Lehrkräfte ausüben. Es ist also von entscheidender Bedeutung, lokale Lehrkräfte in den Reformprozess der Unterrichtsmethoden einzubinden, da der lokale Kontext für die Implementierung und Modifikation der Reform entscheidend ist (Datnow & Stringfield, 2000, p. 193, zit. n. Park, 2012, S.32).

Weiters muss auch die Zusammenarbeit unter den einzelnen Lehrkräften propagiert und gefördert werden. Park (2012, S. 225) fand in seiner Studie heraus, dass es unter den Lehrkräften meist keine Zusammenarbeit gibt, um sich über Unterrichtsmethoden auszutauschen und neue Strategien zu entwickeln. Gespräche finden eher nur über kleinere Probleme, wie das Fehlverhalten einzelner SchülerInnen statt.

Ein weiteres Problem, die Lehrkräfte betreffend, scheint nicht nur in der Primary School Silana bedeutend zu sein. Abadzi (2006, S. 82) weist in ihrer Arbeit auf das Problem der häufigen Abwesenheiten der Lehrkräfte hin. Die vorgeschriebene und die effektive Unterrichtszeit variieren dadurch beträchtlich. Verschiedene organisatorische Verpflichtungen, und auch private Gründe veranlassen Lehrkräfte oft, ihre Klassen unbeaufsichtigt zu lassen oder sie früher nach Hause zu schicken. Den Kinder geht so ein großes Maß an wichtiger Unterrichtszeit verloren. Durch den Lehrkräftemangel ist es auch nicht möglich fehlende Lehrkräfte zu ersetzen. In kleinen ländlichen Schulen, wo oft mehrere Schulstufen in einer Klasse unterrichtet werden, bekommen die SchülerInnen von Haus aus weniger Unterrichtsstunden, da immer nur ein Teil der Klasse unterrichtet wird.

Casale (2010, S. 26) weist in ihrer Arbeit auf die komplexen Umstände hin, die mit einer Veränderung der Unterrichtsmethoden einhergehen. Sie gibt zu bedenken, dass es nicht ausreicht, die Lehrmethoden der Lehrkräfte isoliert zu betrachten. Weiters hebt sie hervor, dass es nicht genügt, Ausbildungen anzubieten und motivierte und gut ausgebildete Lehrkräfte zu haben. Denn auch die SchülerInnen müssen die neuen Unterrichtsmethoden annehmen. Es ist wichtig, dass die Kultur, die soziale Organisation der Schule und die Lebensumstände miteinander verknüpft werden. Cohen und Spillane (1992, p. 33 zit. n. Casale, 2010, S. 26) argumentieren, dass die kulturellen Werte, die mit dem Lernen und Unterrichten verbunden sind, sich in den verschiedenen Gesellschaften unterscheiden und auch die Einstellungen gegenüber Autoritäten und Praktiken der Kindererziehung unterschiedlich sind. Oftmals fördert das Verhalten der SchülerInnen die lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden. Kinder werden dazu erzogen den Anweisungen

von Erwachsenen zu folgen und sie nicht in Frage zu stellen. Auch in der Schule hinterfragen die Kinder nicht die Aufgabenstellungen der Lehrkräfte, egal ob sie verstanden haben was zu tun ist oder nicht. Ein wichtiges Ziel von neuen Unterrichtsmethoden ist es, dass die SchülerInnen sich sowohl körperlich als auch geistig mit dem Lernstoff auseinandersetzen.

3.3 *Sprachsituation in Entwicklungsländern*

In vielen Entwicklungsländern ist Englisch neben der Landessprache eine Amtssprache und der Unterricht und Prüfungen finden zumindest teilweise englisch statt. Die Englischkenntnisse der Kinder sind allerdings bei Schuleintritt oft sehr unterschiedlich, was eine große Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt.

Casale (2010, S. 129) fasst die Vorgehensweisen der Lehrkräfte bezüglich der Sprache in ihrer Studie wie folgt zusammen. Viele Lehrkräfte wechseln bei komplexeren Themen zur Erklärung in die Landessprache über, um sicherzustellen, dass die SchülerInnen die Aufgabenstellungen verstehen. Sie betonen, dass es notwendig ist, in der Muttersprache zu unterrichten, damit die Kinder Zusammenhänge verstehen und effizienter sowie erfolgreicher lernen können. Sie weisen außerdem darauf hin, dass die Muttersprache die SchülerInnen eher dabei ermutigt und unterstützt etwas Neues zu lernen. Eine Lehrkraft führte an, dass SchülerInnen im englischsprachigen Unterricht nicht so aufmerksam sind, da sie nicht alles verstehen und es daher die Aufgabe der Lehrkraft sei, durch Erklärungen in der Muttersprache diese Wissenslücken zu füllen. Eine andere Lehrkraft gibt an, das Wissen der SchülerInnen in der Landessprache zu überprüfen, um herauszufinden, ob alles verstanden wurde. Alle Lehrkräfte sind sich jedenfalls einig, dass Englisch ein wichtiges Medium im Unterricht für Anweisungen ist, aber dass es ebenso nötig ist, auch die Landessprache für gewisse Anlässe zu benutzen.

Abadzi (2006, S. 54ff.) weist auch schon in ihrer Arbeit auf die Vorteile des bilingualen Unterrichts hin. Damit Kinder die Zweitsprache Englisch genauso gut beherrschen, wie Kinder, deren Muttersprache Englisch ist, müssen sie bilingual unterrichtet werden. In Untersuchungen wurde folgende Vorgehensweise als effizient identifiziert. In der ersten Schulstufe sollten Kinder zu ca. zehn Prozent in der Zweitsprache unterrichtet werden, in der zweiten Schulstufe zu ca. zwanzig Prozent bis hin zur fünften Schulstufe, wo ca. fünfzig Prozent des Unterrichts in der Zweitsprache stattfinden sollten. Die positiven Effekte des Unterrichts in der Muttersprache der Kinder, wurden in einer Studie bestätigt, die in 800 Schulen in Sambia durchgeführt wurde. Die Kinder lernten dort in der ersten Schulstufe das Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache. Englisch wurde nur mündlich unterrichtet und es wurden viele Bemühungen unternommen, interaktiv und

schülerzentriert zu unterrichten. Das Schreiben und Lesen in englischer Sprache wurde ab der zweiten Schulstufe eingeführt. Da die Ergebnisse dieser Lehr- und Lernmethode einen großen Erfolg brachten, wurde dieses Modell in allen Primary Schools von Sambia übernommen. Hintergrund dieses guten Ergebnisses ist es, dass Kinder zuerst die eigene Sprache gut beherrschen müssen, um eine fundierte Grundlage zu schaffen auf der die Zweisprache aufgebaut werden kann. Diese Vorgehensweise ist wesentlich erfolgreicher, als die Kinder nur von Anfang an in der Zweitsprache zu unterrichten.

Im Gegensatz dazu, sollte die Sprache, in der Mathematik unterrichtet wird, während der Schullaufbahn der Kinder nicht gewechselt werden. Müssen Kinder beispielsweise in höheren Schulstufen ihre Mathematikaufgaben in englischer Sprache bewältigen, sollte auch von Anfang an der Mathematikunterricht englisch stattfinden. Mathematische Aufgaben müssen zwar eher verstanden als auswendig gelernt werden, doch einfache Multiplikationen, zum Beispiel, müssen auswendig gekannt werden, um eine schnelle und effiziente Aufgabenlösung zu gewährleisten. Wird die Sprache zu oft gewechselt, müssen Kinder Routinerechenoperationen in zwei Sprachen in ihrem Gedächtnis behalten. Das führt dazu, dass sie bei komplizierteren Rechenoperationen mehr Zeit brauchen, um die Lösung auszuarbeiten (Abadzi, 2006, S 59ff.).

3.4 Herausforderungen der Implementierung

Wie schon durch das vorige Kapitel ersichtlich, gibt es also viele Herausforderungen bei der Implementierung von „Bewegtem Lernen“ in einem Entwicklungsland. Die am häufigsten genannten Schwierigkeiten sind ein Mangel an personellen und materiellen Ressourcen, Klassengrößen, die Sprache, strikte Vorgaben des Lehrplans, der kulturelle und soziale Hintergrund von SchülerInnen und Lehrkräften und eine mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte (vgl. Casale, 2010, S. 13; Park, 2012). Die den Lehrkräften zur Verfügung stehenden Ressourcen, die formalen Richtlinien sowie die Umgebung der Schule können einen großen Einfluss darauf haben, welche Innovationen umgesetzt werden können. Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Entwicklungsländern haben einen entscheidenden Einfluss darauf, was sie leisten können. Hurst und Rust (1990, p. 170, zit. n. Park, 2012, S. 34) geben zu bedenken, dass die Erprobung von neuen Ideen und der Einsatz von neuen Lehr- und Lernmethoden weit mehr Energie und Zeit kostet, als der Einsatz von bekannten Methoden. Lehrkräfte sind weiters oft mit Schwierigkeiten wie großen Schüleranzahlen in einer Klasse, limitierten Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und autokratischer Führung konfrontiert, die vorschreibt was und wie gelehrt werden soll. Das Umfeld der Schule und die vorhandenen bzw. fehlenden Ressourcen können Einfluss auf die Selbstwirksamkeitswahrnehmung der Lehrkräfte und

ihre wahrgenommene Kapazität für kontinuierliche Weiterentwicklung haben. Die nachfolgenden Unterkapitel gehen auf einige der Schwierigkeiten noch näher ein und heben hervor, was bei der Implementierung von „Bewegtem Lernen“ in einem Entwicklungsland zu berücksichtigen ist.

3.4.1 Bedenken der Lehrkräfte

Park (2012, S. 97) fand in seiner Studie heraus, dass fast alle Lehrkräfte Bedenken bezüglich ihren Fähigkeiten hatten, „active learning“ fachgerecht in ihren Unterricht zu implementieren. Da die meisten von ihnen keine oder wenig Vorerfahrung hatten, fühlten sie sich anfangs nervös und nicht sicher genug diese Unterrichtsform zu implementieren.

Weiters hatten die Lehrkräfte in seiner Studie Bedenken bezüglich der Auswahl von geeigneten zusätzlichen Unterrichtsmaterialien. Diese Bedenken konnten die Lehrkräfte nachdem sie einige Erfahrungen gesammelt hatten, ablegen. Jedoch waren sie sich nicht sicher, ob ihre Kompetenz ausreichte, den Lernerfolg ihrer SchülerInnen durch die zusätzlichen Materialien zu maximieren.

Die Lehrkräfte erwähnten auch ihre Bedenken, dass sie durch die Implementierung dieser neuen Unterrichtsform dem vorgegebenen und fixen Lehrplan eventuell nicht mehr genau folgen und wichtige Inhalte aufgrund des Zeitmangels nicht durchnehmen können. Das Zeitmanagement schien speziell für junge Lehrkräfte relevant zu sein, die Angst hatten, dass das Abweichen von den traditionellen Lehrmethoden, es ihnen nicht ermöglichen würde, alle Kapitel der Lehrbücher durchzunehmen, die für die Jahresabschlussprüfung relevant sind (Park, 2012, S. 225). Diese Bedenken wurden auch in der Studie von Casale (2010, S. 132ff.) geäußert. Der Druck, den Lehrplan komplett durchzunehmen, veranlasste viele Lehrkräfte, wieder die gewohnten lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden anzuwenden.

Bedenken wurden auch geäußert, ob durch die neue Methode eine individuelle Unterstützung besonders der schwächeren SchülerInnen möglich wäre. Weitere Bedenken hatten die Lehrkräfte, wie die SchülerInnen bei Prüfungen abschneiden würden, wenn sie mit den neuen Lehr- und Lernmethoden unterrichtet werden (Park, 2012, S. 225).

Die Implementierung von „active learning“ fordert Lehrkräfte auf, auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts aktiv zu werden. Sie müssen mehr Zeit in die Vorbereitungen investieren als bei gewohnten lehrerzentrierten Methoden. Diese Vorbereitungszeit kann zwischen einer Stunde und einem ganzen Tag variieren und umfasst Aufgaben, wie die Auswahl geeigneter Bücher für den Unterricht, Anfertigen von Kopien,

Hintergrundinformationen zu einem Thema einzuholen und Lernaktivitäten (z.B. Spiele) für die Klasse zu entwickeln. Es steckt also wesentlich mehr Aufwand dahinter, als bei den üblichen lehrerzentrierten Methoden, daher müssen die Lehrkräfte auch von den Vorteilen neuer Unterrichtsmethoden überzeugt werden (Casale, 2010, S. 112). Hier rücken auch wieder die Zusammenarbeit und der Austausch unter den Lehrkräften in den Vordergrund.

3.4.2 Ressourcen

Ein wichtiger Punkt um Unterrichtsreformen effektiv zu gestalten, sind die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Ressourcen können einerseits materiell sein, andererseits stellt aber auch Zeit eine wichtige Ressource im Kontext des „active learning“ dar.

Um den Lehrkräften die Implementierung von neuen Unterrichtsmethoden zu erleichtern, ist es hilfreich ihnen verschiedene Hilfsmittel zur Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Diese Hilfsmittel können verschiedene Spiele, visuelle Hilfsmittel, Lernkarten oder ähnliches sein. Park (2012, S. 204) fand in seiner Studie heraus, dass diese Hilfsmittel sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den SchülerInnen durchwegs beliebt waren und regelmäßig genutzt wurden. Die Lehrkräfte gaben an, von der großen Vielfalt an Lernmaterialien für SchülerInnen, überrascht zu sein und empfanden die Materialien als eine adäquate Hilfe, um den Lehrstoff zu vermitteln. Doch sowohl der Zeitfaktor, als auch das unterschiedliche schulische Wissen der einzelnen SchülerInnen, stellte für viele Lehrkräfte ein Problem dar und limitierte dadurch oft den Einsatz von zusätzlichen Lernmaterialien in die Unterrichtsstunden.

Casale (2010, S. 115) kam in ihrer Studie zu einem ähnlichen Ergebnis und wies außerdem darauf hin, dass es besonders für Lehrkräfte ohne Erfahrung mit Methoden des „Bewegten Lernens“ schwer ist, geeignete Lehr- und Lernmaterialien auszuwählen und lokale Ressourcen adäquat zu nutzen. Der Ressourcenmangel steht auch meist in Beziehung mit der Klassengröße.

3.4.3 Umweltbedingungen

Viele Schulen in Entwicklungsländern liegen in abgelegenen Gebieten und unterliegen starken Einflüssen der Natur. Durch heftige Regenfälle ist das Erreichen der Schule oft schwierig bis unmöglich. Aktivitäten können nur im oft überfüllten Klassenzimmer stattfinden, da es keinen überdachten weiteren Raum gibt, den die SchülerInnen für „Bewegtes Lernen“ nutzen könnten (Park, 2012, S. 206).

3.4.4 Sprache

Je wohlhabender Familien sind, desto besser sind meist die Englischkenntnisse bei Schuleintritt. Englischkenntnisse spielen eine große Rolle bei der aktiven Beteiligung von SchülerInnen im Unterricht. Lehrkräfte sehen sich oft mit einer großen Bandbreite an verschiedenen Könnensstufen in einer Klasse konfrontiert. Wie schon weiter oben erwähnt, sehen es einige Lehrkräfte daher als schwierig an, geeignete Unterrichtsmaterialien für „Bewegtes Lernen“ auszuwählen und dabei die unterschiedlichen Könnensstufen der SchülerInnen ausreichend zu berücksichtigen. Damit SchülerInnen beispielsweise ihre Hemmungen ablegen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, ist es anfangs oft besser sie in ihrer Landessprache sprechen zu lassen und auch Anweisungen in der Landessprache zu geben (Casale, 2010, S. 129).

4 Fidschi

4.1 Allgemeine Informationen

Die Republik der Fidschi-Inseln befindet sich mitten im pazifischen Ozean und hat eine Landmasse von 18.376 Quadratkilometern. Diese Fläche erstreckt sich auf ungefähr 330 kleinen Inseln wovon ca. 100 Inseln bewohnt sind. Die Abbildung 1 weiter unten zeigt die genaue Lage der Fidschi-Inseln im Pazifik. Die größte Insel ist Viti Levu, wo sich auch die Hauptstadt Suva befindet (siehe Abbildung 2). Fidschi teilt sich in 14 Provinzen, die wiederum in kleinere Verwaltungsbezirke aufgeteilt sind. Ein Bezirk besteht aus mehreren Dörfern, deren Oberhaupt jeweils von den Dorfbewohnern gewählt wird. 46 Prozent der EinwohnerInnen leben in Städten und die Urbanisierung nimmt hier – wie auch in vielen anderen Ländern – zu (Government of the Republic of Fiji, 2012). Dies scheint ein Grund für den Anstieg an übergewichtigen Personen zu sein. Die Rate der übergewichtigen Männer und Frauen mit einem BMI über 25 beträgt mittlerweile über 40 Prozent (Khan, 2013). Damit einhergehend sind auch die Diabetes-Rate sowie die Rate der von Bluthochdruck und anderen sogenannten Zivilisationskrankheiten betroffenen Menschen, gestiegen. Dies wird auf den vermehrten Import von nährstoffarmen Speisen und fehlende Regulationen zum Import von Nahrung zurückgeführt. Obwohl der Kauf von importierter Nahrung einen großen Teil des Familieneinkommens beansprucht, werden diese Produkte bevorzugt, da sie schnell und einfach zuzubereiten sind. Dadurch sind gleich mehrere Probleme entstanden. Einerseits entsteht durch die falsche Ernährung Übergewicht und Fettleibigkeit, andererseits kommt es durch die falsche Ernährung auch zu diversen Mangelerscheinungen. Die so entstehenden Kosten können durch das Gesundheitssystem von Fidschi nicht getragen werden. Durch Gesundheitsprojekte wird nun versucht, die Menschen auf diese Tatsache aufmerksam zu machen und die Wichtigkeit des Verzehrs von regionalen Lebensmitteln zu verdeutlichen (Pacific Food Summit, 2010).

Das maritime Klima mit seinen geringen Temperaturunterschieden während des ganzen Jahres und dem relativ häufigen Niederschlag sorgt für eine üppige Vegetation (Government of the Republic of Fiji, 2012). Nahrung kann somit relativ leicht angebaut werden und stellt besonders für die Landbevölkerung kein Problem dar. In den einzelnen Dörfern werden sogenannte „Clans“ gebildet, die jeweils neben den verschiedenen traditionellen Aufgaben auch für die Nahrungsbeschaffung, wie zum Beispiel fischen, zuständig sind. Die städtische Bevölkerung wird oft von ihrer am Land lebenden Familie mit Lebensmitteln versorgt, muss sich jedoch den modernen Herausforderungen des

städtischen Lebens stellen, die weiter oben schon verdeutlicht wurden (Starnes & Luckham, 2009).

Die Fidschi-Inseln gehörten lange zum britischen Commonwealth. 1970 erlangte das Land vollständige Unabhängigkeit, jedoch im Rahmen der britischen Kolonie. Erst 1987 wurden die Fidschi-Inseln aus dem Commonwealth ausgeschlossen und in eine Republik umgewandelt. Während der englischen Kolonialzeit gab es große Plantagen wo Zuckerrohr, Baumwolle und Kokosnüsse angebaut wurden. Um die Plantagen zu bewirtschaften, wurden viele indische ArbeiterInnen auf die Hauptinsel Viti Levu gebracht (Starnes & Luckham, 2009). Fidschi wurde so zu einem multikulturellen Land. Die Einwohnerzahl wird auf ungefähr 850.000 geschätzt, wobei es ca. 460.000 Fidschianer und 320.000 indisch stämmige Fidschianer gibt. Der Rest der Bevölkerung setzt sich aus verschiedenen Ländern der ganzen Welt zusammen. Somit sind besonders auf der Hauptinsel auch viele Weltreligionen vertreten, welche friedlich nebeneinander existieren. Etwas mehr als die Hälfte der Bevölkerung gehört dem Christentum an, 38 Prozent sind Hindus und 8 Prozent Muslime; der Rest gehört verschiedenen anderen Religionen an. Die Amtssprachen sind Fidschianisch, Fidschi-Hindi und Englisch – ein Überbleibsel aus der Kolonialzeit. In den meisten Schulen wird in englischer Sprache unterrichtet und auch die Prüfungen werden auf Englisch abgehalten. Viele Kinder aus den ländlichen Gegenden sprechen jedoch bis zum Schuleintritt nur Fidschianisch, was den Schuleinstieg oft erschwert (Government of the Republic of Fiji, 2012).



Abb. 2: Die Lage der Fidschi-Inseln



Abb. 3: Die Fidschi-Inseln



Abb. 4: Das Dorf Silana

4.2 Das Dorf Silana

Silana befindet sich im östlichen Teil der Hauptinsel Viti Levu der Fidschi Inseln im Bezirk Dawasamu (siehe Abbildung 3). Das Dorf liegt direkt am Meer und kann nur über eine Schotterstraße erreicht werden. Die Fahrt in den nächsten größeren Ort Korovou dauert ca. eine Stunde. Die Organisation Global Vision International führt neben dem Schulprojekt in der Gemeinde Silana zu bestimmten Jahreszeiten auch ein Projekt zur Erforschung von Spinnerdelfinen durch, die in einem nahe gelegenen Riff beheimatet sind. Abgesehen davon gibt es in dieser Gegend so gut wie keinen Tourismus. Im Dorf selbst gibt es keine Straßen und die meisten Flächen, die nicht zum Anbau von Gemüse verwendet werden, sind von Gras bedeckt. Neben den Hütten der Einheimischen, gibt es eine Kirche, eine Gemeindehalle und etwas abseits eine Primary School und einen Kindergarten. Die Kinder können und dürfen sich außerhalb der Schulzeiten frei im ganzen Dorf und am Strand bewegen. Sie können ihr natürliches Bewegungsbedürfnis ausleben und entdecken immer wieder neue Naturmaterialien als Spielzeug für sich. Das Leben der meisten Erwachsenen erfolgt noch sehr traditionell. Die Männer gehen den Tag über einem Handwerk nach und die Frauen kümmern sich um den Haushalt und flechten gemeinsam große Matten, mit denen traditionell die Häuser und auch die Kirche und die Gemeindehalle ausgelegt werden.

Die VolontärInnen des Schulprojekts von Global Vision International leben während ihres Aufenthalts am Dorfrand in kleinen Hütten, die zweckmäßig, aber liebevoll eingerichtet sind. Die Hütten wurden innerhalb weniger Tage erbaut und bestehen vollständig aus Naturmaterialien, die aus den nahe gelegenen Wäldern stammen. Die Hütten werden im

Rahmen eines Projekts der Dorfjugend (junge Erwachsene im Alter von 18 bis 30 Jahren) verwaltet. Diese kümmern sich um den Erhalt der Unterkunft und versorgen die VolontärInnen mit allen Mahlzeiten. Die Bewohner sind bemüht den Aufenthalt umweltverträglich und nachhaltig zu gestalten. Wann immer möglich, werden Produkte aus der Region verwendet. Die meisten Früchte und das Gemüse werden im Dorf angebaut. Das Jugendprojekt des Dorfes hat dadurch fünf neue Arbeitsplätze und somit eine neue Einkommensquelle geschaffen. Dies konnte wiederum die Abwanderung in die Stadt vermindern. Zusätzlich geht der Profit, der durch den Gastaufenthalt der VolontärInnen erzielt wird, an den „Silana Student Scholarship Fund“. Durch diesen Stipendiumfonds können begabte Jugendliche auf die Universität in der Hauptstadt geschickt werden. Verbleibende Gewinne werden reinvestiert, um die Lebensumstände und die Infrastruktur im Dorf zu verbessern.

Das Projekt von Global Vision International in Silana unterstützt somit einerseits den täglichen Betrieb der Schule, durch die Bereitstellung von zusätzlichen personellen und materiellen Ressourcen. Gleichzeitig werden durch die Aktivitäten der VolontärInnen neue Einkommensmöglichkeiten für die Gemeinde geschaffen. Das Langzeitziel von Global Vision International ist es, die akademische Leistung der SchülerInnen der Primary School Silana zu verbessern. Außerdem sollen die Geldmittel, die in die Gemeinde investiert werden, die Lebensqualität der EinwohnerInnen verbessern und neue Möglichkeiten für die Jugend schaffen (The Silana Project, 2012).

4.3 Schulsystem

4.3.1 Die Struktur des Schulsystems

Ein Schuljahr dauert auf den Fidschi-Inseln insgesamt 41 Wochen und ist in 3 Semester gegliedert. Die meisten Schulen werden vom Staat subventioniert oder privat finanziert und gehören Kirchen, privaten Organisationen oder den Gemeinden selbst. Weniger als zwei Prozent der Schulen sind staatlich. In allen Schulen ist das Tragen einer Schuluniform üblich. Diese Regelung stammt noch aus der Kolonialzeit.

Laut den Bestimmungen zur Pflichtschulbildung von 1997 besteht für alle Kinder im Alter von sechs bis vierzehn Jahren eine Schulpflicht. Alle Kinder die bis zum 30. Juni eines jeden Jahres sechs Jahre alt werden, fallen unter diese Regulation. Die Pflichtschulausbildung wird in einer Primary School absolviert und ist grundsätzlich kostenlos. Dort gibt es die Klassen eins bis sechs bzw. eins bis acht. Danach können die Jugendlichen eine Secondary School besuchen. Hat die Primary School nur sechs Schulstufen geführt, gehören die ersten beiden Jahre der Secondary School noch zur

Pflichtschulbildung. Wurden acht Schulstufen absolviert, umfasst die Oberstufe noch vier (bzw. fünf) weitere Jahre. Nach Abschluss des vierten Jahres an einer Oberstufenschule können die Jugendlichen entweder einen Kurs an der Universität besuchen oder ein weiteres Jahr in der Oberstufe besuchen. Nach erfolgreichem Abschluss dieses Kurses bzw. des weiteren Jahres an der Schule sind sie berechtigt eine Universität, wie die „University of South Pacific“ (USP) zu besuchen. Es gibt auch verschiedene Formen von Oberstufenschulen, die ein gezieltes Arbeitstraining bieten und die Jugendlichen so auf den Einstieg ins Berufsleben nach der Schule vorbereiten (UNESCO-IBE, 2010). Einen Überblick über das Bildungssystem von Fidschi bietet die untenstehende Grafik.

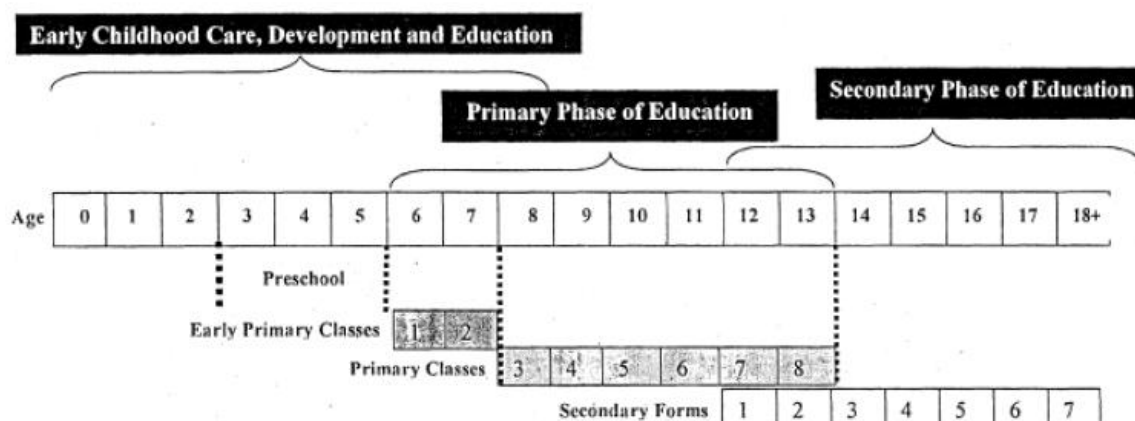


Abb. 5: Die Struktur des Bildungssystems von Fidschi, mod. n. Ministry of Education, 2008

Laut Aussagen der MitarbeiterInnen von GVI, variiert die Qualität der Grundschulausbildung sehr. In ländlichen Gegenden bzw. auf den kleineren Inseln wird die Schulpflicht oft aufgrund des langen Anfahrtsweges zur Schule nur teilweise eingehalten. In den Städten sind die Klassen oft überfüllt. Die Ausbildung der Lehrkräfte ist teilweise mangelhaft und das Gehalt niedrig. Der Unterricht erfolgt meist als klassischer Frontalunterricht bei dem die Kinder die Aussagen der Lehrkraft rezitieren und der Fokus auf ein Auswendiglernen des Lehrstoffes gerichtet ist. Selbstständiges Denken und agieren wird wenig gefördert. Moderne Formen des Unterrichts werden nur in privaten internationalen Schulen angewendet, die jedoch aufgrund der hohen Schulgebühren nur für sehr reiche fidschianische Familien und Einwanderer aus westlichen Ländern leistbar sind. Um die Qualität des Lehrens und Lernens verbessern zu können, wurde das sogenannte „Fiji Islands Literacy and Numeracy Assessment“ eingeführt.

4.3.2 FILNA (Fiji Islands Literacy and Numeracy Assessment)

FILNA (Fiji Islands Literacy and Numeracy Assessment) ist ein standardisierter Test bei dem einmal im Jahr die Fähigkeiten Rechnen, Schreiben und Lesen der fidschianischen SchülerInnen nach dem gängigen Lehrplan überprüft werden. Zur Einstufung der Fähigkeiten der einzelnen SchülerInnen wird das „Rasch Modell“ verwendet. Der Test wurde durch die Organisation AusAID der australischen Regierung im Rahmen des „Fiji Education Sector Program“ zur Verfügung gestellt. Dieser Test wird seit 2004 in allen Schulen in den Schulstufen vier, sechs und acht durchgeführt. So kann durch das Bildungsministerium von Fidschi regelmäßig der Bildungsstand von GrundschülerInnen überprüft und die Effektivität des Lehrens und Lernens erhoben werden. Der Test beurteilt einerseits die Leistungen der einzelnen SchülerInnen und zeigt deren Stärken und Schwächen auf. Andererseits können so auch Informationen gewonnen werden, welche Bereiche der Grundschulbildung generell verbessert werden können und wo für einzelne Schulen und Lehrkräfte noch Potential zur Verbesserung der Lehr- und Lernmethoden besteht. Der Test bezieht sich nur auf die Fähigkeiten Rechnen, Schreiben und Lesen, da diese die Grundlagen für alle anderen Fächer darstellen (Examinations and Assessment Unit, 2004).

4.4 Primary School Silana



Abb. 6: Primary School Silana

Die Schule Navunisea (Silana District School oder SDS genannt) ist eine von der Gemeinde geführte Schule mit 6 Lehrkräften und 143 SchülerInnen im Alter von sechs bis vierzehn Jahren, welche die Klassen eins bis acht besuchen. Die Schule besteht aus einem länglichen Gebäude (wie in Abbildung 4 ersichtlich), in dem nebeneinander die Klassen sowie ein Lehrerzimmer untergebracht sind. An die Schule angeschlossen ist ein Waschraum und etwas abseits ein kleines Gebäude in dem das Mittagessen zubereitet

wird. Die Schule wird neben den Kindern von Silana noch von Kindern aus drei weiteren Dörfern besucht. Da die Schule von der Gemeinde geführt wird, sorgen die Einwohnerinnen der einzelnen Dörfer abwechselnd für das Mittagessen der Kinder. Der Unterricht beginnt für alle Schulstufen um 9:00 Uhr und endet um 15:00 Uhr. Zwischen 12:00 und 13:00 Uhr erhalten die Kinder ein Mittagessen und dürfen am ganzen Gelände der Schule frei spielen.

Untersuchungen des Bildungsministeriums von Fidschi haben ergeben, dass die Leistungen der SchülerInnen dieser Schule unter dem nationalen Durchschnitt liegen. Die lokalen Partner der Organisation Global Vision International, die Gemeinde sowie der Gemeinderat haben speziell um Hilfe für die Fächer Englisch, Mathematik, Sport und Kunst gebeten. Auch Global Vision International selbst hat durch die Arbeit in der Gemeinde Silana schnell festgestellt, dass die Primary School enorm von zusätzlicher Hilfe profitieren könnte. Im Juli 2012 wurde daher erstmals eine Gruppe von VolontärInnen in das Dorf entsandt um dort zu leben und die Lehrkräfte der Schule zu unterstützen. Den Kindern soll so ermöglicht werden das erforderliche Bildungslevel zu erreichen und dadurch Zugang zu besseren Zukunftsoptionen zu erhalten. Die englische Sprache hilft den Kindern eine Verbindung zwischen den verschiedenen ethnischen Gemeinden herzustellen und auch die Arbeitsmöglichkeiten können so verbessert werden.

Der Schule fehlt es sowohl an personellen als auch an materiellen Ressourcen. Das Fehlen von materiellen Ressourcen in der Schule äußert sich vor allem durch das Fehlen einer eigenen Bibliothek. Die Schule verfügte insgesamt über sehr wenige Bücher, was dazu geführt hat, dass die Lesekompetenz der Kinder beeinträchtigt ist. Global Vision International konnte der Schule bereits materielle Ressourcen, wie eine große Sammlung an Büchern zur Verfügung stellen, die sonst für die Schule unerschwinglich gewesen wären. Die Bücher werden nun oft in den Klassen, aber auch im Einzelunterricht verwendet. Dieser Einzelunterricht war zuvor durch den Lehrkräftemangel nicht möglich. Doch besonders die schwächeren Kinder profitieren sehr von dieser Methode und können so leichter den Anschluss wieder finden.

Zu den personellen Ressourcen muss erwähnt werden, dass die Anwesenheit der Lehrkräfte oft zu wünschen übrig lässt und Klassen dadurch regelmäßig unbeaufsichtigt und sich selbst überlassen sind. Dieses Problem scheint in Entwicklungsländern häufig aufzutreten und mit ein Grund für das niedrigere Bildungsniveau zu sein (Abadzi, 2006, S. 82). Hinzu kommt, dass durch den Lehrkräftemangel in zwei Klassen je zwei Schulstufen von nur einer Lehrkraft betreut werden. Häufig werden die beiden Schulstufen nicht

gleichzeitig unterrichtet, sodass eine Gruppe immer unbeschäftigt bleibt. Die Kinder haben zwar einen ganzen Tag Unterricht, effektiv werden sie aber nur die Hälfte der Zeit unterrichtet. Das ist ein großes Problem, wird besonders in den Klassen 1 und 2 deutlich, die gemeinsam geführt werden. Eine Schulstufe arbeitet immer unbeaufsichtigt. Das bedeutet, die Kinder müssen entweder etwas von der Tafel abschreiben, wobei sie aber oft den Hintergrund nicht verstehen, da sie noch nicht alle Buchstaben gelernt haben und nicht lesen können. Oft müssen auch mathematische Aufgaben gelöst werden. Hier schreiben die schwächeren Kinder meist von den leistungsstärkeren Kindern ab und die Lehrkraft bemerkt so gut wie gar nicht, dass sehr viele Kinder dieser Klasse die Grundrechenarten im Zehnerbereich noch gar nicht beherrschen bzw. die Aufgaben nur unter Zuhilfenahme ihrer Finger und Zehen lösen können.

Um die personellen Ressourcen zu verbessern, wurden die in Silana stationierten VolontärInnen den verschiedenen Klassen zugeteilt. Sie unterstützen die Lehrkräfte bei der Administration, dem Klassenmanagement und der Stundenplanung. Der Unterricht durch die Lehrkräfte in der Primary School Silana besteht hauptsächlich aus klassischem Frontalunterricht. Es ist eine häufig verwendete Methode, die ganze Klasse Wörter und Sätze rezitieren zu lassen. Das hat dazu geführt, dass die Kinder das Alphabet zwar singen können, jedoch nur wenig Ahnung haben, wie denn die konkreten Buchstaben aussehen und welche Wörter damit gebildet werden können. Die VolontärInnen sollen nun die Qualität des Lernens verbessern, indem Interaktivität und Kreativität in der Klasse gefördert werden. Ziel ist es, eine anregende Lernerfahrung zu bieten, anstatt sich nur alleine auf die Tafel als Hilfsmittel zu verlassen.

Global Vision International bekam schon nach den ersten Wochen positives Feedback der Lehrkräfte, die sehr dankbar für die dringend notwendige Unterstützung waren (The Silana Project, 2012).

4.5 Global Vision International (GVI)



4.5.1 Allgemeine Informationen zu GVI

GVI (Global Vision International) ist eine unpolitische und religionsunabhängige Organisation, die hauptsächlich in Entwicklungsländern tätig ist, um sich kritischen Themen in den Bereichen Umweltforschung, Naturschutz, Bildung und kommunale Entwicklung anzunehmen. GVI bietet Unterstützung und Hilfestellung für internationale Wohlfahrtsorganisationen, Non-Profit-Organisationen und Regierungsorganisationen indem Spenden, Hilfe zur Selbsthilfe, Ressourcen, Wissen und Ausrüstung zur Verfügung gestellt werden. Die finanziellen Mittel kommen von Spendern, Wohltätigkeits-

veranstaltungen, zahlenden VolontärInnen, PraktikantInnen, NGOs und internationalen Fördereinrichtungen. Alle Projekte werden unter der Leitung von lokalen Partnerorganisationen durchgeführt, welche schon Erfolge in ihren Bereichen erzielt, jedoch einen Mangel an wichtigen Ressourcen haben. Neben VolontärInnen und PraktikantInnen kommt auch erfahrenes Langzeitpersonal zum Einsatz, um unter der Leitung von lokalen Partnerorganisationen und Gemeinden zu arbeiten. GVI arbeitet mit einer Reihe von internationalen Partnern zusammen, dies beinhaltet sowohl weltweit bekannte und renommierte Organisationen, als auch Initiativen aus dem privaten Bereich.

Zurzeit gibt es mehr als 200 Programme in 40 Ländern und jedes Jahr nehmen über dreitausend VolontärInnen an den Programmen teil. Die Organisation hat seit der Gründung im Jahr 1997 schon viele Preise für ihr soziales Engagement gewonnen und insgesamt über 20.000 Teilnehmer vermittelt.

GVI möchte gemeinsam mit lokalen Partnerorganisationen wertvolle und nachhaltige Beiträge leisten, um wichtige globale Herausforderungen zu meistern. Nachfolgende Hauptthemen wurden mit der Zeit, durch Erfahrung und die Art der Anfragen von lokalen Organisationen, identifiziert. Diese decken sich auch größtenteils mit den Zielen von anderen internationalen Hilfs- und Entwicklungsorganisationen. Es sollen Hunger und Armut bekämpft, die Gleichstellung der Geschlechter gefördert, die Gesundheitsvorsorge für Kinder und Schwangere verbessert, das generelle Gesundheitsbewusstsein gesteigert, nachhaltige Lebensweisen gefördert und globale Partnerschaften geschlossen werden. Ein weiteres wichtiges Thema ist die Verbesserung der Grundschulbildung (Global Vision International, 2013).

4.5.2 Die Arbeit von GVI Fidschi

GVI Fidschi führt zurzeit mehrere Programme auf den Fidschi-Inseln durch. Es gibt Projekte zur Verbesserung der Lebensbedingungen von kleinen, meist abgelegenen Gemeinden. Es werden verschiedene Bauvorhaben unterstützt, wie zum Beispiel der Bau von Regenwassertanks auf den Yasawa-Inseln. Weiters gibt es Programme zum Schutz des Meeres und der marinen Ressourcen und natürlich Schulprogramme zur Verbesserung der Bildungssituation in abgelegenen Gebieten.

Die Primary School von Silana ist die zweite Schule, welche von GVI auf den Fidschi-Inseln betreut wird. GVI ist die einzige Organisation auf den Fidschi-Inseln, die die Erlaubnis des Bildungsministeriums hat, direkt in den Schulen zu arbeiten. Wie schon weiter oben erwähnt, hat die Gemeinde um Unterstützung speziell für die Fächer Englisch, Mathematik, Sport und Bildnerische Erziehung angesucht, um die überlasteten

Lehrkräfte zu unterstützen. Daher ist es ein Langzeitziel von GVI Fidschi, die Lehr- und Lernqualität zu verbessern und so die akademischen Leistungen der SchülerInnen der Primary School Silana zu fördern. Weiters sollen die Geldmittel, die in die Gemeinde investiert werden, die Lebensqualität im Dorf Silana verbessern und den Jugendlichen weitere Arbeitsmöglichkeiten auch innerhalb der Gemeinde verschaffen (Volunteer in Fiji, 2013).

5 Mögliche Umsetzung von „Bewegtem Lernen“ in der Primary School Silana

Betrachtet man die Erkenntnisse und Studienergebnisse zum Thema „Bewegtes Lernen“, wird deutlich, dass es, trotz weiterem Forschungsbedarf, genügend positive Auswirkungen und Vorteile gibt, die einen Einsatz von „Bewegtem Lernen“ rechtfertigen. Die Lehr- und Lernstruktur der Primary School Silana braucht Veränderungen, wenn die Schule ihre SchülerInnen auf das nationale Bildungsniveau bringen möchte. Innovationen gibt es hierfür in den Industrieländern genug, doch können diese nicht eins zu eins in einem Entwicklungsland mit vollkommen anderen Voraussetzungen durchgeführt werden. Auch Casale (2010) und Park (2012) weisen schon in ihren Arbeiten darauf hin, dass es zur Implementierung von neuen Unterrichtsmethoden in Entwicklungsländern noch kaum Studien gibt.

5.1 Warum „Bewegtes Lernen“ für die Primary School Silana?

In Entwicklungsländern sind lehrkraftzentrierte Unterrichtsmethoden fest in der Unterrichtskultur verwurzelt. Die Primary School Silana stellt hier keine Ausnahme dar. Lehrstoff wird in vielen Fällen von den SchülerInnen auswendig, jedoch oft ohne geistige Verarbeitung und Verständnis, rezitiert. Wie auch schon Casale (2010, S. 26) feststellt, ist es daher ein vorrangiges Ziel von neuen Unterrichtsmethoden, dass sich die SchülerInnen sowohl körperlich als auch geistig mit dem Lernstoff auseinandersetzen. Das „Bewegte Lernen“ soll die Teilhabe der SchülerInnen am Unterrichtsgeschehen fördern und damit das Verständnis für den Lernstoff erhöhen. Weiters finden sich in Kapitel zwei bereits die häufigsten Begründungen warum „Bewegtes Lernen“ eine geeignete und kindgerechte Art des Lernens ist. Nachfolgend werden die wichtigsten Begründungen noch einmal betrachtet und ihre Relevanz für die Primary School Silana erläutert.

5.1.1 „Bewegtes Lernen“ als ganzheitliche Methode

Bewegung ist ein anthropologisches Grundbedürfnis von Kindern. Durch Bewegung treten sie in Interaktion mit der Welt um sich herum und erlangen Erkenntnisse über ihre Umwelt (vgl. Laging, 2008, S. 7). Der Bewegungssinn dient neben dem Hören und dem Sehen als wertvoller, zusätzlicher Informationszugang (Hennes, 2006, S. 613). „Bewegtes Lernen“ trägt außerdem zur Vernetzung im Gehirn bei und Informationen können vielfältiger verankert werden (vgl. Teml, 2004, S. 123).

In der Primary School Silana hat der Bewegungssinn (kinästhetische Analysator) noch keinen Platz in der Unterrichtsgestaltung gefunden. Der Unterrichtsstoff wird

ausschließlich akustisch und visuell vermittelt. Es wird also nicht das volle Potenzial, mit dem Kinder lernen können, genutzt. Durch den Einbezug von „Bewegtem Lernen“ in den Unterricht, soll eine weitere Möglichkeit erschlossen werden, Informationen vernetzt und vielfältig im Gehirn abzuspeichern und dem Grundbedürfnis der Kinder nach Bewegung Rechnung getragen werden.

5.1.2 „Bewegtes Lernen“ für eine gesunde körperliche Entwicklung

Bewegung stellt in der kindlichen Entwicklung einen Kernbereich dar, da so im Körper positive physiologische Prozesse angeregt werden und eine gesunde Entwicklung gefördert wird (Thiel, 2004, S. 28). Kinder bilden durch Bewegung Fähigkeiten wie Körperschema, Gleichgewicht, Eigenwahrnehmung, räumliche Orientierung und Bewegungskoordination aus. Diese Fähigkeiten stellen Vorläuferfähigkeiten für die Ausbildung von Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer und Leistungsbereitschaft dar, ohne die erfolgreiches Lernen nicht gelingt (Kraft, 2006, S. 51). Da beim „Bewegten Lernen“ die Körperhaltung oft gewechselt wird, wird eine Überbelastung der Wirbelsäule, welche zu Haltungsfehlern und Rückenbeschwerden führen kann, vermieden. Auch Zivilisationskrankheiten, wie Übergewicht und dessen Folgen, kann durch „Bewegtes Lernen“ vorgebeugt und entgegengewirkt werden (Thiel, 2004, S. 31).

Für die Primary School Silana ist dieser Aspekt eher zu vernachlässigen. Keines der rund 140 Kinder der Schule ist übergewichtig. Die Kinder verbringen einen großen Teil der schulfreien Zeit in der Natur. Die Häuser im Dorf sind eher klein und es ist üblich, dass sich alle Kinder draußen zum Spielen treffen. Dort folgen die Kinder ihrem natürlichen Bewegungstrieb und erlernen durch das Erkunden ihrer Umwelt automatisch wichtige motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Kinder lernen durch ihre Kreativität und durch Nachahmung von älteren Kindern. Auch in den Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten steht den Kindern eine große Freifläche zur Verfügung, die von allen Kindern genutzt wird. Zwar gibt es kaum Materialien, doch das schränkt die Bewegungsfreude der Kinder nicht ein. Auch wenn das Schulmobiliar weit entfernt von ergonomischen und rückengerechten Standards ist und im Unterricht meist gesessen wird, so scheinen die Kinder genug Bewegungsmöglichkeiten zu haben, um diese Defizite auszugleichen.

5.1.3 „Bewegtes Lernen“ zur Motivation

Viele AutorInnen (vgl. Regensburger Projektgruppe, 1999, S. 4; Pühse, 1995, S. 418, zit. n. Thiel, 2004, S. 26 sowie Kraft, 2007, S. 52) betonen den positiven Einfluss von Bewegung auf die Lernmotivation. Bewegung trägt außerdem zu einer kindgerechten

Gestaltung der Lernatmosphäre und des Lernklimas bei, was sich förderlich auf die intrinsische Motivation auswirkt. Spaß ist die beste Motivation, um selbstständig und freiwillig zu lernen. Eine Voraussetzung dafür ist unter anderem aktives und spielerisches Handeln (vgl. Köckenberger, 1997, S. 38). Müller & Petzold (2002, S. 119) konnten den positiven Einfluss von „Bewegtem Lernen“ auf die Lernfreude der Kinder auch in ihrer Längsschnittstudie nachweisen.

Für die Primary School Silana zählt die Förderung der Motivation sicherlich zu einem der wichtigsten Aspekte. Durch das „Bewegte Lernen“ sollen die Kinder die Erfahrung machen, dass Lernen auch Spaß machen kann. Bereits in der Anfangsphase des Silana Projektes konnte festgestellt werden, dass die Kinder neue Bewegungsideen mit Begeisterung aufnehmen. Die in Kapitel 6 dargestellten Beispiele für „Bewegtes Lernen“ sollen an diese Begeisterung anknüpfen und helfen den Kindern Wissen effektiver und lustbetonter zu vermitteln.

5.1.4 „Bewegtes Lernen“ zur Vermeidung von trägem Wissen

Kerneinsichten der jüngeren Lernpsychologie besagen, dass ein bestimmtes Wissen allein zur Bewältigung von komplexen Aufgaben nicht ausreicht. Eine kompetente Problemlösung wird erst durch die Kombination von Wissen und Können möglich. Bloßes Wissen, ohne gelernt zu haben, was man damit anfangen kann, bleibt in der Regel „träges Wissen“ (Gogoll, 2009, S. 154-159).

Dieser Aspekt scheint ebenfalls sehr interessant für die Primary School Silana zu sein. Ein Beispiel für träges Wissen in der Schule, lässt sich schon in der ersten Klasse finden. Die Kinder können das Alphabet zwar singen, doch wenn sie die Buchstaben einzeln und durcheinander benennen sollen, fällt ihnen das oft schwer. Ziel des „Bewegten Lernens“ ist es, das Verständnis des Gelernten zu erhöhen und das Wissen vernetzt im Gehirn abzuspeichern. Die Bewegungsideen in Kapitel 6 sollen das Verständnis der Kinder fördern und dazu beitragen, das Wissen flexibel abrufbar zu machen.

5.1.5 „Bewegtes Lernen“ zum Wiederholen und Üben

„Bewegtes Lernen“ soll als zusätzliches Übungsfeld dienen, um Gelerntes zu wiederholen und zu festigen. Wiederholung wird im Alltagsverständnis oft mit Mechanisierung und Drill verbunden, doch Kreativität und geistige Beweglichkeit sind nur auf einer breiten Grundlage von Wissen und Können möglich. Wissen wird erst dann verfügbar, wenn es im Langzeitgedächtnis abgespeichert wurde. Dazu ist nicht nur Wiederholung, sondern vor allem geistige Verarbeitung notwendig (Freund, 2004, S. 155ff). „Bewegtes Lernen“

kann dem Auswendiglernen die Monotonie nehmen und dabei die Informationen auf vielfältigere Weise im Gehirn abspeichern.

Die Methoden des Auswendiglernens in der Primary School Silana bedürfen einiger Veränderungen, da durch die gängige Praxis träges Wissen gefördert wird, indem der Lernstoff memoriert, jedoch nicht geistig verarbeitet wird. Wiederholen und Üben sollte in vielfältiger Weise geschehen, um die geistige Verarbeitung zu fördern. „Bewegtes Lernen“ kann diese Verarbeitung fördern. In Kapitel 6 sind einige Bewegungsideen beschrieben die sich zur Wiederholung von bereits Gelerntem eignen und gleichzeitig träges Wissen vermeiden.

5.2 Wer soll das „Bewegte Lernen“ durchführen?

Da es den MitarbeiterInnen von GVI Fidschi gelungen ist mit der Gemeinde von Silana gute Beziehungen aufzubauen und gemeinsame Ziele festzulegen, wurde das Projekt in dieser Gemeinde nun zu einem offiziellen Projekt von GVI. Ziel ist es nun – wie in der Schule auf den Yasawa-Inseln – regelmäßig VolontärInnen in der Basis Silana zu stationieren, die die Lehrkräfte bei ihrer Arbeit unterstützen.

Das „Bewegte Lernen“ soll - zumindest anfangs - von den VolontärInnen durchgeführt werden. Einerseits soll so den VolontärInnen die Stundengestaltung erleichtert werden, indem sie geeignete Bewegungsaufgaben für ihre Klassen aus den zahlreichen Vorschlägen auswählen können. Viele VolontärInnen haben noch nie unterrichtet, weder Sport, Mathematik noch Englisch. Um den Unterricht also sinnvoll zu unterstützen, brauchen sie Ideen, die für die Umsetzung in der Unterrichtsgestaltung der ersten vier Klassen, geeignet sind. Andererseits sollen die Lehrkräfte so die Möglichkeit bekommen, diese Lehr- und Lernmethode als außenstehende Personen kennenzulernen. Die Umsetzung des „Bewegten Lernens“ durch die VolontärInnen, kann die Bedenken der Lehrkräfte schon von Anfang an minimieren. Die Lehrkräfte können zuerst beobachten, ohne sich Gedanken darüber zu machen, ob sie in der Lage sind das „Bewegte Lernen“ fachgerecht in ihren Unterricht zu implementieren. Die Auswahl und Vorbereitung von geeigneten Unterrichtsmaterialien für das „Bewegte Lernen“ wird ihnen abgenommen. Auch fällt das Problem des Zeitdrucks weg. Die Lehrkräfte können den notwendigen Prüfungsstoff durchnehmen, ohne Angst zu haben durch das „Bewegte Lernen“ Zeit zu verlieren und nicht alle notwendigen Kapitel für die Abschlussprüfung durchgenommen zu haben. Das „Bewegte Lernen“ soll keine zusätzliche Belastung darstellen, in dem Sinne, dass sie das „auch noch in ihre Unterrichtsgestaltung einbinden müssen“. Das „Bewegte Lernen“ soll zeigen, dass es auch noch andere Methoden gibt, den Lehrstoff zu vermitteln und zu festigen, als ihn mit der gesamten Klasse zu rezitieren. Und natürlich sollen die

Lehrkräfte auch sehen, wie viel Motivation und Spaß Kinder beim Lernen an den Tag legen können. Die Anforderungen der Gemeinde waren neben der Unterstützung beim Mathematik- und Englischunterricht auch die kreativere Gestaltung des Unterrichts. Weder die Autorität noch die Kompetenz der Lehrkräfte soll abgewertet werden. Die Implementierung des „Bewegten Lernens“ soll auf keinen Fall vermitteln, dass die Lehrmethoden der Lehrkräfte den Anforderungen nicht genügen. Vielmehr soll gezeigt werden, wie das Lernen der Kinder noch sinnvoll ergänzt werden kann. Außerdem soll die Wichtigkeit des Anleitens und Erklärens in der Fidschianischen Sprache betont werden. Besonders die Kinder der unteren Schulstufen sind darauf angewiesen, um neuen Lernstoff auch wirklich zu verstehen.

In weiterer Folge könnten Bewegungs- und Lernspiele gemeinsam mit den Lehrkräften in der Klasse umgesetzt werden. In gemeinsamen Teamgesprächen könnten weitere Ideen für „Bewegtes Lernen“ den Lehrkräften vermittelt werden. In diesen Gesprächen sollte auch die Wichtigkeit des Austausches unter den Lehrkräften betont werden.

5.3 Wann soll das „Bewegte Lernen“ durchgeführt werden?

Die Frage wann „Bewegtes Lernen“ im Unterricht eingebaut werden sollte, lässt sich für die Primary School Silana relativ einfach beantworten. Den sechs Klassen stehen durchschnittlich vier VolontärInnen zur Verfügung (in Zukunft vielleicht sogar mehr), die die Lehrkräfte während der gesamten Unterrichtszeit unterstützen. In zusammengelegten Klassen bieten sich viele Gelegenheiten das „Bewegte Lernen“ für den unbeschäftigten Teil der Klasse zu nützen. Aber es gibt auch in regulären Klassen viele Möglichkeiten das „Bewegte Lernen“ einzubauen, ohne den Unterricht der Lehrkraft wesentlich zu beeinflussen. Einerseits können statt dem gängigen Einzelunterricht während der Regelunterrichtszeit auch Kleingruppen desselben Wissensstands zusammengefasst und gefördert werden. Andererseits ergibt sich oft durch die Abwesenheit der Lehrkraft die Notwendigkeit die Klasse sinnvoll und effektiv zu beschäftigen.

5.3.1 „Bewegtes Lernen“ bei Abwesenheit der Lehrkraft

Abazi (2006, S. 82) weist in ihrer Arbeit auf das Problem der häufigen Abwesenheiten der Lehrkräfte in Entwicklungsländern hin. Dieses Problem besteht auch in der Primary School Silana. Die Lehrkräfte haben häufig außerhalb der Schule zu tun oder können aufgrund einer Erkrankung ihre Lehrverpflichtung nicht wahrnehmen. Während der Abwesenheit der Lehrkräfte übernehmen die VolontärInnen die gesamte Klasse. Ein solcher Tag bietet sich an, um bereits gelernten Stoff mittels „Bewegtem Lernen“ zu festigen und die Kinder so sinnvoll und effizient zu beschäftigen. An dieser Stelle muss

wieder darauf hingewiesen werden, dass die VolontärInnen in der Regel keine Ausbildung oder Erfahrung in der Unterrichtstätigkeit haben. Neuer Stoff kann also meistens nicht erarbeitet werden. Auch erfahren die VolontärInnen meistens sehr spontan, dass sie ihre Klasse für den gesamten Schultag übernehmen müssen. Einige ausgearbeitete Bewegungsideen zu verschiedenen Themen erleichtern ihnen somit den Unterricht und steigern die Kompetenz.

5.3.2 „Bewegtes Lernen“ in zusammengelegten Klassen

Ein weiteres Problem, das Abazi (2006, S. 82) in ihrer Arbeit anspricht, betrifft Klassen in denen zwei Schulstufen zusammen unterrichtet werden. Hier wird oft nur mit einer Schulstufe gearbeitet, während die andere sich selbst überlassen bleibt. Dadurch haben diese Klassen generell weniger Unterrichtszeit, was sich oft negativ auf die Bildung der Kinder auswirkt. In Silana bekommen diese zusammengelegten Klassen immer eine/n VolontärIn zur Verfügung gestellt. Mit Hilfe der VolontärInnen könnten die beiden Schulstufen für gewisse Unterrichtssequenzen bewusst geteilt werden. Während die Lehrkraft den Kindern der einen Schulstufe neuen Lehrstoff vermittelt und sowohl in englischer als auch in fidschianischer Sprache erklärt, können die Kinder der anderen Schulstufe draußen bzw. in einem anderen Raum bereits gelernten Stoff mittels „Bewegtem Lernen“ wiederholen. Diese Trennung der Schulstufen bietet der Lehrkraft die Möglichkeit in einem ruhigen und ungestörten Umfeld neues Wissen zu vermitteln und die Konzentration ganz auf diese Schulstufe zu richten. Die, durch die/den VolontärIn betreuten Kinder, haben in der Zwischenzeit die Möglichkeit, den Lehrstoff auf eine kreative Weise nochmals zu verarbeiten und auch schwächere SchülerInnen können in dieser kleineren Gruppe ihre Wissenslücken füllen und individueller betreut werden.

5.3.3 „Bewegtes Lernen“ in Kleingruppen in der Regelunterrichtszeit

Weiters führen die VolontärInnen regelmäßig Einzelunterricht mit den SchülerInnen während der Regelunterrichtszeit durch. Dies dient zunächst dazu die Kinder besser kennenzulernen und deren schulische Stärken und Schwächen herauszufiltern. Diese Erkenntnisse werden dokumentiert und nachfolgenden VolontärInnen zur Verfügung gestellt. Schwächere SchülerInnen werden regelmäßig durch Einzelunterricht gefördert, um die Lernziele der Schulstufe zu erreichen. Park (2012, S. 225) fand in seiner Studie heraus, dass einige Lehrkräfte Bedenken hatten, dass besonders die Förderung von schwächeren SchülerInnen durch das „Bewegte Lernen“ nicht möglich sei. Doch gerade das „Bewegte Lernen“ eröffnet VolontärInnen die Möglichkeit gleich mehrere lernschwache SchülerInnen gleichzeitig zu fördern und Freude am Lernen zu vermitteln. Zusätzlich zum gezielt eingesetzten Einzelunterricht, könnten Kleingruppen

zusammengefasst werden, die ungefähr auf dem gleichen Wissensniveau sind. Durch Aufgaben, welche an den Wissenstand der jeweiligen Gruppe angepasst sind, könnten nicht nur schwächere SchülerInnen gefördert werden, sondern auch überdurchschnittlich begabte SchülerInnen durch individuelle Aufgaben gefordert werden.

5.4 Wo soll das „Bewegte Lernen“ durchgeführt werden?

Die Frage wo das „Bewegte Lernen“ durchgeführt werden soll, lässt sich bei Schönwetter leicht beantworten. Die Schule verfügt neben einer großen Rasenfläche direkt vor den Klassenzimmern über einen weitläufigen Sportplatz, wo die Kinder in den Klassenzimmern durch den Lärm weniger gestört werden. Diese Flächen bieten genügend Platz, sodass auch mehrere Klassen bzw. Gruppen ohne Absprache Übungen durchführen können ohne sich gegenseitig zu stören.

Problematisch ist es allerdings in der Schlechtwetterzeit. In Fidschi dauert die Regenzeit von etwa November bis April. In dieser Zeit können die Freiflächen oft nicht benutzt werden, da die starken Regenfälle den Boden aufweichen und in einen Morast verwandeln. Für das „Bewegte Lernen“ können nur die Klassenräume benutzt werden, welche allerdings eher klein bemessen sind. Es bietet sich hier wenig Platz für Bewegung. Hier muss auf eher bewegungsärmere Ideen aus dem Konzept des „Bewegten Lernens“ zurückgegriffen werden. Auch ist es für die zusammengelegten Klassen schwierig, zwei Aktivitäten parallel durchzuführen, da die Ablenkung sehr hoch ist. Die Schule verfügt, abgesehen von den Klassenräumen, über ein kleines Lehrerzimmer. Dieses wird bei Schlechtwetter oft für den Einzelunterricht benutzt und bietet höchstens Platz für eine Kleingruppe. Weiters gibt es ein einzelnes Gebäude in dem die Küche untergebracht ist. Hier gibt es außerdem eine kleine Fläche, die für das „Bewegte Lernen“ genutzt werden könnte. Auch der überdachte „Gang“ vor den Klassenzimmern kann benutzt werden. Bei Schlechtwetter ist es unumgänglich, dass die VolontärInnen sich bezüglich des geplanten Programmes untereinander und mit den Lehrkräften genau absprechen, um die vorhandenen Räumlichkeiten optimal zu nutzen und gleichzeitig die Störung und Ablenkung von anderen Klassen vermeiden.

Ein weiterer Raum während der Regenzeit wäre für die Schule eine optimale Lösung. Am einfachsten wäre es, die „Community Hall“ der Gemeinde, welche fünf Gehminuten von der Schule entfernt liegt, zu benützen. Hier müssten Gespräche mit dem Gemeindevorstand geführt werden, ob und inwieweit eine Benützung der Gemeindehalle untertags durch SchülerInnen möglich ist.

Eine weitere Möglichkeit wäre natürlich die Errichtung eines eigenen Gebäudes für Bewegungsaktivitäten auf dem Schulgelände. Prinzipiell gibt es genug Freiflächen, wo ein solches Gebäude errichtet werden könnte. Auch die Baukosten würden sich in Grenzen halten, da die Umgebung der Schule genügend natürliche Ressourcen bieten, die von den EinwohnerInnen Silanas gerne auch für den Bau ihrer eigenen Häuser genützt werden. Die Errichtung des Gebäudes könnte vom „Verein“ der Dorfjugend durchgeführt werden. Das würde einerseits wieder Arbeitsplätze schaffen und andererseits in weiterem Sinne die Bildungschancen der SchülerInnen der Primary School Silana verbessern.

5.5 Ressourcen für das „Bewegte Lernen“

Die Primary School Silana verfügt über wenige materielle Ressourcen. Dies liegt einerseits an den eingeschränkten finanziellen Mitteln, die der Schule zur Verfügung stehen. Andererseits werden Materialien aus der Umgebung für den Unterricht nicht berücksichtigt.

Für einige der Lehrkräfte der Primary School Silana stellt das Fehlen von Ressourcen eine Einschränkung im Unterricht dar. Sie wünschen sich mehr Hilfsmittel im Unterricht, um den Lehrstoff besser vermitteln zu können. Dies deckt sich auch mit den Aussagen von Lehrkräften, welche im Rahmen der Studie von Park (2012, S. 204) zum Thema „active learning“ in einem Entwicklungsland befragt wurden. Sie gaben an, dass die verschiedenen Lernmaterialien eine adäquate Hilfe sind, um den Lehrstoff zu vermitteln. Die finanziellen Mittel und die damit einhergehende Möglichkeit neue Lernmaterialien anzuschaffen ist in der Primary School Silana limitiert und kann momentan auch nicht geändert werden. Um die Unterrichtsmethoden effektiver zu gestalten, ist es daher wichtig aufzuzeigen, dass kreatives und „Bewegtes Lernen“ auch ohne Materialien sowie mit einfachsten Hilfsmitteln möglich ist.

Die praktischen Beispiele in Kapitel 6 zeigen viele Möglichkeiten für „Bewegtes Lernen“ auf, die gänzlich ohne Material auskommen und die Kinder trotzdem anregen körperlich und geistig aktiv zu werden und sich mit einem Thema auseinanderzusetzen.

Natürlich helfen verschiedene Lernmaterialien die Kinder immer wieder aufs Neue zu motivieren, differenzierte Anreize zu bieten und somit das „Bewegte Lernen“ zu fördern (vgl. Müller, 2007, S. 37). Um limitierte Ressourcen optimal zu nutzen, sind die Zusammenarbeit sowie der Austausch von Material unter den Lehrkräften von großer Bedeutung. Ein regelmäßiger Austausch unter den VolontärInnen und den Lehrkräften wäre wünschenswert um etwaige Bewegungsideen sowie deren Umsetzung zu besprechen. Im Rahmen dieser Teamgespräche können Materialien ausgetauscht

werden und mögliche Schwierigkeiten sowie Erfolge besprochen werden. Casale (2010, S. 115) weist in ihrer Untersuchung darauf hin, dass besonders Lehrkräfte ohne Erfahrung im Bereich „Bewegtes Lernen“ Schwierigkeiten haben geeignete Lehr- und Lernmaterialien auszuwählen. Teamgespräche könnten helfen, die Lehrkräfte bei der Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien zu unterstützen und durch den Austausch von Erfolgserlebnissen die Sicherheit im Umgang mit den verschiedenen Materialien zu fördern.

Die Arbeit der VolontärInnen soll den Lehrkräften der Schule einerseits Möglichkeiten aufzeigen, wie der Unterricht gänzlich ohne zusätzliches Material bewegt gestaltet werden kann. Weiters sollen die Lehrkräfte darauf aufmerksam gemacht werden, welche Lehr- und Lernmittel in unmittelbarer Umgebung zu finden sind und wie diese kostengünstigen lokalen Ressourcen zu einer kreativen und bewegten Unterrichtsgestaltung beitragen können. Denn auch Casale (2010, S. 115) hat in ihrer Studie schon festgestellt, dass lokale Ressourcen oft vernachlässigt werden.

Um das Lernen im Mathematikunterricht beispielsweise ansprechender und anschaulicher zu gestalten, werden in der ersten Klasse seit Beginn des Projektes in der Schule bunte Holzstäbchen für den Einzelunterricht verwendet. Dieses einfache Hilfsmittel wurde erst von den VolontärInnen eingeführt und wird momentan ausschließlich von diesen verwendet. Eine weitere Möglichkeit wäre es, für den elementaren Mathematikunterricht Steine oder Muscheln zu verwenden, um verschiedene Beispiele anschaulicher zu gestalten. Weiters könnte ein kleiner Bereich im Schulgelände mit Sand befüllt werden, um den Kindern die Möglichkeit zu bieten, den Sand für verschiedene Schreibübungen zu benutzen.

5.6 Möglichkeiten für den Englischunterricht

Eine interessante Studie, die Abadzi (2006, S. 54ff.) in ihrer Arbeit erwähnt, zeigt das Konzept des Englischunterrichts in Sambia. Die meisten Kinder sprechen dort bei Schuleintritt kein Englisch, obwohl es die einzige Amtssprache des Landes ist. Aufbauend auf der Annahme, dass eine neue Sprache nur richtig gelernt werden kann, wenn die Muttersprache richtig beherrscht wird, wird dort in der ersten Schulstufe das Lesen und Schreiben in der Landessprache gelehrt. Englisch wird in der ersten Schulstufe nur mündlich gelernt und erst in der zweiten Schulstufe wird das Lesen und Schreiben in Englisch unterrichtet. In der ersten Klasse sollte laut Abadzi (2006, S. 54ff.) der Unterricht zu zehn Prozent englischsprachig sein, in der zweiten Klasse zu zwanzig Prozent bis hin zur fünften Klasse, wo fünfzig Prozent des Unterrichts englisch abgehalten werden sollte. Auch Engin (2010, S. 235) weist in seinem Artikel auf die Bedeutung der Förderung der

Muttersprache hin, um eine gute Grundlage zu schaffen, auf der eine neue Sprache erlernt werden kann. Da in der Primary School Silana die meisten Kinder bei Schuleintritt ebenfalls wenige bis keine Englischkenntnisse haben, wäre dieses Modell ideal für die Schule. Doch stellt diese Möglichkeit natürlich einen großen Eingriff in das Schulsystem dar. Es müsste mit dem Bildungsministerium geklärt werden, ob eine solche Veränderung des Lehrplans zulässig ist. Es könnte angeboten werden dieses Programm als Schulversuch für einen begrenzten Zeitraum zu starten und bei Erfolg der Methode, diese beizubehalten. Natürlich müssen auch die Lehrkräfte und der Direktor der Schule von dieser Methode überzeugt werden, damit sie voll und ganz hinter diesem Schulversuch stehen. Diese Veränderung würde im Konkreten nur eine Klassenlehrerin, Ms. Elesi, betreffen. Sie unterrichtet die erste und die zweite Schulstufe gemeinsam in einem Klassenraum. Diese Veränderung des Lehrplans könnte eine Entlastung für sie sein. GVI hat nun eine fixe Basis im Dorf Silana aufgebaut und es werden regelmäßig VolontärInnen zur Verfügung stehen, um in der Schule zu arbeiten. Ms. Elesi könnte sich in der ersten Klasse ganz dem Unterricht von Schreiben und Lesen in der fidschianischen Sprache widmen, während die VolontärInnen den Kindern die englische Sprache mündlich näherbringen. Dies würde eine enorme Entlastung auch für die Kinder darstellen, da sie neben den neuen Herausforderungen des Schullebens nicht auch noch das Schreiben in einer oft fremden Sprache lernen müssten. Sie könnten sich in dieser Zeit darauf konzentrieren Englisch sprechen und verstehen zu lernen und könnten auch erleben, dass Lernen Spaß machen kann. Ihr Selbstwertgefühl und ihre Lernfreude könnte durch kleine Lernspiele gesteigert werden. Optimal wäre es natürlich wenn der mündliche Englischunterricht schon im Kindergarten stattfindet. In der zweiten Klasse können die Kinder nun lernen, englische Wörter, die sie bereits kennen und deren Bedeutung sie auch verstehen, zu schreiben und zu lesen. Durch den Unterricht des Lesens und Schreibens in Fidschianisch sollten die Kinder bereits Kenntnisse bezüglich der Schreibweise von Buchstaben erworben haben. Auch das Alphabet sollte ihnen nun bekannt sein, so dass sie lernen können wie sich die Buchstaben nun englisch ausgesprochen anhören und welche Besonderheiten es in der englischen Aussprache gibt. Ein wichtiger Punkt bei dieser Methode ist, dass die Kinder in der ersten Klasse nicht sinnfrei irgendwelche Buchstaben und Worte von der Tafel „abmalen“, sondern verstehen was sie eigentlich schreiben.

5.7 Möglichkeiten für den Mathematikunterricht

Wie in Kapitel 3.3 schon ausgeführt, sollte der Mathematikunterricht im Gegensatz zum Unterricht des Lesens und Schreibens von Anfang an in englischer Sprache stattfinden.

Denn komplizierte Rechenoperationen in höheren Klassen können leichter bewältigt werden, wenn Routinerechenoperationen, wie zum Beispiel Multiplikationen, in nur einer Sprache gelernt wurden. Dies ermöglicht eine schnellere Ausarbeitung der Lösung (Abadzi, 2006, S 59ff.).

Der Mathematikunterricht findet in der Primary School meist auf Englisch statt. Hier sind also keine sprachlichen Adaptierungen notwendig. Es wäre allerdings wichtig, schon im Kindergarten ein wenig Vorarbeit für die Schule zu leisten. Viele Kinder können bei Schuleintritt nur in der fidschianischen Sprache zählen. Sie lernen erst in der Schule das Zählen auf Englisch und auch die Bedeutung der englischen Zahlen. Die Lehrerin verbringt daher die erste Hälfte des Schuljahres damit, die englischen Zahlen zu festigen. Einfache Rechenoperationen können erst am Ende des ersten Schuljahres ausgeführt werden. Hier findet sich ein großer Aufgabenbereich für die VolontärInnen. Es wäre wichtig schon im Kindergarten Vorarbeit für die Schule zu leisten. Durch einfache Spiele könnten die ersten Zahlen und deren Bedeutung spielerisch gelernt werden.

Ein weiterer Punkt im Mathematikunterricht ist die Verwendung von zusätzlichen Lernmaterialien. Dies beinhaltet auch die weiter oben schon angesprochene Verwendung von lokalen Ressourcen. Durch die VolontärInnen soll aufgezeigt werden, dass der Mathematikunterricht nicht nur im Sitzen und im Klassenzimmer stattfinden muss. Die verschiedenen Bewegungsideen aus dem praktischen Teil der Arbeit sollen den Kindern Anreize geben, die richtige Lösung selbst finden zu wollen, anstatt sie einfach nur abzuschreiben. Weiters kann so auch die praktische Relevanz der Mathematik leichter verdeutlicht werden.

5.8 Einbezug von Englisch und „Bewegtem Lernen“ im Kindergarten

Der Kindergarten der Gemeinde Silana liegt direkt neben der Primary School und wird teilweise von einzelnen VolontärInnen mit betreut. Der Fokus von GVI ist derzeit allerdings hauptsächlich auf die Schule gerichtet, da hier von der Gemeinde ganz konkret um Unterstützung angesucht wurde. Einerseits soll der Unterricht kreativer gestaltet werden, andererseits soll das Bildungsniveau der SchülerInnen angehoben werden. Aufgrund dieser Tatsachen ergibt sich die Überlegung, „Bewegtes Lernen“ schon im Kindergarten anzuwenden, um dieses Ziel zu erreichen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich zwar vorrangig mit dem Thema wie „Bewegtes Lernen“ in der Primary School Silana implementiert werden könnte, doch scheint es sinnvoll, in diesem Konzept auch schon die Vorschulbildung mit einzubeziehen. Gerade für das Erlernen einer zweiten Sprache bietet sich der Kindergarten an. Doyé (2011, S. 50) gibt an, dass Vorschulkinder

optimale Voraussetzungen haben sich eine zweite Sprache anzueignen, da sich in diesem Alter die allgemeine Sprachfähigkeit entwickelt und die Zweitsprache – also Englisch – davon profitieren kann. Weiters erwerben Kinder in diesem Alter durch die Auseinandersetzung mit Gegenständen ihrer unmittelbaren Umwelt die verbalen Mittel der zweiten Sprache in ähnlicher Weise wie die der Muttersprache. Auch das Fehlen eines strikten Curriculums im Kindergarten ermöglicht die Integration beider Sprachen in einen ganzheitlichen Prozess. Es kann phasenweise die eine oder die andere Sprache im Vordergrund stehen bzw. ist auch eine parallele Vorgehensweise möglich, wenn zwei VertreterInnen je einer Sprache zur Verfügung stehen.

Gleichzeitig kann das „Bewegte Lernen“ im Kindergarten dazu dienen, die Kinder schon früh an eine schülerzentrierte Lernmethode zu gewöhnen. Wie Casale (2010, S. 26) in ihrer Arbeit aufzeigt, genügt es nicht die Lehrmethoden der Lehrkräfte zu betrachten und Ausbildungen für diese anzubieten. Denn auch die SchülerInnen müssen die neuen Unterrichtsmethoden annehmen. Die Einstellungen gegenüber Autoritäten und Praktiken der Kindererziehung unterscheiden sich in den verschiedenen Gesellschaften. Oftmals fördert das Verhalten der SchülerInnen die lehrkraftzentrierten Unterrichtsmethoden. Die Kinder hinterfragen Aufgabenstellungen, die sie nicht verstehen, nicht. Ein wichtiges Ziel des „Bewegten Lernens“ ist daher nicht nur die körperliche, sondern auch die geistige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Weiters - wie schon in Kapitel 2.3 erwähnt - erschließen sich Kinder durch Bewegung ihre Umwelt und das Lernen mit dem ganzen Körper steht im Vordergrund. „Bewegtes Lernen“ kann hier als optimales Mittel dienen, den Englischunterricht im Kindergarten einzuführen. Vorausgesetzt natürlich, dass die personellen Ressourcen eine Erweiterung der Unterstützung auf den Kindergarten zulassen. Das Konzept des „Bewegten Lernens“ kann hier somit zwei Funktionen erfüllen. Einerseits kann es dazu dienen, den Kindern die englische Sprache in spielerischer Form näherzubringen. Dies kann dazu beitragen, die Vorschulkinder auf ein annähernd gleiches Englischsprachniveau zu bringen. Derzeit ist der Unterschied der Englischkenntnisse der Kinder bei Schuleintritt enorm und reicht von Kindern die sich in einfachen Sätzen auf Englisch unterhalten können, bis zu Kindern die weder einfache englische Anweisungen verstehen noch sprechen können. Andererseits können die Kinder so schon sehr früh mit den Methoden des „Bewegten Lernens“ vertraut gemacht werden und Spaß am Lernen und an der körperlichen und geistigen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff entwickeln, was eine erfolgreiche Umsetzung in der Schule erleichtern kann.

6 Praktische Beispiele

Die nachfolgenden Beispiele für „Bewegtes Lernen“ unterstützen einerseits das spielerische Aneignen von Wissen und Können in den Fächern Mathematik und Englisch. Andererseits trägt das Üben paarweise und in Kleingruppen dazu bei, soziale Verhaltensweisen zu üben. Hierzu ist es jedoch wichtig gemeinsame Regeln aufzustellen und für deren Einhaltung zu sorgen. So sollen die Spiele des „Bewegten Lernens“ auch ein Weg in die selbstständige Arbeit sein (Obier, 2008, S. 9). Weiters sind die Spiele so inszeniert, dass möglichst alle Kinder in ein Spiel einbezogen werden. Die Bewegungsaufgaben sind alle so angelegt, dass die Kinder sich nicht nur körperlich betätigen müssen, sondern auch dazu aufgefordert sind, sich geistig aktiv mit dem Lernstoff zu beschäftigen. Wie schon weiter oben erwähnt, ist es in Entwicklungsländern ein wichtiges Ziel die geistige Aktivität und Teilhabe der SchülerInnen zu erhöhen und damit das Verständnis für den Lernstoff zu erhöhen.

Die nachfolgenden Bewegungsideen können nur als kleiner Auszug dienen, das „Bewegte Lernen“ in der Primary School anzuregen.

6.1 Allgemeine Bewegungsideen für verschiedene Fächer

„Bewegtes Lernen“ kann in allen Unterrichtsfächern eingesetzt werden. Die nachfolgenden Punkte fassen Bewegungsideen zusammen, die die Informationsverarbeitung optimieren können (Obier, 2008, S. 9, Kraft, 2007, S. 52). Die Beispiele sollen außerdem als Anregung dienen, weitere Bewegungsspiele für spezifischen Lernstoff zu entwickeln.

- Durch Bewegung Zustimmung oder Ablehnung signalisieren,
- beim Zuwerfen eines Balles sich etwas einprägen, Sätze bilden etc.,
- beim Gehen durch den Raum Gespräche führen, Aufgaben lösen, Informationen sammeln, sich etwas einprägen und am Platz aufschreiben,
- Plätze wechseln und dabei etwas üben,
- Erschließung von Gedichten und Geschichten durch Bewegung,
- Tastübungen zur Sicherung der Zahlen- und Buchstabenkenntnis,
- verknüpfen von Sprache und Gestik beim Lernen von Gedichten und Liedern,
- auf- und abgehen beim Erlernen neuer Vokabeln,
- darstellen von Buchstaben und Zahlen mit dem Körper („Menschenbaustelle“),

- lernen an Stationen.

Klupsch-Sahlmann (1999, S. 15, zit. n. Thiel, 2004, S. 56 ff.) führt noch einige zusätzliche Beispiele an, die nicht dem Lernen direkt dienen, sondern mehr Bewegung in die Klasse bringen und dadurch die Konzentration verbessern können.

- Kinder holen bei Lehrkräften und anderen Kindern Informationen ein. Sie gehen dorthin.
- Nicht die Lehrkräfte verteilen Arbeitsblätter und Materialien, sondern die Kinder holen sich diese von dem vorher bekannt gegebenen Platz selbst.
- Kinder können für bestimmte Arbeitsphasen ihren Platz verlassen und die gestellte Aufgabe an anderen Orten als dem Klassenraum, wie zum Beispiel im Flur, erledigen.

6.2 Bewegungsideen für Mathematik

Die meisten Aufgaben für die erste und zweite Klasse können auch für höhere Schulstufen angewendet werden. Hierzu müssen nur die Rechenaufgaben angepasst werden. Wie schon weiter oben erwähnt, sollte der Mathematikunterricht von Anfang an in englischer Sprache durchgeführt werden.

Thema: die natürlichen Zahlen – Körperteile

Altersstufe: 1. Klasse

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 10

Spielbeschreibung: Die Kinder gehen im Klassenzimmer (oder auch draußen) umher. Die Lehrkraft ruft eine Zahl zwischen eins und vier. Entsprechend der Zahl sollen die Kinder mit so vielen Körperteilen den Boden berühren.

Varianten:

- Die Lehrkraft zeigt ein Kärtchen mit einer Zahl darauf
- Die Kinder finden sich entsprechend der gezeigten Zahl in Gruppen zusammen
- Die Ergebnisse von Rechenaufgaben werden dargestellt
- Die Kinder arbeiten paarweise in einem höheren Zahlenraum und müssen der Lehrkraft ihre Rechenaufgabe nennen (z.B. Aufgabe: 6 Körperteile am Boden = Kind 1 mit 4 Körperteilen am Boden + Kind 2 mit 2 Körperteilen am Boden)

Thema: die natürlichen Zahlen – laufende Ziffern

Altersstufe: 1. Klasse

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 10

Spielbeschreibung: Entsprechend der Kinderanzahl wird die Klasse in zwei bis drei ungefähr gleich große Gruppen geteilt. Jedes Kind erhält eine Ziffernkarte zwischen Null und neun. Die Lehrkraft nennt eine Zahl. Die Kinder die diese Zahl haben, müssen sich so schnell wie möglich zusammenfinden.

Varianten:

- Lehrkraft zeigt ein Kärtchen mit der Zahl darauf
- Lehrkraft nennt eine Zahl und diese Zahlen müssen jeweils ihren „Vorgänger“ und „Nachfolger“ finden.

Thema: die natürlichen Zahlen – lokale Ressourcen nutzen

Altersstufe: 1. Klasse

Modifiziert nach: eigener Idee

Spielbeschreibung: Die Kinder sind mit der Lehrkraft im Freien (Wiese, Strand etc.). Die Lehrkraft ruft eine Zahl zwischen eins und zehn. Die Kinder sollen der Zahl entsprechend gleiche Dinge sammeln, wie zum Beispiel drei Steine, fünf Muscheln, zwei Holzstücke etc. Jedes Kind darf sich selbst aussuchen was es sammelt, die Dinge sollen allerdings jedes Mal variieren.

Varianten:

- Leichte Rechenaufgaben wie: Findet zwei helle und zwei dunkle Steine. Wie viele Steine habt ihr nun insgesamt?

Thema: Hüpfspiele

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Lütgeharm, 1998, S. 50

6	2	8
5	7	3
1	4	9

Spielbeschreibung:

Abb. 7: Mögliches Zahlenfeld

Das Zahlenfeld wird mit Kreide auf den Schulhof gezeichnet. Die Zahlen können in beliebiger Reihenfolge angeordnet werden. Bei dieser schnellen und einfachen Bewegungsaufgabe sind der Phantasie der Lehrkraft keine Grenzen gesetzt.

Bewegungsideen:

- Von 1 bis 9 auf die entsprechende Ziffer hüpfen und dabei die Zahlen laut mitsprechen (bzw. in umgekehrter Reihenfolge von 9 bis 1)
- Die Lehrkraft (oder ein Kind) nennt eine beliebige mehrstellige Zahl – ein zweites Kind muss in der richtigen Reihenfolge auf die Ziffern hüpfen
- Ein Kind wirft aus einiger Entfernung einen Stein auf eine der Zahlen – je nach Feld müssen nun alle Kinder x-mal hüpfen, klatschen etc.

Thema: Zahlen fühlen

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Kraft, 2007, S. 53

Spielbeschreibung: Die Kinder wandern im Klassenraum umher. Auf ein Zeichen finden sie sich zu zweit zusammen. Nun schreibt ein Kind dem anderen eine Ziffer auf den Rücken. Erspürt das Kind die Zahl richtig und kann sie benennen, werden die Rollen getauscht. Danach spazieren wieder alle weiter und suchen sich beim nächsten Signal einen neuen Partner.

Varianten:

- Je nach Alter können auch größere Zahlen auf den Rücken geschrieben werden.
- Die Zahl muss erfüllt und danach auf ein Blatt Papier geschrieben werden.

Thema: Ziffern legen

Altersstufe: 1. Klasse

Modifiziert nach: Zimmer, 2009, S. 51, Medlin, 2011, S. 98

Spielbeschreibung: Die Kinder arbeiten immer zu zweit mit einem Seil. Ein Kind überlegt sich eine Ziffer und legt diese mit dem Seil auf den Boden. Das zweite Kind muss die Ziffer benennen. Danach können beide Kinder einmal die Zahl entlang balancieren. Dann ist das andere Kind an der Reihe eine andere Ziffer zu legen.

Varianten:

Wird die Ziffer richtig benannt, können auch andere Bewegungsaufgaben durchgeführt werden, z.B. der Ziffer entsprechend x-Runden um die Ziffer laufen, x-mal darüber hüpfen etc.

Thema: Besuch in Zahleningen

Altersstufe: 1. Klasse

Modifiziert nach: Stanowski & Kosel, 2010, S. 318

Spielbeschreibung: Jedes Kind hat ein Würfelbild. Die Kinder laufen im Spielfeld umher und tauschen ständig ihre Karte. Bei Musikstopp suchen die Kinder ihre passenden Partner zu ihrer Karte. Es kommen immer alle Einser, alle Zweier, alle Dreier,... zusammen. Wenn sich alle Partner gefunden haben, absolvieren die Kinder eine Aufgabe, die zuvor von der Lehrkraft angesagt wurde.

Beispiele für Aufgaben:

- Das erste Kind legt sich hin und wird vom nächsten Kind übersprungen, das sich ebenfalls hinlegt, dann springt das nächste Kind der Gruppe über die auf dem Boden liegenden Kinder usw.
- Wie die vorige Aufgabe, nur stehen alle Kinder im Grätschstand und krabbeln durch die Beine

Thema: Subtraktion anschaulich gestaltet

Altersstufe: 2. Klasse

Modifiziert nach: Medlin, 2011, S. 98

Spielbeschreibung: Alle Kinder halten ein Schwungtuch (großes Leintuch) fest in dem Bälle liegen. Die Kinder zählen gemeinsam wie viele es sind. Dann werfen sie gemeinsam einige Bälle aus dem Schwungtuch. Wie viele Bälle sind nun noch da? Und wie viele sind auf den Boden gefallen?

Thema: Rechnen im erschlossenen Zahlenraum – Rechenreise

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 12, Ahlring, 2008, S. 19

Spielbeschreibung: Auf jedem Arbeitsplatz liegt eine Aufgabenkarte. Die Kinder schreiben die erste Aufgabe an ihrem Platz in ihr Heft und lösen sie. Danach suchen sie sich einen neuen freien Platz und rechnen weiter. Die Aufgabenstellung kann lauten: Wer kann in der vorgegebenen Zeit die meisten Aufgaben richtig lösen? Oder die Aufgabenstellung kann auch lauten, alle Rechenaufgaben zu lösen. Hier sollte es für schnelle Rechner noch einen „Sondertisch“ für den Schluss mit besonders kniffligen Aufgaben geben.

Thema: Rechnen im erschlossenen Zahlenraum – Kreisrechnen

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 12

Spielbeschreibung: Die Kinder bilden einen Innen- und Außenkreis, in denen sich jeweils zwei Kinder gegenüberstehen. Die Schüler des Innenkreises halten Zettel mit Aufgaben auf der Rückseite und Ergebnissen auf der Vorderseite vor sich. Die Kinder des Außenkreises lesen die Aufgabe vor und lösen sie im Kopf. Der Partner im Kreis kontrolliert die Ergebnisse. Haben alle Kinder die Aufgabe gelöst, rückt ein Kreis weiter zum nächsten Kind nach links oder rechts.

Thema: Rechnen im erschlossenen Zahlenraum – Plus-Minus-Pirat

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 10

Spielbeschreibung: Die Kinder bilden Dreiergruppen. Jede Gruppe hat einen Würfel. Je nach zu übendem Zahlenraum werden Teppichfliesen/Zahlenkärtchen ausgelegt (in diesem Beispiel: 1 bis 15). Jeweils ein Kind der Dreiergruppe steht als Schatz in der Mitte (hier: 8). Die beiden anderen Kinder sind Piraten: ein Plus- und ein Minus-Pirat. Die Piraten würfeln abwechselnd. Dabei bildet der Pluspirat die Additionsaufgaben und der Schatz muss vorwärts springen, der Minuspirat löst die Subtraktionsaufgaben und der Schatz springt rückwärts. Welcher Pirat schafft es seinen Schatz zuerst auf seine Seite zu ziehen?

Thema: Kopfrechnen

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Baur-Fettah, 2007, S. 188

Spielbeschreibung: Diese Übungsform findet in einer Form des Staffelbetriebs statt. An einem Ende des Spielfeldes stehen die Kinder in Kleingruppen aufgeteilt. Am anderen Ende liegen für jede Gruppe die Ergebnisse der Aufgaben auf dem Boden. Die Lehrkraft ruft laut eine Rechenaufgabe und die Gruppe rechnet so schnell wie möglich das Ergebnis aus. Dann läuft das erste Kind der Gruppe los und sucht das passende Ergebnis. Ist das Ergebnis richtig, erhält das schnellste Kind 4 Punkte, das zweitschnellste 3 Punkte usw. Die Punkteanzahl sollte immer an die Anzahl der Gruppen angepasst werden, damit keine Gruppe ohne Punkt bleibt.

Thema: Zahlen hüpfen

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Kraft, 2007, S. 53

Spielbeschreibung: Jedes Kind erhält eine Karte mit einer zweistelligen Zahl. Danach finden sich die Kinder in Teams zusammen, dürfen jedoch ihre Zahlenkarte nicht herzeigen. Nun hüpfen ein Partner entsprechend der Anzahl der Zehner auf seiner Zahlenkarte mit BEIDEN Beinen. Dann den Einern entsprechend auf einem Bein. Kann der Partner die Zahl erraten?

Thema: gerade und ungerade Zahlen

Altersstufe: 3. Klasse

Modifiziert nach: Medlin, 2011, S. 98

Spielbeschreibung: Den geraden und den ungeraden Zahlen werden zwei unterschiedliche Bewegungsaufgaben zugeordnet. Die Lehrkraft oder ein Kind nennt eine Zahl und die anderen Kinder müssen die entsprechende Bewegung machen.

Varianten:

- Bewegungsaufgaben für Primzahlen

Thema: die natürlichen Zahlen des erschlossenen Zahlenraumes – Zahlen bilden

Altersstufe: 3. Klasse

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 12

Spielbeschreibung: Jedes Kind erhält eine Ziffernkarte von 0 bis 9, mit der es durch das Klassenzimmer geht. Die Lehrkraft ruft eine Zahl (zwei oder drei) und die Schüler müssen sich in Zweier- oder Dreiergruppen zusammenfinden und mit ihren Ziffern die größtmögliche/kleinstmöglich Zahl bilden. Bevor sich die Gruppe auflöst, werden die Karten getauscht und das Spiel geht weiter.

Thema: Zeit messen und empfinden

Altersstufe: 4. Klasse +

Modifiziert nach: Thiel, 2004, S. 58 und Medlin, 2011, S. 99

Spielbeschreibung: Die Kinder sollen durch eigenes Handeln ein Gefühl für Zeit entwickeln.

Bewegungsaufgaben:

- Zeitvorstellung durch Laufaufgaben entwickeln lassen, z.B. „Lauft für 3 Minuten auf dem Sportplatz umher. Wenn ihr glaubt die Zeit ist um, kommt ihr zu mir zurück“
- „Wie schnell könnt ihr 100 Meter laufen? Wie viel km/h sind das?“

Thema: Längen messen und empfinden

Altersstufe: 4. Klasse +

Modifiziert nach: Thiel, 2004, S. 58 und Medlin, 2011, S. 99

Spielbeschreibung: Die Kinder sollen durch eigenes Handeln ein Gefühl für Längen entwickeln.

Varianten:

- einen Flieger aus Papier bauen, auf dem Schulhof fliegen lassen und Flugstrecke messen
- Längen mit dem Körper empfinden und messen (z.B. Handspanne, Handbreite, Fußlänge, Schrittlänge, Sprungweite,...)
- Ein Spielfeld abstecken, das eine vorgegebene Größe hat (Länge und Breite, oder Quadratmeteranzahl – welche Möglichkeiten gibt es hier?)

6.3 Bewegungsideen für Englisch

Die meisten der folgenden Bewegungsideen eignen sich nicht nur für den Englischunterricht, sondern auch für den Unterricht der fidschianischen Sprache bzw. können Spiele bilingual durchgeführt werden. Dies erfordert vermehrte Kooperation und Absprache mit der jeweiligen Lehrkraft und setzt natürlich deren Einverständnis und Befürwortung voraus.

Thema: Buchstaben legen

Altersstufe: 1. Klasse

Modifiziert nach: Zimmer, 2009, S. 51, Medlin, 2011, S. 98

Spielbeschreibung: Die Kinder arbeiten immer zu zweit mit einem Seil. Ein Kind überlegt sich einen Buchstaben und legt diesen mit dem Seil auf den Boden. Das zweite Kind muss den Buchstaben benennen und sich ein Wort überlegen, das mit diesem Buchstaben beginnt. Danach können beide Kinder einmal den Buchstaben entlang balancieren. Dann ist das andere Kind an der Reihe einen neuen Buchstaben zu legen.

Varianten:

- Das Spiel kann sowohl in fidschianischer als auch in englischer Sprache durchgeführt werden.
- Es ist auch möglich die Sprachen parallel zu verwenden, z.B. „E“ – Wie wird der Buchstabe fidschianisch ausgesprochen und wie englisch? Welches fidschianische Wort und welches englische Wort können damit gebildet werden?

Thema: Sicherung und Festigung von Buchstaben – Mach dich groß oder klein

Altersstufe: 1. Klasse

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 10

Spielbeschreibung: Die erlernten Buchstaben hängen an der Wand. Die Lehrkraft zeigt einen Buchstaben. Die Kinder gehen bei einem großen Buchstaben auf die Zehenspitzen oder bei einem kleinen gezeigten Buchstaben in die Hocke und benennen dabei jeweils den Buchstaben.

Thema: Alphabet – Namen ordnen

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 11

Spielbeschreibung: Die Klasse wird in drei bis vier Gruppen geteilt. Nun sollen die Kinder versuchen sich nach den Anfangsbuchstaben ihrer Vornamen zu ordnen.

Varianten:

- Nach dem Familiennamen ordnen
- Ordnen ohne zu sprechen

Thema: Wortgruppe – Wörterball

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 12

Spielbeschreibung: Die Klasse teilt sich in kleinere Gruppen von vier bis sechs Kindern. Sie spielen sich einen Ball zu und nennen zu einem Wortfeld jeweils ein Wort (Tiere, Hauptwörter, Verben, Adjektive,...).

Thema: Adjective-freeze

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Ahlring, 2008, S. 18

Spielbeschreibung: Alle spazieren zu Musik im Klassenraum herum. Wenn die Musik stoppt, ruft die Lehrkraft ein Adjektiv und alle machen dazu eine passende Bewegung/Gesichtsausdruck. Das Spiel kann auch ohne Musik durchgeführt werden. Das Wort wird dann einfach nach einem akustischen Signal genannt.

Thema: Luftballon-Spiel

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Zimmer, 2009, S. 175

Spielbeschreibung: Die Kinder haben jeweils einen Luftballon und versuchen, ihn mit verschiedenen Körperteilen in die Luft zu spielen. Sie sollen den Körperteil benennen, mit dem sie den Ballon berühren. Anfangs sollte die Lehrkraft die Körperteile vorgeben und beobachten, ob alle Kinder die Körperteile kennen.

Thema: Hüftspiele

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Lütgeharm, 1998, S. 50

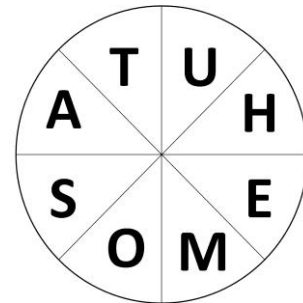


Abb. 8: Mögliches Buchstabenfeld

Spielbeschreibung:

Das Wagenrad mit den Buchstaben wird auf dem Schulhof aufgemalt. Bei dieser schnellen und einfachen Bewegungsaufgabe sind der Phantasie der Lehrkraft keine Grenzen gesetzt.

Bewegungsideen:

- Die Lehrkraft/ein Kind nennt einen Buchstaben, das 2. Kind steht etwas entfernt vom Wagenrad und muss sich so schnell wie möglich auf den genannten Buchstaben stellen
- Ein Kind wirft einen Stein auf das Wagenrad. Die anderen Kinder müssen den entsprechenden Buchstaben laut sagen
- Buchstabieren: Die Lehrkraft gibt ein Wort vor (in diesem Beispiel: house, mouse, hat), ein Kind buchstabiert das Wort und hüpfte auf die entsprechenden Buchstabenfelder

Thema: Buchstaben-Runde

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Härdi, 2005, S. 124

Spielbeschreibung: Die Kinder wandern im Klassenraum umher. Auf ein Zeichen finden sie sich zu zweit zusammen. Nun schreibt ein Kind dem anderen einen Buchstaben auf den Rücken. Erspürt das Kind den Buchstaben richtig und kann ihn benennen, werden die Rollen getauscht. Danach spazieren wieder alle weiter und suchen sich beim nächsten Signal einen neuen Partner. Je nach Alter können auch ganze Worte auf den Rücken buchstabiert werden oder der Buchstabe/das Wort muss auf ein Blatt Papier geschrieben werden.

Thema: Präpositionen

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Kiphard (2001, S. 133)

Spielbeschreibung: Aus Kisten (oder auch anderen Materialien) ein Haus bauen. Die Lehrkraft gibt den Kindern Anweisungen was sie tun sollen, z.B.: Alle Kinder stellen sich vor/hinter/neben/auf das Haus, ein Kind kann in das Haus gehen und sich unter eine Decke legen. Es können auch verschiedene Bewegungsaufgaben durchgeführt werden, z.B.: hinter dem Haus drei Strecksprünge machen, vor dem Haus ohne Hände hinsetzen und wieder aufstehen etc. Auch hier sind der Phantasie der Lehrkraft keine Grenzen gesetzt.

Thema: Bienen in der Bäckerei – Präpositionen

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Zimmer, 2009, S. 178

Spielbeschreibung: Die Stühle werden im Klassenzimmer aufgestellt und stellen den Kuchen in der Bäckerei dar. Die Kinder sind Bienen um schwirren umher. Die Bienenkönigin (ein Kind oder die Lehrkraft) gibt den Bienen Anweisungen wo am Kuchen sie sich niederlassen sollen, z.B. auf, unter, neben, vor, hinter dem Kuchen, zwischen den Kuchenstücken usw. Wenn die Bäckerin (Lehrkraft) kommt, klatscht sie in die Hände und die Bienen fliegen wieder ganz schnell davon um im Klassenzimmer umher bis der nächste Befehl der Bienenkönigin kommt.

Thema: Zauberworte – Präpositionen

Altersstufe: 1. Klasse +

Modifiziert nach: Zimmer, 2009, S. 177

Spielbeschreibung: Mehrere Kinder haben zu zweit ein Seil (= einen Schranken), das sie parallel zum Boden gespannt halten. Die anderen Kinder sind Autofahrer die sich durch

den Raum bewegen. Kommen sie zu einem Schranken müssen sie die Zauberworte: „drüber bitte“ oder „drunter bitte“ verwenden. Der Schranken wird dann je nachdem hoch gehalten, damit die Kinder untendurch kriechen können, oder tief gehalten, damit die Kinder drüber steigen können.

Thema: Wörter aus dem Übungswortschatz – mit der Hand des „blinden“ Nachbarn schreiben

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 12

Spielbeschreibung: Jeder sucht sich einen Partner. Ein Kind schließt die Augen. Das andere legt seine Schreibhand auf die des Partners. Damit schreibt es ein Wort aus dem zu übenden Wortschatz auf den Tisch. Das Kind, das die Augen geschlossen hat, soll das Wort erraten. Jetzt werden die Rollen getauscht.

Thema: Wortarten und ihre Aufgaben – Verben-Paare

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 11

Spielbeschreibung: Zwei Mitschüler werden aus dem Zimmer geschickt. Die anderen einigen sich paarweise auf eine gemeinsame Bewegung (z.B. drehen, hüpfen, klatschen). Anschließend verteilen sie sich im Zimmer. Die zwei hereingeholten Kinder stellen sich nun jeweils vor ein Kind und lassen sich die Bewegung zeigen und müssen dann das Wort nennen. Welches der beiden Kinder findet die meisten Paare?

Thema: Entwicklung der Lesekompetenz – Wörterdetektiv

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 11

Spielbeschreibung: Jedem Kind wird auf den Rücken ein Wort/eine Wortgruppe geheftet. Alle Wörter stehen nochmals an der Tafel. Durch das Lesen der Wörter auf den Rücken der anderen Kinder soll jedes Kind herausfinden, welches Wort auf seinem Rücken steht und an der Tafel seinen Namen dazu schreiben.

Thema: Wortarten und ihre Aufgaben – Begrüßung

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 11

Spielbeschreibung: Jedes Kind schreibt ein Adjektiv auf einen kleinen Zettel. Anschließend gehen die Schüler damit im Klassenzimmer umher und begrüßen sich wie folgt: „Guten Tag, mein Name ist SCHÖN. Wie heißt du?“ Nach dem Einprägen des Wortes suchen sie einen neuen Partner. Wer hat sich nach einer vorgegebenen Zeit die meisten Adjektive gemerkt und kann sie ohne Fehler aufschreiben?

Thema: Jahreszeiten

Altersstufe: 2. Klasse +

Modifiziert nach: Obier, 2008, S. 11

Spielbeschreibung: Auf Kärtchen oder mit Kreide im Schulhof werden die Monatsnamen geschrieben. Die Kinder beantworten die Fragen der Lehrkraft indem sie sich um den entsprechenden Monatsnamen stellen und ihn laut aussprechen:

- Welchen Monat haben wir gerade?
- Welcher Monat kommt vor/nach März?
- In welchem Monat hast du Geburtstag?
- In welchem Monat beginnt die Regenzeit?

Thema: Präpositions- und Orientierungsrally

Altersstufe: 3. Klasse +

Modifiziert nach: Ahlring, 2008, S. 19

Spielbeschreibung: Die Lehrkraft kann eine Rallye durch den Schulhof vorbereiten, bei der sich die Kinder nach Ortsangaben durch den Schulhof bewegen und bestimmte Dinge finden/erkennen/aufschreiben müssen. (What's behind the big tree? Etc.)

Thema: Verben und Substantive

Altersstufe: 3. Klasse +

Modifiziert nach: Baur-Fettah, 2007, S. 189

Spielbeschreibung: Die Lehrkraft nennt verschiedene Wörter (Verben und Substantive). Vor jeder Runde wird vereinbart, ob es gerade um die Verben oder Substantive geht. Geht es um Verben, könnte der Spielablauf so aussehen: Die Lehrkraft sagt: „Hund, Dach, Vogel, fliegen...“ Erst beim Wort fliegen dürfen sich die Kinder bewegen und sollen am besten gleich das Verb darstellen.

Thema: Vokabel-Orientierungslauf

Altersstufe: 3. Klasse +

Modifiziert nach: Ahlring, 2008, S. 18

Spielbeschreibung: Der Schulhof wird in zwei Hälften geteilt. In der einen befinden sich kreuz und quer verteilt Vokabeln in schriftlicher Form, in der anderen die dazugehörigen Bilder. In der Mitte stehen die Mannschaften. Das erste Kind läuft los, sucht sich ein geschriebenes Vokabel und dann das passende Bild dazu. Hat das Kind das passende Bild gefunden, läuft es zur Mannschaft zurück und das nächste Kind der Mannschaft darf loslaufen. Die Mannschaft die am Ende die meisten richtigen Pärchen hat, hat gewonnen.

Thema: Silben erkennen – lange Wörter, kurze Wörter

Altersstufe: 3. Klasse +

Modifiziert nach: Zimmer, 2009, S. 168

Spielbeschreibung: Die Kinder sollen sich ein Kleidungsstück überlegen, das mit einem kurzen Wort benannt ist (z.B. Hut), dann ein Kleidungsstück das mit einem langen Wort benannt ist (z.B. Regenmantel). Wie oft kann man zu den einzelnen Teilen (Silben) des Wortes klatschen?

Varianten:

- Statt zu klatschen, können die Kinder auch zu jeder Silbe einen Schritt nach vorne gehen oder springen. Mit welchem Wort kommt man am weitesten voran?
- Verschieden lange Wörter zu anderen Themen überlegen
- Wörter überlegen zu denen einmal, zweimal, dreimal oder sogar viermal gehüpft werden kann

Thema: Ich bin der König

Altersstufe: 3. Klasse +

Modifiziert nach: Zimmer, 2009, S. 181

Spielbeschreibung: Ein Kind spielt den König oder die Königin und hat eine Krone auf. Das Kind befiehlt zum Beispiel: „Ich bin der König. In meinem Königreich müssen alle auf einem Bein hüpfen“. Danach wird die Krone weitergegeben. Die Kinder wiederholen spielerisch verschiedene Bewegungsformen und üben vor der ganzen Klasse zu sprechen.

Thema: Sprichworte in Bewegung

Altersstufe: 4. Klasse +

Modifiziert nach: Hoppe, 2008, S. 23

Spielbeschreibung: Ein Kind zieht aus den verdeckten Kärtchen der Lehrkraft eine Karte mit einem Sprichwort. Sind mehrere Kinder dazu notwendig das Sprichwort darzustellen, darf sich das Kind die entsprechenden Mitspieler aussuchen. Nach einer Beratungszeit stellen die Kinder ihr Sprichwort dar und die Klasse muss raten. Das Kind das als erstes das Sprichwort erraten hat, darf als nächstes ein Kärtchen ziehen. Um das Spiel durchführen zu können, sollten alle vorkommenden Sprichwörter schon im Unterricht durchgenommen und deren Bedeutung erklärt worden sein. Hier einige Beispiele für englische Sprichwörter die sich mit Bewegung (Pantomime) darstellen lassen:

- "A lie will go round the world while truth is pulling its boots on."
 - Wörtlich: "Eine Lüge reist einmal um die Erde, während sich die Wahrheit die Schuhe anzieht."
- "Beating around the bush." (auch: "Beating about the bush")
 - Deutsche Entsprechung: "Um den heißen Brei herumreden."
- "Don't make a mountain out of a mole hill."
 - Wörtlich: "Mache keinen Berg aus einem Maulwurfshügel."
 - Deutsche Entsprechung: "Mach doch aus einer Mücke keinen Elefanten."

Thema: Ecken/Corners

Altersstufe: 4. Klasse +

Modifiziert nach: Ahlring, 2008, S. 17

Spielbeschreibung: Die Lehrkraft hängt Plakate mit unterschiedlichen Positionen/Meinungen in die verschiedenen Klassenecken. Die Kinder überlegen sich kurz, welcher Position sie sich anschließen möchten, und begeben sich in diese Ecke. Dort können sie sich für eine kurze, vorgegebenen Zeit mit den anderen austauschen: Was hat mich bewogen diese Position zu unterstützen, etc. Im Anschluss tritt immer ein Kind hervor und legt seine Position dar und ein Kind aus einer anderen Ecke nimmt Bezug darauf.

Thema: Walk and talk

Altersstufe: 4. Klasse +

Modifiziert nach: Ahlring, 2008, S. 17

Spielbeschreibung: Die Lehrkraft stellt auf Papierstreifen Fragen zu dem gerade behandelten Thema zusammen – es müssen stets so viele Streifen da sein, wie Kinder in der Klasse sind. Nun gehen alle durcheinander und immer, wenn zwei sich begegnen, stellen sie sich gegenseitig ihre Frage und das Gegenüber muss die Frage beantworten. Danach werden die Zettel getauscht und jeder sucht sich einen neuen Partner.

Thema: Laufdiktate

Altersstufe: 4. Klasse +

Modifiziert nach: Ahlring, 2008, S. 17

Spielbeschreibung: An verschiedenen Ecken des Klassenraums oder sogar Flures werden Blätter mit nummerierten Diktatschnipseln aufgehängt. Die Kinder laufen zu einer Ecke, merken sich einen Satz oder Satzteil, laufen zum Platz und schreiben ihn auf. Dann zum nächsten usw. bis das Diktat vollständig ist.

7 Resümee und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Magisterarbeit war es, ein theoretisches Konzept für „Bewegtes Lernen“ zu erstellen, welches in der Primary School Silana auf Fidschi umgesetzt werden kann. Dazu wurden zwei konkrete Fragestellungen formuliert:

1. *„Wie muss ein Konzept zum „Bewegten Lernen“ in der Primary School Silana aussehen, das auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Schule zugeschnitten ist?“* und
2. *„Welche Bewegungsinhalte eignen sich, um „Bewegtes Lernen“ in der Primary School Silana durchzuführen?“*

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen war es erforderlich, den aktuellen Forschungsstand und die Erkenntnisse des „Bewegten Lernens“ als Grundlage für die weitere Ausführung der Arbeit, aufzuzeigen. Die Literaturrecherche zeigte viele Konzepte des „Bewegten Lernens“ sowie des „Bewegten Unterrichts“ auf. Die Ziele dieser Konzepte sind meist sehr ähnlich und darauf ausgerichtet den Unterricht kindgerecht zu gestalten, anwendbares Wissen zu vermitteln, sowie eine ausgewogene Rhythmisierung sowohl von Ruhe und Bewegung als auch geistiger und körperlicher Aktivität zu gewährleisten. Beim „Bewegten Lernen“ werden die traditionellen und etablierten Lehr- und Lernformen um Bewegungsaktivitäten in den verschiedensten Formen ergänzt. Hierbei lassen sich zwei Arten des „Bewegten Lernens“ unterscheiden. Je nach Aufgabenstellung kann zwischen dem „Lernen durch Bewegung“ und „Lernen mit Bewegung“ unterschieden werden. Wichtig ist dabei die Tatsache, dass keine dieser beiden Arten den Sportunterricht ersetzen soll, da dieser für die spezifische motorische Entwicklung wichtig ist.

Argumente für „Bewegtes Lernen“ lassen sich in der Literatur viele finden. Ein zentrales Argument ist, dass der Mensch mehr als zwei Sinne hat und der „Bewegungssinn“ als zusätzlicher wertvoller Informationszugang dienen kann. Bewegung kann außerdem die intrinsische Lernmotivation positiv beeinflussen, da so eine kindgerechtere Gestaltung des Lernklimas möglich ist. Weiters hat Bewegung einen positiven Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung. Studien belegen außerdem, dass bereits leichte Bewegung die Gehirndurchblutung anregt und dadurch die geistige Leistungsfähigkeit gesteigert wird. In Schulversuchen wurde festgestellt, dass die Konzentrationsleistung von Kindern aus „Bewegten Klassen“ weitaus besser ist, als die von Kindern aus Regelklassen. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, da gerade die Fähigkeit sich zu konzentrieren und längere Zeit an einer Aufgabenstellung zu arbeiten, eine der Säulen des schulischen Lernens ist. Die Literaturrecherche zeigte, welche positiven Auswirkungen das „Bewegte Lernen“ auf

Kinder haben kann und belegte einige der Auswirkungen durch Schulversuche im deutschsprachigen Raum. Auf den weiteren Forschungsbedarf auf diesem Gebiet, wird weiter unten näher eingegangen.

Nachdem die aktuellen Erkenntnisse und der Forschungsstand zum „Bewegten Lernen“ erläutert und damit die Sinnhaftigkeit verdeutlicht wurde, war es für die Konzepterstellung wichtig, sich mit bereits durchgeführte Studien zum „Bewegten Lernen“ in einem Entwicklungsland auseinanderzusetzen. Im englischsprachigen Raum wird „Bewegtes Lernen“ mit dem Begriff „active learning“ übersetzt. In Entwicklungsländern ist damit in erster Linie die aktive geistige Beteiligung der SchülerInnen am Unterrichtsgeschehen gemeint. Körperliche Aktivität steht hier nicht unbedingt im Fokus, doch kann dadurch die geistige Beteiligung gefördert werden. Die Literaturrecherche zeigte auf, dass Studien zur Implementierung von „Bewegtem Lernen“ in einem Entwicklungsland noch kaum existieren. Eine Orientierungshilfe, welche Punkte für ein Konzept zum „Bewegten Lernen“ in einem Entwicklungsland wichtig sind, boten lediglich die Arbeiten von Casale (2010) und Park (2012). Diese wiesen auf die Wichtigkeit hin, das Umfeld der Schule zu betrachten, um ein erfolgreiches Konzept für „Bewegtes Lernen“ zu erstellen. Soll das Konzept auf lange Sicht Erfolg haben, ist es außerdem von entscheidender Bedeutung, lokale Lehrkräfte in den Reformprozess einzubinden und die Zusammenarbeit unter diesen zu fördern. Das Kapitel 4 widmet sich den Lebensumständen auf den Fidschi-Inseln allgemein und gibt einen Einblick in das Umfeld der Schule. Diese Betrachtungen machten deutlich, dass es in der ländlichen Primary School Silana viele ähnliche Probleme bezüglich der Unterrichtsqualität und der Unterrichtsmöglichkeiten gibt, wie in anderen Entwicklungsländern. Das Problem der häufigen Abwesenheiten der Lehrkräfte war auch in dieser Schule zu finden. Auch die vorgeschriebene und die effektive Unterrichtszeit variierten in gemeinsam unterrichteten Schulstufen beträchtlich. Diese Erkenntnisse zeigten aber wiederum Möglichkeiten auf, wie und wann das „Bewegte Lernen“ in der Schule implementiert werden kann und trugen somit zur Konzepterstellung bei. Casale (2010) und Park (2012) betrachteten die Implementierung von „Bewegtem Lernen“ aus Sicht der Lehrkräfte und zeigten durch Befragungen die häufigsten Bedenken auf. Diese Aussagen wurden ebenfalls in die Konzepterstellung mit einbezogen. Die am häufigsten genannten Schwierigkeiten waren der Mangel an personellen und materiellen Ressourcen, sowie die strikten Vorgaben des Lehrplans. Diesen Bedenken wurde insofern Rechnung getragen, als dass das „Bewegte Lernen“ anfangs ausschließlich von VolontärInnen durchgeführt werden soll. Die Lehrkräfte müssen keine zusätzlichen zeitlichen Kapazitäten aufwenden, sondern werden durch das Angebot in ihrer Unterrichtstätigkeit entlastet und haben somit mehr Zeit für die Umsetzung des Lehrplans

zur Verfügung. Weiters haben Studien bereits gezeigt, dass es trotz der aufgewendeten Zeit für das „Bewegte Lernen“ und der daraus resultierenden kürzeren Frontalunterrichtszeit zu keinem Leistungsabfall der SchülerInnen kommt. Der praktische Teil der Arbeit in Kapitel 6 zeigt hauptsächlich Möglichkeiten des „Bewegten Lernens“ auf, die mit minimalen Ressourcen auskommen. Die Umsetzung des „Bewegten Lernens“ durch die VolontärInnen kann gleichzeitig auch folgenden weiteren Bedenken der Lehrkräfte entgegensteuern. Hier wurden beispielsweise Bedenken bezüglich der Fähigkeiten geäußert, das „Bewegte Lernen“ fachgerecht in den Unterricht zu implementieren und geeignete zusätzliche Unterrichtsmaterialien auszuwählen. Die Lehrkräfte haben durch den Einsatz der VolontärInnen die Möglichkeit, die Durchführung des „Bewegten Lernens“ von außen zu beobachten, was etwaige Bedenken entkräften kann. Dieser Teil des Konzeptes greift nur minimal in den gewohnten Schulalltag der Lehrkräfte ein und setzt deren Mitarbeit nicht unbedingt voraus. Das heißt, dieser Teil kann von der Organisation GVI selbstständig durchgeführt werden. Selbst wenn die Lehrkräfte das „Bewegte Lernen“ als Ergänzung zu ihrem eigenen Unterricht nicht selbst umsetzen möchten, kann dieses Konzept doch langfristig durch den Einsatz von GVI in der Schule Einzug halten.

Das Konzept beinhaltet aber auch Vorschläge, die nicht nur die Zustimmung, sondern auch die Überzeugung der Lehrkräfte und der Schulleitung erfordern. Die vorgeschlagene Möglichkeit des Englischunterrichts in Kapitel 5.6 baut auf den Erkenntnissen einer in Sambia durchgeführten Studie auf und kombiniert diese mit dem „Bewegten Lernen“. Da dies einen Eingriff in den gängigen Lehrplan darstellt, kann dies nur mit Zustimmung des Unterrichtsministeriums von Fidschi durchgeführt werden. Trotz der erschwerten Möglichkeit einer Realisierung dieser Idee, war es mir wichtig, diese in das Konzept einfließen zu lassen, um den MitarbeiterInnen von GVI die Vorteile und positiven Effekte des bilingualen Unterrichts und die Kombinationsmöglichkeiten mit dem „Bewegen Lernen“ aufzuzeigen.

Hauptziel des erstellten Konzeptes ist es, die geistige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff der SchülerInnen der Primary School Silana zu fördern und damit träges Wissen zu vermeiden. Das „Bewegte Lernen“ soll eine Möglichkeit bieten, Informationen vernetzt und vielfältig im Gehirn abzuspeichern und außerdem dem Grundbedürfnis der Kinder nach Bewegung Rechnung tragen. Physisch gesehen, bewegen sich die Kinder in ihrer Freizeit genug, um etwaigen Fehlhaltungen vorzubeugen und einen Ausgleich zum Sitzen in der Schule zu schaffen. Doch erfolgreiches Lernen sollte in vielfältiger Weise geschehen, um die geistige Verarbeitung zu fördern. Bewegung bringt also einerseits

geistige Aktivität mit sich, andererseits kann sie auch als Motivator eingesetzt werden. Die Förderung der Motivation zum Lernen ist ein wichtiger Aspekt in der Schule. Die Kinder sollen die Erfahrung machen, dass Lernen Spaß machen kann. Diese Erfahrung kann den Kindern bereits im Kindergartenalter zuteilwerden. Ein vollständiges Konzept zur Verbesserung der Bildungssituation in der Schule beinhaltet auch die Vorschulbildung. Gerade Vorschulkinder haben optimale Voraussetzungen für die Aneignung einer zweiten Sprache. Die unmittelbare Nähe des Kindergartens zur Schule macht eine Umsetzung des „Bewegten Englischlernens“ logistisch und personell einfach.

Die Übungssammlung im letzten Kapitel ist nach den Fächern Englisch und Mathematik, sowie den Klassen eins bis vier aufgegliedert. Diese Beispiele sollen helfen, VolontärInnen und MitarbeiterInnen von GVI sowie interessierten Lehrkräften, einen unkomplizierten Einstieg in die Thematik zu bieten. Eine langfristige und erfolgreiche Umsetzung des Konzepts ist nur durch einen engagierten Einsatz der VolontärInnen möglich. Es wäre wünschenswert, wenn diese die Übungssammlung durch kreative Lernspiele und Stundenbilder erweitern. Das direkte Arbeiten in den Klassen ermöglicht es ihnen, relevante Lernthemen aufzugreifen und diese kreativ aufzubereiten.

Zum Thema „Bewegtes Lernen“ finden sich zahlreiche Bücher, Artikel in Fachzeitschriften und Beiträge in Kongressberichten. Das Thema Bewegung im Kindes- und Jugendalter spielt generell eine zentrale Rolle in gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskussionen zum Thema Gesundheit und Schule. Als Beispiel sei hier die Diskussion um die tägliche Turnstunde genannt. Es gibt immer mehr „Bewegte Klassen“ und VolksschullehrerInnen sind dazu angehalten, mehr Bewegung in ihre Klassen zu bringen. Doch wie schon in der Einführung erwähnt, bilden Studien zu empirisch belegten Auswirkungen des „Bewegten Lernens“ nur einen vergleichsweise kleinen Teil der Literatur zu diesem Thema. Thiel betont schon 2004 (S. 39), dass in Beiträgen zum „Bewegten Lernen“ die Begründungen hierfür, häufig den subjektiven Theorien der AutorInnen entsprechen und es an tatsächlichen empirischen Nachweisen mangelt. Betrachtet man Studien, die den Erfolg des „Bewegten Lernens“ untersuchen, findet man Einigkeit darüber, dass es positive und messbare Veränderungen in der Konzentrationsleistung gibt. Ergebnisse zu den Schulleistungen fallen eher differenziert aus. Einigermmaßen gesichert ist nur die Erkenntnis, dass es trotz der vermehrten Integration von Bewegung zu keinem Leistungsabfall kommt. Ergebnisse, die eine Verbesserung der Schulleistungen aufzeigen, haben – wie auch von den AutorInnen erwähnt – eine eher eingeschränkte Aussagekraft. Hier bietet sich also noch ein breites Forschungsfeld für empirisch

gesicherte Nachweise, die die Effektivität von „Bewegtem Lernen“ mit ihren Rahmenbedingungen und Einschränkungen darlegen.

So gut wie alle Erkenntnisse und Theorien zum „Bewegten Lernen“ beziehen sich auf die Umsetzung in Industriestaaten. Das „Bewegte Lernen“ wird hier oft im Zuge von Maßnahmen zur Bekämpfung von Bewegungsarmut und Fehlhaltungen bei Kindern genannt. Es soll mehr Bewegung in den Alltag von Kindern gebracht werden. Im Gegensatz dazu, geht es in Entwicklungsländern beim „Bewegten Lernen“ darum, die geistige Aktivität der Kinder zu fördern und sie dazu zu motivieren, sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen. Bis jetzt ist allerdings die Fragestellung wie sich „Bewegtes Lernen“ in einem Entwicklungsland umsetzen lässt – zumindest in öffentlichen wissenschaftlichen Beiträgen – kaum beantwortet. Auf diese Forschungslücke weisen auch Casale (2010) und Park (2012) hin. Beiden beschäftigen sich in ihrer Arbeit mit den Herausforderungen und Schwierigkeiten der Implementierung von „Bewegtem Lernen“ in einem Entwicklungsland aus Sicht der Lehrkräfte aufgrund von persönlichen Interviews mit diesen. Eine Studie wie „Bewegtes Lernen“ sich auf Kinder in Entwicklungsländern auswirkt und wie diese davon profitieren können, existiert bis dato ebenfalls nicht. Dies ist sicherlich eine weitere interessante Forschungsfrage für die Zukunft.

8 Literatur

- Abadzi, H. (2006). *Efficient learning for the poor: Insights from the frontier of cognitive neuroscience*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Ahrling, I. (2008). Ideensammlung: Lernen bewegt – bewegt lernen. *Praxis Schule, 5-10* (6), S. 16-19.
- Becker, G. (2006). Lernen aus entwicklungspsychologischer Sicht. In Becker, G. (Hrsg.), *Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen* (S. 28-30). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Berger, E. (2005). Bewegung ist alles – Anmerkungen eines Mediziners. In J. Voglsinger & S. Kuntz (Hrsg.), *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung* (S. 50-54). Wien: Verlag Jugend & Volk GmbH.
- Clausmeyer, I. (2010). Ene meine mu und aus bist du – Sprachförderung durch Bewegung, Tanz, Reim und Rhythmus. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 245-248). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Dickreiter, B. (1999). Die Bewegung und das Gehirn. In Pühse, U. & Illi, U. (Hrsg.), *Bewegung und Sport im Lebensraum Schule* (S. 82-87). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Doyé, P. (2011). Vorschulerziehung bilingual? *Grundschule 4*, S. 50.
- Engin, H. (2010). Bewegungsorientierte Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache – warum die Förderung von phonologischer und prosodischer Kompetenz so zentral ist. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 233-239). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Examinations and Assessment Unit (2004). FILNA Information Booklet. Zugriff am 3. März 2013 unter http://www.education.gov.fj/publication_1.aspx
- Fischer, K. (2005). Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung. Anmerkungen aus psychomotorischer Sicht. In J. Voglsinger & S. Kuntz (Hrsg.), *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung* (S.86-100). Wien: Verlag Jugend & Volk GmbH.
- Freund, J. (2004). Lern- und Lehrformen in der Grundschule. In Wolf, W. (Hrsg.), *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule* (S. 138-161). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH. & Co. KG

- Global Vision International (2013). About us. Zugriff am 22. Jänner 2013 unter
<http://www.gvi.co.uk/about-us>
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Gogoll, A. (2009). Neue Lehr-Lernkulturen im Sportunterricht. Ein sportdidaktisch-theoretischer Rahmen. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 154-159). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Government of the Republic of Fiji (2012). Our Country. Zugriff am 2. Mai 2013 unter
http://www.fiji.gov.fj/index.php?option=com_content&view=article&id=645&Itemid=196
- Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Hennes, O. (2006). Die „Bewegte Grundschule“ in Dresden – Modellbeschreibung und erste Ergebnisse – ein Vergleich. *Erziehung und Unterricht*, 156 (5-6), 612-617.
- Hoppe, K. (2008). Wenn die Worte laufen lernen. Möglichkeiten der kreativen Bewegungserziehung im Deutschunterricht. *Sache, Wort, Zahl* 36 (95), 23-28.
- Khan, A. N. (2013). Nutrition. Country Profile Fiji. Zugriff am 30. April 2013 unter
<http://www.wpro.who.int/nutrition/documents/docs/fij.pdf>.
- Khan, G. (2005): *Evaluation des Schulversuchs „Bewegtes Lernen – Das Wiener Modell“*.
Wien: Institut Bewegtes Lernen.
- Khan-Svik, G. (2006). „Körper und Kopf“ – Darstellung einiger Untersuchungsergebnisse.
Erziehung und Unterricht, 156 (5-6), 566-578.
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie* (1. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kiphard, E. (2001): *Motopädagogik*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Knauf, T. & Politzky, S. (2000). *Die Bewegte Grundschule. Ideen und Praxis, vom Lernen mit allen Sinnen bis zur Phantasiereise*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Köckenberger, H. (1997): *Bewegtes Lernen. Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper. Die „Chefstunde“*. Dortmund: Borgmann Verlag.
- Kraft, G. (2007). Bewegung – Rhythmus – Entspannung – Lernen. Bewegtes Lernen im Unterricht – vorgestellt am Fach Mathematik. *Grundschulmagazin*, 75 (3), 51-54.

- Krapp, A. (2006). Was bewegt Menschen zum Lernen? Antworten der Motivationspsychologie. In Becker, G. (Hrsg.), *Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen* (S. 31-33). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Laging, R. (2008). Bewegte Schule bewegt Lernen. *Praxis Schule, 5-10* (6), 6-9.
- Lütgeharm, R. (1998): *Besser lernen in einer bewegten Schule*. München: Domino Verlag.
- Mandl, H. (2006). Wissensaufbau aktiv gestalten. Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In Becker, G. (Hrsg.), *Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen* (S. 28-30). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Medlin, S. (2011). *Bewegtes Lernen – Das Wiener Modell. Förderung der motorischen und kognitiven Entwicklung durch bewegungsorientierten Unterricht und die Auswirkungen auf das Lernen*. Ort: Universität Wien.
- Müller, Ch. (2000). Was bewirkt die bewegte Schule? In: Laging, R. & Schillack, G. (Hrsg.). *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen, praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S. 194-203). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Müller, Ch. & Petzold, R. (2002). *Längsschnittstudie bewegte Grundschule - Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule*. St. Augustin: Academia Verlag GmbH.
- Müller, Ch. (2007). Bewegte Schule erfordert Veränderung von Verhalten und Verhältnissen. *Grundschulunterricht, 54* (6), 36-38.
- Obier, M. (2008). Bewegtes Lernen in den Klassen 1 bis 4. *Praxis Grundschule, 1*, 9-12.
- Pacific Food Summit (2010, 13. April). Zugriff am 1. Mai 2013 unter <http://www.wpro.who.int/mediacentre/factsheets/fs14042010/en/>
- Park, J. (2012). *Teacher change in Bangladesh: A study of teachers adapting and implementing active learning into their practice*. Ort: University of Toronto.
- Rischke, A. (2009). Neue Lehr-Lernkultur im Sportunterricht: Problemorientierter Sportunterricht als Kontext verstehenden Lernens. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 160-165). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Regensburger Projektgruppe (2001): *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann Verlag

- Reuscher, M. (2003). *Bewegtes Lernen und Energetisierung. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Bewegtem Lernen und Energetisierung*. Ort: Universität Wien.
- Roth, G. (2006). Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: Caspary, R. (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (S. 54-69). Freiburg/Basel/Wien: Verlag Herder Freiburg.
- Schweng, B. (2004). *Bewegtes Lernen – eine pädagogische Analyse einer neuen Lehr- und Lernform*, Uni Wien: Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften
- Stanowski, H. & Kosel, A. (2010). Aus der Puste bringen – Spiel und Spaß mit Farben und Zahlen. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 317-321). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Starnes, D. & Luckham, N. (2009). *Fiji*. Lonley Planet Publications.
- The Silana Project, Fiji (2012, 31. August). Zugriff am 15. Jänner 2013 unter <http://www.gvi.org/archives/3887>
- Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst, Ch. (2004). *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Thuma, M. (2007). *Von der Bedeutung gesundheitspräventiver Maßnahmen für Wiener Volksschulkinder, vor allem statische und dynamische Haltung bzw. Motorik betreffend. Ausgehend vom Modellprojekt „Bewegtes Lernen – Das Wiener Modell“*. Ort: Body & Health Academy Wien.
- Teml, H. (2004). Aspekte des Lernens und Lehrens in der Grundschule. In Wolf, W. (Hrsg.), *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule* (S. 116-137). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH. & Co. KG
- UNESCO-IBE (2010). World Data on Education [7th edition]. Zugriff am 28. Februar 2013 unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Fiji.pdf
- Volunteer in Fiji (2013). Zugriff am 26. Jänner 2013 unter <http://www.gvi.co.uk/volunteer-in-fiji>
- Wiater, W. (2007). *Unterrichten und lernen in der Schule*. Donauwörth: Auer Verlag.

Wolf, W. (2004). *Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen*. Wien: öbv & hpt

Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH

Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit *selbstständig verfasst habe* und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“

September, 2013

Christina Lang

Lebenslauf

Ausbildung:

2010 – 2013:	Magisterstudium Sportwissenschaften
2005 – 2009:	Bakkalaureatsstudium Sportwissenschaften <i>Schwerpunkt: Gesundheitssport – Abschluss: November 2009</i>
2003 – 2004:	Auslandsaufenthalt in Irland (Dublin) <i>Erwerb des "Cambridge Advanced Certificate" im Juni 2004</i>
1998 – 2003:	"Vienna Business School" Handelsakademie Floridsdorf
1994 – 1998:	Gymnasium "Sacre Coeur"
1990 – 1994:	Volksschule "Sacre Coeur"

sportspezifische Ausbildung:

Sep.20 10 – Juni 2011:	Ausbildung zur integrativen Voltigier- und Reitpädagogin
Aug. 2010:	Fortbildung „bewegte-kids“ (Bewegungskdg. St. Veit/Glan)
Juli 2003:	Kurs und Prüfung zur Voltigierübungsleiterin

Berufserfahrung:

seit März 2012:	<i>selbstständige Trainerin</i> Projekt „Kinder gesund bewegen“ (Fit für Österreich), Organisation und Durchführung von Feriensportwochen und Kinderkursen
Jän. 2010 – Sep. 2011:	<i>Quo Vadis Fitness (Hotel InterContinental) - Personal Coach</i> Erstellung von individuellen Trainingskonzepten zur Gesundheitsförderung und Rehabilitation
Okt. 2008 – Feb. 2012:	<i>ASKÖ NÖ – Projektmitarbeiterin, Übungsleiterin</i> Trainerin im Projekt „Kinder gesund bewegen“ (Fit für Österreich), Durchführung sportmotorischer Tests „Check your LimitZ“
Sep. 2007 - März 2009:	<i>Willi-Dungl-Zentrum Wien – Wirbelsäulengymnastiktrainerin</i> Erstellung individueller Bewegungskonzepte, Gruppentraining
Aug. 2004 – Aug. 2007:	<i>BP Austria Marketing GmbH – Sekretärin der Rechtsabteilung</i>
Jän. 2004 - Juli 2004:	<i>Cruises Coffee Co. (Irland, Dublin) – Barista</i>
Sep. – Dez. 2003:	<i>Aupair in Irland (Navan, Co. Meath)</i>