



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„SchülerInnen im Sprachenunterricht bewegen“

Der Einsatz von Bewegungsspielen im Französischunterricht und deren
didaktische Grundlagen

verfasst von / submitted by

Julia Manker

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Psychologie
und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei meiner Betreuerin, Univ. Prof. Mag. Dr. Vetter, für die kompetente und hilfreiche Unterstützung bei der Diplomarbeit bedanken.

Ein besonderer Dank gilt auch meiner Familie und meinen Freunden, vor allem aber meinen Eltern und Großeltern, die mir mein Studium ermöglicht haben. Außerdem danke ich meinem Bruder Stefan für seine Hilfestellungen und meinem Freund Thomas, der immer hinter mir steht.

Ich danke auch den drei Lehrpersonen, die sich Zeit genommen haben, mit mir die Interviews zu führen und mir einen Einblick in ihren Unterricht gewährt haben.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Studienkollegin und Freundin Susanne meinen besonderen Dank aussprechen. Sie unterstützte und motivierte mich zu jeder Zeit.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
1.1 Thema, Motivation und Forschungsfrage	1
1.2 Gliederung der Arbeit	2
2 Unterricht und Rahmenbedingungen	3
2.1 Rahmenbedingungen des Sprachenunterrichts in Österreich.....	3
2.1.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.....	3
2.1.2 Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts	6
2.1.2.1 AHS: Lebende Fremdsprache.....	7
2.1.2.2 BHS: Lebende Fremdsprache	7
2.1.3 Standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Fremdsprachenunterricht.....	8
2.1.4 Fazit	10
2.2 Aktuelle Situation des Französischunterrichts	11
2.3 Aktuelle Situation der Lehrpersonen	12
3 Der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aus theoretischer Perspektive	15
3.1 Neurobiologische Grundlagen.....	15
3.1.1 Das Gehirn.....	15
3.1.2 Das Gedächtnis	18
3.1.2.1 Sensorisches Gedächtnis	18
3.1.2.2 Kurzzeitgedächtnis.....	19
3.1.2.3 Langzeitgedächtnis	19
3.1.3 Aufmerksamkeit, Bewusstsein und Unterbewusstsein	21
3.1.4 Fazit	22
3.2 Lernen	22
3.2.1 Begriff.....	22
3.2.2 Prozedurales und deklaratives Lernen	23
3.2.3 Lernvorgänge.....	24
3.2.4 Fazit	24
3.3 Bewegung	25
3.3.1 Einfluss von Bewegung auf Gehirn und Körper und deren Wechselbeziehung mit dem Lernprozess	25

3.3.2 Bewegungsempfehlungen	26
3.3.3 Veränderungen der Lebensbedingungen und mögliche Konsequenzen der Bewegungsarmut.....	29
3.3.4 Fazit	30
4 Der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aus methodologischer Perspektive	31
4.1 Suggestopädie	31
4.1.1 Konzept.....	31
4.1.2 Grundlagen	32
4.2 Total Physical Response	33
4.2.1 Konzept.....	33
4.2.2 Grundlagen	34
4.3 Voice Movement Icons	34
4.3.1 Konzept.....	34
4.3.2 Grundlagen	35
4.4 Fazit.....	37
5 Typologie von Bewegungsspielen	39
5.1 Grammatik-/Satzbauspiele	39
5.2 Darstellungsspiele	41
5.3 Fragespiele.....	42
5.4 Wahrnehmungsspiele.....	44
5.5 Kommunikative Spiele.....	45
5.6 Zahlenspiele	47
5.7 Schreibspiele.....	48
5.8 Fazit.....	49
6 Der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aus Sicht von Lehrpersonen	51
6.1 Vorgehensweise und Methoden	51
6.1.1 Qualitative Forschung.....	51
6.1.1.1 Einführung.....	51
6.1.1.2 Aspekte der qualitativen Forschung.....	52
6.1.1.3 Gütekriterien	54
6.1.2 Das Interview	55

6.1.2.1 Qualitative Interviews.....	56
6.1.2.2 Das biographische Interview	57
6.1.3 Dokumentarische Methode	58
6.2 Die Interviews.....	61
6.2.1 Vorbereitungen	61
6.2.2 Allgemeine Informationen	64
6.2.3 Fazit Frau L.....	64
6.2.4 Fazit Frau D.	67
6.2.5 Fazit Frau R.	69
6.3 Ergebnisse der Studie	71
6.3.1 Zusammenfassung	71
6.3.2 Fazit	73
7 Literaturverzeichnis.....	76
8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	81
9 Anhang.....	82
9.1 Interview Frau L.....	82
9.1.1 Thematischer Verlauf	82
9.1.2 Formulierende Feininterpretation.....	84
9.1.3 Reflektierende Interpretation	91
9.1.4 Transkription	96
9.2 Interview Frau D.....	106
9.2.1 Thematischer Verlauf	106
9.2.2 Formulierende Feininterpretation.....	108
9.2.3 Reflektierende Interpretation.....	116
9.2.4 Transkription	123
9.3 Interview Frau R.....	135
9.3.1 Thematischer Verlauf	135
9.3.2 Formulierende Feininterpretation.....	138
9.3.3 Reflektierende Interpretation	144
9.3.4 Transkription	151
9.4 Zusammenfassung.....	160
9.5 Résumé français	161

1 Einleitung

1.1 Thema, Motivation und Forschungsfrage

„Was Du mir sagst, das vergesse ich. Was Du mir zeigst, daran erinnere ich mich. Was Du mich tun lässt, das verstehe ich.“ (Konfuzius)

Mit diesem Zitat, das sich im Laufe der Arbeit bestätigen soll, möchte ich gerne in die vorliegende Arbeit einleiten.

Im Zuge der schulpraktischen Ausbildung meines Lehramtsstudiums begann ich, mich näher mit Bewegungsspielen auseinanderzusetzen. Grund dafür war der noch häufig vertretene traditionelle Unterricht (Frontalunterricht), der auch mir während der Schulzeit aus so manchen Unterrichtsfächern in Erinnerung geblieben ist. Diese Art von Unterricht basierte überwiegend auf einem LehrerInnenvortrag, Gruppen- und Partnerarbeiten fanden nur wenig Anwendung.

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lehr- und Lernformen im Rahmen meiner Ausbildung war für mich sehr wichtig, um die SchülerInnen in meinen zukünftigen, eigenen Unterrichtsstunden aktiv miteinbeziehen zu können. In den gehaltenen Unterrichtsstunden im Rahmen der Praktika des Lehramtsstudiums merkte ich, dass Bewegungsspiele bei den SchülerInnen gut ankamen, sie sehr motiviert waren und Ehrgeiz entwickelten. Es war mir dabei ein großes Bedürfnis, die Unterrichtsstunde möglichst abwechslungsreich zu gestalten und mit den SchülerInnen den Lehrstoff anhand von Bewegungsspielen zu festigen. Mein Interesse an diesem Thema wurde immer größer, sodass sehr bald die Entscheidung fiel, darüber meine Diplomarbeit zu schreiben.

Mein Anliegen ist es, mit dieser Arbeit vor allem (angehenden) SprachenlehrerInnen die Vielfältigkeit von Bewegungsspielen und deren Integration in den Unterricht näher zu bringen. Dazu möchte ich vorab die Verbindung zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aufzeigen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

„In welchem Zusammenhang stehen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht?“

„Wie kann Bewegung in den Französischunterricht integriert werden?“

Ausgehend von diesen Forschungsfragen möchte ich im Theorieteil der Arbeit den Zusammenhang anhand von Informationen zu Gehirn, Gedächtnis, Lernen und Bewegung

erläutern. Anschließend wird eine Auswahl an Lehrmethoden vorgestellt, die Bewegung in den Unterricht miteinbeziehen. Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit richtet sich jedoch auf Bewegungsspiele. Dazu folgt eine Typologieangabe, in der Bewegungsspiele kategorisiert werden. Um auch die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrpersonen zu den Forschungsfragen zu ermitteln, verwende ich Vorgehensweisen der qualitativen Forschung. Anhand von narrativen Interviews werden drei Lehrpersonen befragt.

Die Arbeit hat somit nicht den Anspruch, Lehreinstellungen und Lehrerfahrungen zu generalisieren, sondern einen Einblick in den Unterricht der befragten Lehrpersonen zu geben. Ich möchte damit verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, wie die Integration von Bewegung anhand von Spielen möglich ist und Anreize für LehrerInnen geben.

1.2 Gliederung der Arbeit

Das erste Kapitel stellt eine Einleitung in die Diplomarbeit dar.

Kapitel zwei beschäftigt sich mit dem Fremdsprachenunterricht in Österreich und dessen Rahmenbedingungen um einen Einblick in die aktuelle Situation zu geben.

Im nächsten Kapitel steht der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aus theoretischer Perspektive im Vordergrund. Kapitel drei bildet damit die Ausgangsbasis für Kapitel vier und sechs.

Kapitel vier beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aus methodologischer Perspektive und es werden verschiedene schulische Ansätze beschrieben.

Wie Bewegung anhand von Bewegungsspielen in den Unterricht integriert werden kann, wird im fünften Kapitel der Arbeit aufgezeigt. Anhand einer Typologie werden Bewegungsspiele in verschiedene Kategorien eingeordnet.

Anschließend wird in Kapitel sechs zum empirischen Teil meiner Arbeit übergegangen. Dafür wird vorerst die Methode der verwendeten Auswertung der narrativen Interviews beschrieben. Anknüpfend werden die Interviews mit den drei Lehrerinnen zusammengefasst und die Ergebnisse in Hinsicht auf die Forschungsfragen reflektiert. Die Interviewauswertung nach der dokumentarischen Methode nach Nohl befindet sich im Anhang der Arbeit.

2 Unterricht und Rahmenbedingungen

Vor einer näheren Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen soll der Fremdsprachenunterricht und dessen Rahmenbedingungen in Österreich erläutert werden, um dem Leser/der Leserin den aktuellen Forschungsstand vorzustellen. Dabei wird unter anderem auch mit Hilfe von Statistiken die aktuelle Situation des Französischunterrichts aufgezeigt und die verbreiteten Lehreinstellungen der Lehrpersonen, die durch eine Studie ermittelt wurden, beschrieben.

2.1 Rahmenbedingungen des Sprachenunterrichts in Österreich

In den folgenden Unterkapitel werden Informationen zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, der die Aufgaben und Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts definiert, sowie zu den aktuellen Lehrplänen von allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen (AHS/BHS) und der standardisierten Reife- und Diplomprüfung gegeben.

2.1.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Die deutsche Übersetzung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)* wurde vom Goethe-Institut *Inter Nationes* veröffentlicht und liegt seit 2001 vor. Ziel des *GERS* ist, Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz zu fördern um eine effektive internationale Kommunikation und eine Vergleichbarkeit von Abschlüssen, Kursstufen und Prüfungsniveaus in Europa zu ermöglichen. Er definiert daher ausführlich,

[...] was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. (Trim/North 2001: 14)

Durch die gemeinsame Basis für die Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden kann die Durchsichtigkeit von Kursen, Lehrplänen und Richtlinien gesteigert werden. Die verschiedenen Sprachniveaus, welche in einer sechsstufigen Skala beschrieben werden,

erleichtern außerdem eine Anerkennung von Qualifikationsnachweisen in Europa (Vgl. Trim/North 2001: 14-15).

Die Sprachverwendung wird in drei große Referenzniveaus A (*Elementare Sprachverwendung*), B (*Selbstständige Sprachverwendung*) und C (*Kompetente Sprachverwendung*) gegliedert und anhand von Deskriptoren oder Kann-Beschreibungen dargestellt (Vgl. ebd.: 34). Diese Niveaus beinhalten jeweils zwei Unterstufen mit den folgenden Bezeichnungen, die kurz erläutert werden sollen:

A1 (Breakthrough): Der/die Lernende kann vertraute Begriffe aus dem Alltag als auch einfache Sätze verstehen und anwenden. (Vgl. Trim/North 2001: 35)

A2 (Waystage): Der/die Lernende kann sich in vertrauten Situationen verständigen und über die eigene Herkunft und Ausbildung in einfachen Sätzen erzählen. (Vgl. Trim/North 2001: 35)

B1 (Threshold): Der/die Lernende kann das Wesentliche bei Verwendung klarer Standardsprache verstehen, sich auf Reisen verständigen, Ereignisse und Erfahrungen schildern. (Vgl. Trim/North 2001: 35)

B2 (Vantage): Der/die Lernende kann den Grundgedanken komplexer Texte erfassen und sich spontan als auch fließend verständigen. Darüber hinaus können die eigene Sichtweise und auch Vor- und Nachteile zu einem Thema dargestellt werden. (Vgl. Trim/North 2001: 35)

C1 (Effective Operational Proficiency): Der/die Lernende kann schwierige Texte verstehen und die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben anwenden und zu komplexen Gegebenheiten klar Stellung nehmen. (Vgl. Trim/North 2001: 35)

C2 (Mastery): Der/die Lernende versteht alles ohne Schwierigkeiten und kann auch bei komplexen Sachverhalten Bedeutungsunterschiede bekannt geben. (Vgl. Trim/North 2001: 35)

Überdies wurden auch Raster zur Selbstbeurteilung der fünf Kompetenzen *Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen* und *Schreiben* für Lernende adäquat zu den sechs Referenzniveaus entwickelt. Im Laufe der Schulzeit werden kontinuierlich Teilkompetenzen erreicht. Mit Hilfe der detaillierten Deskriptoren wird es Lernenden ermöglicht, ihr Kompetenzniveau selbst zu beurteilen und auch auf die Anforderungen ihres Zielniveaus konkret hinzuarbeiten. (Vgl. Trim/North 2001: 36-37)

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* beschreibt zudem auch verschiedene Kompetenzen, welche von Lernenden eingesetzt werden, um kommunikative Situationen erfolgreich zu bewältigen. Alle menschlichen Kompetenzen tragen zu einem gewissen Grad zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendung bei, dennoch kann zwischen den allgemeinen und linguistischen Kompetenzen (*lexikalische, grammatische, semantische* und *phonologische Kompetenz*) unterschieden werden. (Vgl. Trim/North 2001: 103-105, 110)

Im Folgenden möchte ich überblicksmäßig auf die Aspekte der allgemeinen Kompetenzen näher eingehen:

1. *Deklaratives Wissen (savoir)*: In diese Kategorie lässt sich das Weltwissen einordnen, welches sich von früher Kindheit an bis ins Erwachsenenleben weiterentwickelt. Besonders durch das Erlernen einer neuen Sprache wird ein neues Weltwissen in Bezug auf das Land, in der diese Sprache gesprochen wird, erworben. Auch das soziokulturelle Wissen stellt für Lernende einen wichtigen Aspekt dar. Da dieses oftmals durch Stereotype verzerrt sein kann, muss besonderes Augenmerk von der Lehrperson darauf gelegt werden, damit Wissen über die fremde Gesellschaft und die Kultur realitätsgetreu vermittelt werden kann. Durch einen Vergleich des Herkunftslandes mit dem Zielsprachenland soll ein interkulturelles Bewusstsein geschaffen werden. (Vgl. Trim/North 2001: 103-105)

2. *Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire)*: In diese Kategorie lassen sich soziale, berufliche und interkulturelle Fertigkeiten als auch Kompetenzen, die für das alltägliche Leben oder die Freizeit relevant sind, einordnen. Die Lehrpersonen sollten daher berücksichtigen, welche praktischen und interkulturellen Fertigkeiten die SchülerInnen haben/erlernen müssen, um effizient in der Fremdsprache kommunizieren zu können. (Vgl. Trim/North 2001: 105-106)

3. *Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)*: Für die kommunikativen Tätigkeiten von Lernenden sind auch individuelle Faktoren wie „[...] Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen [...]“ (Trim/North 2001: 106) relevant, da diese auch ihre Lernfähigkeit beeinflussen. Die Lehrpersonen können die Lernenden dabei unterstützen und ermutigen, wenn Persönlichkeitsmerkmale entwickelt und gezeigt werden möchten. (Vgl. Trim/North 2001: 106-108)

4. *Lernfähigkeit (savoir-apprendre)*: Anhand von Beobachtungen kann neues Wissen aufgenommen und Sprachlernfähigkeiten durch Lernerfahrungen entwickelt werden. Lernfähigkeit setzt sich zusammen aus *Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeinen phonetischen Fertigkeiten* (ungewohnte Laute unterscheiden und produzieren), *Lerntechniken* und *heuristischen Fertigkeiten* (Umgang mit Neuem). (Vgl. Trim/North 2001: 108-109)

Der aktuelle Sprachenunterricht in Österreich orientiert sich daher an den Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Die angeführten Referenzniveaus tragen zu einer Vergleichbarkeit der Sprachniveaus in Europa bei und ermöglichen Lehrenden als auch Lernenden eine differenzierte (Selbst)Beurteilung der Kompetenzen *Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen* und *Schreiben*. Die beschriebenen allgemeinen Kompetenzen der Lernenden stellen einen kurzen Auszug aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* dar und zeigen, welches Wissen und welche Fertigkeiten von den Sprachverwendenden neben den linguistischen Kompetenzen zur Kommunikation eingesetzt werden.

2.1.2 Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts

Da die Forschungsfrage im Sprachenunterricht, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, verwurzelt ist, wird im folgenden Kapitel auf die Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts eingegangen um zu verdeutlichen, wie viele Stunden Unterricht zur Verfügung stehen und welche Ziele in den Lehrplänen verankert sind.

Hierbei werden der aktuelle Lehrplan einer Fremdsprache der AHS Unterstufe¹, erschienen am 11. Mai 2000, der aktuelle Lehrplan einer Fremdsprache der AHS Oberstufe², welcher am 8.4.2004 in Kraft getreten ist und zwei derzeitige Lehrpläne von berufsbildenden höheren Schulen³ ausgegeben am 27.8.2014 und am 17.11.2015, näher betrachtet.

¹ einzusehen unter dem Link: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?4dzgm2

² einzusehen unter dem Link: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2

³ Höhere Lehranstalt für Tourismus (HLT) - einzusehen unter dem Link: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2315_HLT.pdf und Handelsakademie (HAK) - einzusehen unter dem Link: https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf

Die zu erreichenden kommunikativen Teilkompetenzen in der lebenden Fremdsprache gemäß den Lehrplänen orientieren sich sowohl in der AHS als auch in der BHS an den international standardisierten Kompetenzniveaus A1, A2, B1 und B2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Der Fokus wird hierbei auf die zweite lebende Fremdsprache gelegt. Die Kompetenzniveaus beinhalten die Fertigkeitsbereiche *Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen* und *Schreiben*. Die am Ende zu erreichenden Kompetenzniveaus der beiden Schultypen variieren je nach Teilfertigkeit (unterschieden wird zwischen Leseverständnis, Hörverständnis, Sprachverwendung im Kontext und der Schreibkompetenz) und nach Lernjahren zwischen B1 und B2 (eine zweite Fremdsprache kann vier- oder sechsjährig erlernt werden). (Vgl. Lehrplan AHS, HLT und HAK)

2.1.2.1 AHS: Lebende Fremdsprache

Ziel des Fremdsprachenunterrichts einer allgemein bildenden höheren Schule ist es, SchülerInnen in den obig genannten Fertigkeitsbereichen zu bilden, um sich in privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen verständigen zu können und adäquat zu verhalten. Besonders wichtig ist auch die Entwicklung dynamischer Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen. Durch das Aufgreifen interkultureller Fragestellungen soll überdies die Sensibilisierung der SchülerInnen für die Sprachenvielfalt der Welt erhöht werden. Des Weiteren soll der Fremdsprachenunterricht zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen beitragen. (Vgl. Lehrplan AHS Oberstufe: 1)

Die zweite lebende Fremdsprache kann in allgemein bildenden höheren Schulen vierjährig (ab der fünften Klasse Oberstufe) beziehungsweise sechsjährig (ab der dritten Klasse Unterstufe) gewählt werden. In der zweiten lebenden Fremdsprache beträgt die Summe der Wochenstunden in den verschiedenen Jahrgängen der Oberstufe mindestens zehn, meist aber zwölf Wochenstunden. (Vgl. Stundentafel AHS)

2.1.2.2 BHS: Lebende Fremdsprache

Ähnlich dem Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schule zielt auch die berufsbildende höhere Schule darauf ab, die fünf Fertigkeiten des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* ausgewogen zu trainieren. Der sprachlichen

Kommunikation in privaten, öffentlichen und beruflichen Lebensbereichen wird viel Bedeutung zugemessen. Vor allem die im Übungsfirmenunterricht erworbenen Kompetenzen sollen von den SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Domäne herangezogen werden. Zudem sollen sie sich in gängigen Situationen angemessen und präzise verständigen können. Um den SchülerInnen interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, sollen „Auslandskontakte wie Schulpartnerschaften, internationale Projekte, Praktika, Projektwochen usw.“ (Lehrplan HAK) gefördert werden. (Vgl. Lehrplan HAK)

Die zweite lebende Fremdsprache ist nicht in allen berufsbildenden höheren Schultypen verpflichtend. Abhängig von der Wahl des Schultyps ist die zweite lebende Fremdsprache ab der ersten oder zweiten Klasse verpflichtend und wird daher vier beziehungsweise fünf Jahre bis zur Reifeprüfung unterrichtet. Die Summe der Wochenstunden in den verschiedenen Jahrgängen der Oberstufe in der zweiten lebenden Fremdsprache variiert zwischen zwölf und vierzehn Wochenstunden, bedingt durch das jeweilige Schulmodell (HLT, HAK etc.). (Vgl. Lehrplan und Stundentafel HLT/HAK)

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in den Lehrplänen der höheren Schulen in Österreich sind sehr ähnlich. Der *GERS* gibt Richtlinien vor, die von SchülerInnen erreicht werden müssen. Neben dem Ziel der Verständigung in verschiedenen Situationen sollen im Fremdsprachenunterricht auch soziale und interkulturelle Kompetenzen der Lernenden geschult werden. Dies zeigt wiederum die Verbindung zu den beschriebenen allgemeinen Kompetenzen im vorigen Unterkapitel auf, die von den Lernenden eingesetzt und von den Lehrenden berücksichtigt und gefördert werden sollen.

2.1.3 Standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Fremdsprachenunterricht

Damit die zu erreichenden Kompetenzniveaus in Bezug auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Fremdsprachenunterricht erläutert werden, wird näher auf die Struktur der Klausuren eingegangen.

Die neue Reife- und Diplomprüfung wurde an der AHS im Schuljahr 2014/15 eingeführt und an der BHS wurde sie erstmals im Schuljahr 2015/16 angewendet. Ähnlich wie bei den Kompetenzniveaus im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* beinhaltet nun auch

die Reife- und Diplomprüfung standardisierte Aufgabenstellungen, um eine „höchstmögliche Transparenz und Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen“ (BIFIE: Reife- und Diplomprüfung) zu schaffen. Dies schließt vor allem Objektivität und Fairness im Beurteilungsverfahren ein, und ermöglicht eine europaweite Vergleichbarkeit von Abschlüssen. (Vgl. ebd.)

Im Folgenden möchte ich nun in einigen Sätzen die Struktur der Klausuren, welche in der lebenden Fremdsprache abgelegt werden können, erläutern. Der aktuelle österreichische Lehrplan sieht für die erste lebende Fremdsprache „das Erreichen des Kompetenzniveaus B2, für die zweiten lebenden Fremdsprachen vierjährig B1 und sechsjährig B1 für die Bereiche Hören, Schreiben, Sprachverwendung im Kontext und Sprechen sowie B2 für Lesen vor.“ (BIFIE: Lebende Fremdsprache)

Im Zuge der schriftlichen Reifeprüfung an allgemein bildenden höheren Schulen werden die linguistischen Kompetenzen in folgenden vier gleich gewichteten Teilbereichen überprüft:

„Leseverständnis, Hörverständnis, Sprachverwendung im Kontext sowie die Schreibkompetenz“ (BIFIE: Lebende Fremdsprache). Die zu bearbeitenden Themenbereiche betreffen Aufgabenstellungen zu „Alltag, Freizeit, Arbeits- und Schulwelt“ (BIFIE: Lebende Fremdsprache), welche im *GERS* angeführt werden. Formate wie „[...] Richtig/Falsch mit Begründung (nur B2), Multiple Choice, Zuordnen und Kurzantworten [...] [als auch] Wortbildung, Editieren und Lückentext“ (Ebd.) werden für die ersten drei Teilbereiche verwendet. Die Schreibkompetenz wird mit Hilfe zweier Textsorten, die entweder aus einem Essay, Artikel, E-Mail, Blog oder Bericht bestehen, überprüft. Elektronische als auch manuelle Wörterbücher sind nicht erlaubt und die Bearbeitungszeit beträgt „[...] 60 Minuten für das Leseverstehen, 40 Minuten (B1) bzw. 45 Minuten (B2) für das Hörverstehen, 45 Minuten für Sprachverwendung im Kontext und 125 Minuten (B1) bzw. 120 Minuten (B2) für die Schreibkompetenz [...]“ (BIFIE: Lebende Fremdsprache). (Vgl. ebd.)

An berufsbildenden höheren Schulen werden bei der Reife- und Diplomprüfung die Teilbereiche Lese- und Hörverständnis (mit 50% zusammen gewichtet) und Schreibkompetenz (50% gewichtet) überprüft. Der Teilbereich der Sprachverwendung im Kontext wird im Gegensatz zur AHS nicht geprüft. Die zu bearbeitenden Themenbereiche stellen die gleichen wie bei den allgemein bildenden höheren Schulen dar und die Formate des Lese- und Hörverständnisses bestehen aus „[...] Richtig/Falsch mit Begründung (nur

B2), Multiple Choice, Zuordnen und Kurzantworten“ (BIFIE: Lebende Fremdsprache). Drei unterschiedliche Schreibaufträge erfolgen zu Textsorten wie einem Artikel, E-Mail, Bericht, Blog oder einer Broschüre. Die Verwendung von elektronischen als auch manuellen Wörterbüchern ist im Teilbereich der Schreibkompetenz erlaubt. (Vgl. BIFIE: Lebende Fremdsprache) Die Bearbeitungszeit beträgt „[...] 60 Minuten für das Leseverstehen, 40 Minuten (B1) bzw. 45 Minuten (B2) für das Hörverstehen und 200 Minuten (B1) bzw. 195 Minuten (B2) für die Schreibkompetenz [...]“ (BIFIE: Lebende Fremdsprache).

2.1.4 Fazit

Nach diesen allgemeinen Informationen ist erkennbar, dass dem Sprachenunterricht durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* ein Konzept zugrunde liegt, das den Lehrpersonen sowie den Lernenden Richtlinien zur Verfügung stellt. Für Lehrpersonen ist es daher unabdingbar, sich an den Referenzniveaus des *GERs* bei der Bewertung und Beurteilung der Lernenden zu orientieren, um eine europaweite Vergleichbarkeit der Sprachniveaus zu ermöglichen.

Der Fremdsprachenunterricht in Österreichs Schulen basiert folglich auf den standardisierten Kompetenzniveaus. In den Lehrplänen wird beschrieben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten SchülerInnen erwerben sollen. Wie nun festgestellt wurde, unterscheidet sich die Lerndauer der zweiten lebenden Fremdsprache zwischen beiden Schultypen. Während Französisch als zweite lebende Fremdsprache in allgemein bildenden höheren Schulen vier oder sechs Jahre erlernt werden kann, sind es in berufsbildenden höheren Schulen bis zu fünf Jahre. Je nach Schulmodell und Lernjahr beträgt der wöchentliche Französischunterricht in den Oberstufen der höher bildenden Schulen zwischen zwei und drei Stunden. Aufgrund der Lerndauer und den entsprechenden Wochenstunden divergiert das zu erreichende Sprachniveau in den erläuterten Teilbereichen. All dies muss bei der Konzeptualisierung des Französischunterrichts berücksichtigt werden.

2.2 Aktuelle Situation des Französischunterrichts

In den vorigen Kapiteln wurde allgemein der Unterschied zwischen allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen bezüglich des Erlernens einer zweiten lebenden Fremdsprache aufgezeigt. Nun wird der Fokus auf den Französischunterricht gelegt, da jener die Grundlage für die Forschungsarbeit bildet.

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die aktuelle Situation des Französischunterrichts in Österreich und führt Statistiken zur Veranschaulichung an.

Betrachtet man die Erhebungen der Schuljahre 2009/10 bis 2013/14 der Statistik Austria, so ist erkennbar, dass der Französischunterricht in den letzten Jahren beinahe kontinuierlich abgenommen hat und die Zahl der Französischlernenden von 114.191 auf 103.033 SchülerInnen fiel.⁴ Eine Ausnahme bildet das Jahr 2013/14, in dem die Zahl der Französischlernenden um 420 SchülerInnen wieder angestiegen ist. Besonders groß war die Abnahme der Französisch lernenden SchülerInnen in den Schuljahren 2011/12 und 2012/13, in denen die vorliegenden Zahlen um jeweils 5.095 SchülerInnen abgenommen haben. (Vgl. Statistik Austria: Fremdsprachenunterricht)

Bezüglich der Anzahl der erlernten Fremdsprachen lässt sich gemäß den Erhebungen der Statistik Austria aus dem Schuljahr 2013/14 feststellen, dass von der Mehrheit der österreichischen SchülerInnen (814.421) eine Fremdsprache erlernt wird. Rund 191.400 SchülerInnen erlernen auch eine zweite Fremdsprache, dies ist vor allem in der AHS Oberstufe und in der BHS der Fall. Eine dritte Fremdsprache wird von 40.020 SchülerInnen in Österreich erlernt und eine vierte von 4.426 SchülerInnen. (Vgl. Statistik Austria: Fremdsprachenunterricht)

Im Schuljahr 2013/14 hatten 9,6% aller SchülerInnen in Österreich Französisch als Unterrichtsfach. In der AHS Oberstufe lag der Anteil der Französisch lernenden SchülerInnen bei 44,1%. In berufsbildenden höheren Schulen wurde Französisch von 26% der gesamten BHS SchülerInnen in Österreich gelernt. (Vgl. Statistik Austria)

⁴ Zahl der Französisch lernenden SchülerInnen in den folgenden Schuljahren:

2009/10: 114.191

2010/11: 112.803

2011/12: 107.708

2012/13: 102.613

2013/14: 103.033

(Statistik Austria: Fremdsprachenunterricht)

Zudem lässt sich hinzufügen, dass sich primär weibliche Schülerinnen für die Fremdsprache Französisch entscheiden. Es gibt beinahe doppelt so viele weibliche als männliche Französisch lernende SchülerInnen (laut Statistik Austria gab es im Schuljahr 2013/14 34.769 Schüler und 68.264 Schülerinnen im Französischunterricht). (Vgl. Statistik Austria)

Aufgrund dieser Zahlen ist daher erkennbar, dass der Französischunterricht heutzutage nicht mehr so präsent ist, wie noch vor einigen Jahren. Bedingt ist dies auch dadurch, dass Schulen mittlerweile ein breites Spektrum an angebotenen Fremdsprachen haben, aus dem die SchülerInnen wählen können. Französisch ist vor allem in sprachlichen Schulzweigen nicht mehr die einzige zu wählende Sprache neben Latein und Englisch.

2.3 Aktuelle Situation der Lehrpersonen

Da die Forschungsfrage „In welchem Zusammenhang stehen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht?“ mit den Einstellungen von LehrerInnen zusammenhängt - nämlich inwieweit Lehrpersonen den traditionellen Unterricht verändern, um Bewegungsspiele einzubauen - wird in diesem Kapitel genauer auf die aktuelle Situation der Lehrpersonen, auf deren Lehreinstellungen, -haltungen und -methoden in Österreich eingegangen. Dabei wird Bezug auf die internationale Studie *TALIS (Teaching and Learning International Survey)* genommen, welche im Jahr 2008 veröffentlicht wurde, weil darin diese Aspekte ausgewertet wurden (Vgl. Schmich&Schreiner 2009: 7).

An der Studie nahmen 24 Länder teil und es wurden sowohl Hauptschulen, AHS Unterstufen, als auch die Unterstufen einiger zusätzlicher Schulen mit eigenem Statut (Waldorf-Schulen etc.) untersucht.

Zu den erforschten Themenbereichen der Studie zählen Fortbildungen von LehrerInnen, Lehreinstellungen, -methoden, -haltungen, Selbstevaluation, LehrerInnen-Beurteilung, Feedback und Schulleitung. (Vgl. Schmich&Schreiner 2009: 7 f.)

Mit Hilfe pädagogischer Forschungen wurden zwei Grundüberzeugungen über Einstellungen bezüglich der Struktur des jeweiligen Unterrichtsfaches, als auch über den Erfolg der Lernprozesse festgestellt. Einerseits kann Lernen als das Ergebnis direkter Informationsübermittlung dargestellt werden, andererseits als „aktive Konstruktion von Wissen“ (Ebd.: 41). Diese Grundüberzeugungen wurden bei der Studie als „Traditionelle

Einstellung zu Lernen und Unterricht“ (Ebd. 41) und als „Konstruktivistische Einstellung zu Lernen und Unterricht“ (Ebd. 41) bezeichnet. Die erste Einstellung besagt, dass Ruhe und Disziplin unabdingbar in einem Klassenzimmer sind, LehrerInnen Wissen klar kommunizieren, Lösungen erklären, lösbare Problemstellungen geben und der Erwerb von Wissen somit im Vordergrund steht. Währenddessen werden in der zweiten Auffassung SchülerInnen aktiv in den Wissenserwerb mit einbezogen, diese sollen selbst Lösungen finden und die Möglichkeit haben, Unterrichtsaktivitäten mitzugestalten. Eigenständiges Denken und Schlussfolgern sollen damit gefördert werden. (Vgl. ebd.: 41 f.)

Die Ergebnisse der angeführten Studie zeigen, dass österreichische LehrerInnen überwiegend der *konstruktivistischen Einstellung* zustimmen. Dies scheint jedoch oftmals vom Dienstalter abhängig zu sein, denn „mit ansteigendem Dienstalter nimmt die Zustimmung zur *konstruktivistischen Einstellung* ein wenig ab, während die *traditionelle Einstellung* minimal zunimmt“ (Schmich&Schreiner 2009: 44). Neun von zehn Lehrkräften sind außerdem der Meinung, dass Ruhe in der Klasse unerlässlich für erfolgreiches Lernen ist. (Vgl. BIFIE: TALIS 2008)

Hinsichtlich der Lehrmethoden teilt die Studie diese in drei Bereiche: „strukturorientierte Lehrmethoden, schülerzentrierte Lehrmethoden und Lehrmethoden, die die Eigenaktivität von Schülerinnen und Schülern steigern“ (Schmich&Schreiner 2009: 44). Beispielsweise werden im ersten Bereich Lernziele explizit angegeben, im zweiten Bereich werden Gruppenarbeiten durchgeführt, um Lösungen einer Aufgabenstellung zu finden und in den letzten Bereich fallen mehrtägige/mehrwöchige Projektarbeiten oder Diskussionen, in denen ein anderer Standpunkt vertreten werden muss. Die Auswertungen zeigen, dass die strukturorientierten Lehrmethoden von allen LehrerInnen, unabhängig von den teilnehmenden Ländern, präferiert werden. Schülerzentrierte Lehrmethoden werden besonders in Österreich seltener im Unterricht verwendet und Lehrmethoden die die Eigenaktivität fördern, finden fast nie Anwendung. (Vgl. BIFIE: TALIS 2008)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den Ergebnissen der *TALIS* Studie zufolge die *traditionelle Einstellung* zu Lernen und Unterricht immer noch einen hohen Stellenwert im österreichischen Schulsystem einnimmt. Obwohl viele Lehrpersonen der *konstruktivistischen Einstellung* zustimmen, verwenden sie Lehrmethoden, die überwiegend strukturorientiert sind und weniger häufig Gruppenarbeiten oder

Projektarbeiten, die eher mit einer konstruktivistischen Haltung einhergehen. (Vgl. Schmich&Schreiner 2009: 45)

Im nächsten Kapitel wird zum Forschungsprojekt übergeleitet, in dem der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht theoretisch erläutert wird. Anschließend wird aufgezeigt, wie Bewegung in den Französischunterricht integriert werden kann, sodass ein abwechslungsreicher Unterricht entsteht und die SchülerInnen nicht überwiegend sitzen müssen. Dabei wird der Fokus auf Bewegungsspiele gelegt, die den Unterricht nicht nur auflockern, sondern auch immer ein Lernziel verfolgen. Inwiefern Bewegungsspiele der *konstruktivistischen Einstellung* entsprechen, zeigt sich mit Hilfe der Auswertungen der Interviews von drei Lehrpersonen in Kapitel sechs.

3 Der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aus theoretischer Perspektive

Im dritten Kapitel erfolgt die Bearbeitung der Forschungsfrage „In welchem Zusammenhang stehen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht?“ auf Basis von Forschungsliteratur zu diesem Thema. Die neurobiologischen Voraussetzungen des Gehirns, der Begriff des Lernens und der Zusammenhang zwischen Lernen und Bewegung stellen die Grundlagen der Unterkapitel dar.

3.1 Neurobiologische Grundlagen

In den folgenden Ausführungen wird ein Überblick über die Funktionen des Gehirns und des Gedächtnisses gegeben.

3.1.1 Das Gehirn

Das Gehirn repräsentiert eine „zentrale Steuerungs-, Überwachungs- und Gesundheitsinstanz“ (Decker 1996: 28). Unsere Denkprozesse sind eng an Gesundheit, Erfolg und Wohlbefinden gekoppelt und sie bedingen daher eine Konstruktion unserer Wirklichkeit. Das Gehirn als Steuerungsinstanz lenkt somit „alle biologischen, körperlichen, geistigen und psycho-energetischen Prozesse im Menschen“ (Decker 1996: 28).

Das Gehirn als Überwachungsinstanz besitzt bewusste als auch unbewusste Selbstüberwachungsvorgänge. Es teilt dem Menschen Signale, Gefühle und Bedürfnisse (zum Beispiele Hunger, Durst, Schmerzen etc.) mit, auf die reagiert werden soll. Mit 1.300 bis 1.600 Gramm Gewicht stellt es ein komplexes, hoch entwickeltes Organ dar, welches sowohl mit allen anderen Organen, als auch mit jeder Zelle des Körpers in Beziehung steht und auf verschiedene Einflüsse anspricht. (Vgl. Decker 1996: 28-29, Landolt 1995: 135).

Es macht 2 % des Körpergewichts des Menschen aus, benötigt aber dennoch 20 % der Körperenergie. Das Gehirn beinhaltet 120 Milliarden Nervenzellen, die mit ungefähr 10.000 weiteren Neuronen in Verbindung stehen. Schon ein Säugling besitzt alle

Nervenzellen, welche aber zu Beginn noch lose miteinander verbunden sind. Erst durch Lernen können sich die Verbindungen miteinander verknüpfen. (Vgl. Beigel 2012: 49-50)

Das Gehirn ist auch das Zentrum der Bewusstseinsbildung, es werden Informationen verarbeitet und geordnet. Des Weiteren stellt es auch ein Lernzentrum, in welchem Erfahrungen gebildet und Informationen bewahrt werden, wie auch ein Zentrum der Gesundheit dar. Sowohl äußere Einflüsse (Lebensstil, Ernährung, Medien) als auch innere Einflüsse (psychische Verfassung) tragen sehr viel zur Beeinflussung des Gehirns, des Bewusstseins und auch des Unterbewusstseins bei. (Vgl. Decker 1996.: 29-31)

Besonders die Informationsverarbeitungs- und Lernfähigkeit des Gehirns kann sich durch verschiedene Anreize (beispielsweise Erinnerungen mit neuen Zusammenhängen koppeln) stetig weiterentwickeln. (Vgl. ebd.: 31)

„Unser Gehirn ist lern- und entwicklungsfähig, ist formbar, manipulierbar, fühlt mit, ist stimulierbar, ist reizbar.“ (Decker 1996: 31)

Betreffend des Aufbaus lässt sich sagen, dass das Gehirn der wichtigste Bestandteil des zentralen Nervensystems ist und mehrere Teile umfasst. Es gliedert sich in: Nachhirn (verlängertes Mark), Hinterhirn (Kleinhirn), Mittelhirn, Zwischenhirn und Großhirn (Endhirn). (Vgl. Peischl 2008: 25)

2.4. Die Anatomie des Gehirns

2.4.1. Die Gliederung der Bereiche

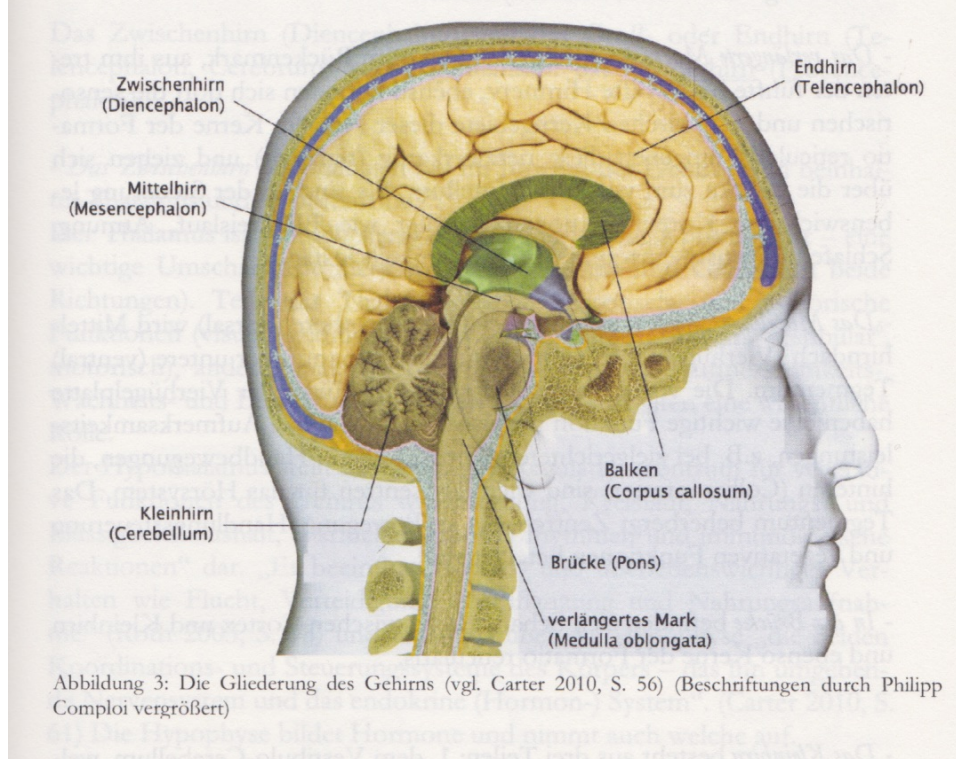


Abbildung 1: Die Anatomie des Gehirns (Minimayr 2012: 27)

Das Großhirn, der größte Teil des Gehirns, ist von der Großhirnrinde (Cortex) umgeben und steuert unser Verhalten und das innere Fühlen und Erleben. Durch einen Balken (Nervenstrang) teilt es sich in eine linke und eine rechte Gehirnhälfte (Hemisphäre) auf. (Vgl. Baur 1990: 18)

Es kann in den beiden Hemisphären bei einigen Funktionen zu Unterschieden kommen, diese sind aber nicht zwangsläufig vorhanden. Die Asymmetrie des Gehirns (= funktionelle Lateralisierung) von allen kognitiven Fähigkeiten zeigt sich dennoch am stärksten bei der Sprache. Bei kognitiven Prozessen und komplexen Verhaltensprozessen ist in der Regel die linke Hemisphäre die dominantere der beiden. (Vgl. Pinel&Pauli 2012: 480-481, 491)

Die hintere Sprachregion liegt daher bei Menschen überwiegend in der linken Hemisphäre und beinhaltet bis zu 700 Prozent mehr Gewebe als der entsprechende Teil der rechten Hemisphäre (Vgl. Thompson 2001: 450).

Sprachverarbeitung findet demnach besonders in der linken Gehirnhälfte statt, dennoch sind aber auch in der rechten Hälfte sprachbezogene Aktivitäten beobachtbar. Die rechte Gehirnhälfte dominiert oftmals bei räumlichen wie auch musikalischen Fähigkeiten und bei emotionalen Inhalten. Die beiden Hemisphären besitzen folglich ähnliche Funktionen, die aber in unterschiedlicher Weise sichtbar werden und es kann somit nicht von einem zwangsläufigen Rechts-Links-Unterschied gesprochen werden. (Vgl. Pinel&Pauli 2012: 491-493)

3.1.2 Das Gedächtnis

„Als Gedächtnis bezeichnet man die Fähigkeit, [...] Informationen für kürzere oder längere Zeit zu speichern und zum Abruf bereitzuhalten“ (Edelmann 1988: 29).

Im Weiteren wird das bekannte Dreispeichermodell von den Begründern Atkinson und Shiffrin vorgestellt. Dieses Modell teilt die Gedächtnisorganisation in das sensorische Gedächtnis, in das Kurzzeit- und in das Langzeitgedächtnis und sieht jedes als eigenen Speicher an. (Vgl. Krag 1989: 107-108, Hobmair 2013: 141)

Dennoch stehen die drei Modelle untereinander in Verbindung und „auch wenn wir im folgenden diese Systeme getrennt betrachten, sollte man sich immer vor Augen halten, daß [sic!] sie ständig miteinander interagieren, d.h. daß [sic!] die Information von einem System ins andere verlagert und wieder zurückverlagert wird“ (Zimbardo 1983: 250). Durch sogenannte Kontrollprozesse können die Informationen innerhalb der drei Speicher weitervermittelt werden (Vgl. Hobmair 2013: 141).

3.1.2.1 Sensorisches Gedächtnis

Im sensorischen Gedächtnis, auch als Ultrakurzzeitgedächtnis bekannt, bleiben Informationen nur für wenige Sekunden (zwischen ein bis zwanzig) präsent, abhängig von Aufmerksamkeit und Konzentration des Menschen. Es geht hierbei um Alltagsinformationen und Umgebungsreize, welche auf ihre Nützlichkeit hin sortiert und nicht gespeichert werden, solange sie nicht durch einen Weiterverarbeitungsprozess in das Kurzzeit- oder sogar Langzeitgedächtnis aufgenommen werden. Solch eine Aufnahme erfolgt jedoch nur, wenn dieser Information vom Individuum Wichtigkeit beigemessen wird,

sie muss daher erkannt und beachtet werden. Wenn dies nicht geschieht, wird die Information wieder verworfen und es kommt zu einem Zerfallsprozess, welcher nötig ist, um abermals Informationen aufnehmen zu können. (Vgl. Krag 1989: 108; Landolt 1995: 138)

3.1.2.2 Kurzzeitgedächtnis

Auch das Kurzzeitgedächtnis besitzt eine begrenzte Aufnahmekapazität. Die Informationen, welche vom sensorischen Gedächtnis übernommen wurden, können wieder verloren gehen. Durch häufiges Wiederholen können sie jedoch gespeichert werden. Dabei spielt auch der emotionale oder motivationale Stellenwert für das Individuum eine Rolle. Das Kurzzeitgedächtnis selektiert und interpretiert die aufgenommenen Informationen. Die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses wurde von dem Psychologen Miller mit sieben Informationen festgelegt. Das heißt, dass ungefähr sieben Ziffern oder sieben Wörter gespeichert werden können. Ob es sich dabei nun „[...] um Wörter, Buchstaben, Ziffern oder sogar ganze Sätze handelt“ (Krag 1989: 108) ist bedeutungslos - es werden immer 7 ± 2 Informationen im Kurzzeitgedächtnis behalten. Diese Informationen (Chunks) können variieren, abhängig von den Vorkenntnissen der Person (Vgl. Gudjons 2012: 231). Ebenfalls werden im Kurzzeitgedächtnis auch Problemlösungsstrategien angewendet, die mit vorhandenem Wissen aus dem Langzeitgedächtnis verknüpft werden. (Vgl. Hofmann&Löhle 2004: 15; Krag 1989: 108; Landolt 1995: 138-139)

3.1.2.3 Langzeitgedächtnis

Im Gegensatz zum Kurzzeitgedächtnis, welches eine beschränkte Speicherkapazität aufweist, beinhaltet das Langzeitgedächtnis eine sehr große Speicherkapazität. (Vgl. Mazur 2004: 384)

In psychologischen Lehrbüchern wird dieses eingeteilt in ein deklaratives Gedächtnis (das bewusste Speichern von Informationen) und in ein nicht deklaratives Gedächtnis (unbewusste Speicherung). Andere Bezeichnungen in der Literatur für diese Unterscheidung sind das explizite (deklaratives) und das implizite (nicht-deklaratives) Gedächtnis. Das deklarative Gedächtnis bezieht sich daher auf Informationen, die bewusst

von der Person abgerufen werden können und das nicht-deklarative Gedächtnis bezeichnet Informationen, die für eine Person nicht mehr greifbar sind, aber dennoch ihre Verhaltensweise beeinflussen. Ersteres besteht wiederum aus dem episodischen Gedächtnis, in welchem persönliche Ereignisse gespeichert werden, und dem semantischen Gedächtnis, das für das Speichern von Faktenwissen relevant ist. Das episodische Wissen ist daher zeitbezogen und eng an emotionale Erlebnisse geknüpft, wohingegen das semantische Wissen nicht zeitbezogen ist. Das nicht-deklarative Gedächtnis teilt sich in folgende drei Systeme auf: Priming, prozedurales Gedächtnis und Konditionierungsformen. Im prozeduralen Gedächtnis befinden sich automatische Bewegungs- und Handlungsabfolgen, die in Kapitel 3.2 mit den Konditionierungsformen näher beschrieben werden. Das System des Primings betrifft den äußeren Ablauf. Es werden „[...] Sinneswahrnehmungen gespeichert, die bei der Wahrnehmung eines bestimmten Geräusches, Duftes usw. zu unbewussten Erinnerungen bis hin zum Wiedererkennen bereits erlebter Situationen führen“ (Hobmair 2013: 144). (Vgl. Hobmair 2013: 143-144; Thompson 2001: 370-371)

Vor allem Informationen, welche in Alltagssituationen Anwendung finden, werden dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert. Dem Anwendungsaspekt, wie es auch schon im Zitat von Konfuzius in der Einleitung steht, kommt hierbei eine wichtige Bedeutung zu, denn wir behalten „[...] Informationen, die wir hören zu 10%, die wir sehen zu 30% und solche die mit aktivem Verhalten verbunden sind zu 90% [...]“ (Beyer 1986: 9 f.).

Informationen können daher beim Lernen durch Memorieren vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis gelangen. Umfeldbedingungen werden dabei mitgespeichert und können die Erinnerungsleistung erhöhen. Des Weiteren werden die Informationen in ein Ordnungsschema im Langzeitgedächtnis zugeteilt. Durch diese Ordnung wird den Informationen unterschiedliche Relevanz beigemessen und es herrschen daher gewisse Kodierungs- und Bewertungsprozesse. Wenn eine Information häufig abgerufen wird, erhöht dies die Retentionsfähigkeit. Ist dies nicht der Fall, wird die Information, obwohl sie schon gespeichert wurde, abermals vergessen. (Vgl. Krag 1989: 109; Landolt 1995: 139)

3.1.3 Aufmerksamkeit, Bewusstsein und Unterbewusstsein

„Der Lernprozess im engeren Sinne beginnt erst dann, wenn der Lernende einer Auswahl der in den sensorischen Registern »festgehaltenen« Reizinformationen seine Aufmerksamkeit zuwendet“ (Hasselhorn&Gold 2013: 71). Nur die Informationen, denen Aufmerksamkeit gewidmet wird, können in das Kurzzeitgedächtnis aufgenommen werden.

Das menschliche Gehirn wird ständig durch verschiedene Reize mit Informationen überflutet. Um diese Vielzahl an Informationen zu bewältigen, wird nur bewusst eine kleine Anzahl an Informationen wahrgenommen und die übrigen Informationen werden „ausgefiltert“ (= selektive Aufmerksamkeit). (Vgl. Hasselhorn&Gold 2013: 71-72; Pinel&Pauli 2012: 207)

Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Bewusstsein bedingen einander und führen zu „[...] höherem Erkenntnisvermögen“ (Ratey 2001: 158). Das Bewusstsein und das Unterbewusstsein werden daher von Wahrnehmungen und Erlebnissen geprägt. Während das Bewusstsein dazu fähig ist, gewisse seelische Inhalte zu verdrängen, werden im Unterbewusstsein alle Informationen, Probleme und Gefühle, die positiv oder negativ sein können, gespeichert. Es herrscht jedoch ein Zusammenspiel zwischen beiden, da im Unterbewusstsein gespeicherte Inhalte ins Bewusstsein gelangen können. Unser Gehirn gleicht daher, wie der Tiefenpsychologe Sigmund Freud es schon beschrieben hat, einem Eisberg. Bei diesem befindet sich der größte Anteil unter der Wasseroberfläche und dieser stellt, metaphorisch ausgedrückt, unser Unterbewusstsein dar. Sechs Siebtel der gespeicherten Informationen des Gehirns sind daher nicht sofort abrufbar. Das Bewusstsein bildet den letzten, siebten Teil, welcher die Spitze des Eisbergs darstellt, die aus der Wasseroberfläche ragt. Auch in einem Gespräch zeigt sich, dass wir einen Großteil gar nicht bewusst wahrnehmen, im Unterschied dazu aber das Unterbewusstsein alles aufnimmt. Vor allem die Körpersprache wird unbewusst registriert. (Vgl. Decker 1996: 48-51)

„Die bewußt und unbewußt aufgenommenen Informationen verbinden sich im Unterbewußtsein zu Bild-, Ton-, Geräusch- und Gefühlsmustern“ (Ebd.: 51). Deswegen beeinflusst das Unterbewusstsein das menschliche Denken, Verhalten, und Handeln sowie auch Einstellungen und Gefühle. Es kann das Gehirn auch blockieren und klares Denken und Lernen wird damit unmöglich, weil das Unterbewusstsein Angstreaktionen hervorruft. (Vgl. ebd.: 51-52)

Kommt es also zu „Veränderungen, Umstellungen, Neu- und Umlernen“ (Decker 1996: 51-52), dann können diese nur stattfinden, wenn die gewohnten Denkmuster im Unterbewusstsein geändert werden.

3.1.4 Fazit

Zusammenfassend ergibt sich aus den Beschreibungen, dass nicht exakt zwischen den Aufgabenbereichen der linken und der rechten Hemisphäre unterschieden werden kann und beide Gehirnhälften für eine sprachliche Kompetenz nötig sind. Das Gehirn muss aus einer Vielzahl an Informationen aussortieren und nur ein kleiner Teil davon wird bewusst wahrgenommen, der Großteil wird unbewusst aufgenommen. Durch Angst, die sich auch im Unterbewusstsein befinden kann, können Blockaden im Gehirn ausgelöst werden, die Lernen verhindern.

In Anbetracht der Informationen ist es in erster Linie für Lehrpersonen hilfreich zu wissen, dass Informationen aufgrund des Dreispeichermodells unterschiedlich bewertet werden und Wiederholung den Ausgangspunkt des Lernens darstellt.

Insbesondere das Wiederholen von Gelerntem wird durch die in Kapitel vier beschriebenen Bewegungsspiele im Sprachenunterricht leicht ermöglicht.

3.2 Lernen

Damit ein Zusammenhang zwischen Lernen und Bewegung hergestellt werden kann, wird zunächst der Begriff des *Lernens* und dessen Bedeutung erläutert. Im Anschluss werden die verschiedenen Arten des Lernens sowie auch die Lernvorgänge ausgeführt.

3.2.1 Begriff

„Lernen bedeutet, Wissen oder Fähigkeiten neu zu erwerben oder zu verändern.“ (Beigel 2012: 57)

Menschen sind zum Lernen geboren. Durch den Körper wird Handeln ermöglicht und er wird beim Lernen eingesetzt. Die erworbenen oder veränderten Fähigkeiten dürfen dabei

nicht willkürlich entstehen, sondern sie müssen „[...] relativ beständig sein“ (Hobmair 2013: 225). Zu dem Begriff des Lernens gehört auch der Vorgang der Speicherung, in dem das erworbene Wissen fortlaufend aufbewahrt wird und auf das nach Bedarf zurückgegriffen werden kann. Der Lernprozess an sich ist nicht beobachtbar und erscheint somit als innerpsychologischer Vorgang. Sichtbar ist ausschließlich die Ursache oder der Auslöser des Lernvorgangs sowie das Ergebnis des Lernprozesses. (Vgl. Hobmair 2013: 225-226)

Lernen stellt somit einen aktiven und assoziativen Vorgang dar, der von den Genen, der Umwelt in welcher der Mensch aufwächst und der Gesundheit bestimmt wird. (Vgl. Beigel 2012: 57)

3.2.2 Prozedurales und deklaratives Lernen

Ebenso wie bei der Unterscheidung des Langzeitgedächtnisses wird auch zwischen zwei Arten von Gedächtnisleistungen unterschieden: das prozedurale Lernen und das deklarative Lernen. Ersteres ist auch unter dem Namen *Handlungslernen* bekannt und beginnt schon beim Fötus im Mutterleib durch Sinneseindrücke und Gefühle. Das prozedurale Lernen stellt einen unbewussten Erwerb von Fähigkeiten dar. Es bezieht sich auf bestimmte Abläufe und Fertigkeiten, bei denen keine Gedächtnisleistungen artikuliert werden. Beispiele dafür wären der Spracherwerb oder auch das Beherrschen des Autofahrens. Es beinhaltet Lern- und Anwendungsprozesse, welche durch Übung und Wiederholung gekennzeichnet sind. Vor allem Vorbilder oder das „[...] Vorleben von erstrebenswerten Verhaltensweisen [...]“ (Beigel 2012: 57) sind für dieses Lernen wichtig und zielführend. (Vgl. Beigel 2012: 57; Hobmair 2013: 145-146)

Das deklarative Lernen steht mit dem prozeduralen Lernen in Verbindung und ist „das bewusste Lernen von Fakten („Wie heißt die Hauptstadt von Italien?“)“ (Beigel 2012: 57). Fakten und Informationen wie Orte, Zahlen und Sachwissen werden eingeprägt. Auf das Wissen kann durch Erinnerung zurückgegriffen werden. Dieses Wissen ist üblicherweise unmittelbar zugänglich. Auch das Vorwissen spielt hierbei eine große Rolle, denn durch dieses können neue Inhalte besser aufgenommen werden. Viele Lernprozesse beziehen sich aber auf beide Lernarten, weil etwa durch vielfache Wiederholung deklaratives Wissen in prozedurales Wissen umgewandelt werden kann. (Vgl. Beigel 2012: 57-58; Hobmair 2013: 145-146; Kandel/Schwartz/Jessell 1996: 681)

3.2.3 Lernvorgänge

Das prozedurale Lernen wird in zwei Lernvorgänge eingeteilt: das assoziative Lernen und das nicht-assoziative Lernen. Ersteres bildet einen sehr weiten Begriff. Unter diesen fallen unter anderem der Furchterwerb, das Sprechenlernen, das Erlernen von Fremdsprachen und das Erlernen von Musikinstrumenten. (Vgl. Thompson 2001: 375; Kandel/Schwarz/Jessell 1996: 675)

Beim assoziativen Lernen entsteht eine Verbindung zwischen Reiz und Reaktion und es wird außerdem zwischen dem klassischen und dem instrumentellen Konditionieren/Lernen unterschieden. Bei der klassischen Konditionierung wird durch einen zuvor unkonditionierten Reiz und einer unkonditionierten Reaktion ein konditionierter Reiz und eine konditionierte Reaktion ausgelöst (Pawlow - Klassische Konditionierung). Das instrumentelle Lernen bezieht sich auf Situationen, in denen die „[...] Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens entweder erhöht oder reduziert wird“ (Trimmel 2011: 101), ausgelöst durch Belohnung oder Bestrafung (Thorndikes „Effektgesetz“, Skinnerbox). (Vgl. Thompson 2001: 375f.; Trimmel 2011: 87f.; Kandel/Schwarz/Jessell 1996: 675)

Unter dem nicht-assoziativen Lernen fallen die zwei Lernformen der Habituation und der Sensibilisierung. Habituation bedeutet, dass die Reaktionsstärke auf einen wiederholten Reiz abnimmt. Bei der Sensibilisierung (Sensitivierung) wird das Gegenteil bewirkt, indem die Reaktion auf einen wiederholten Stimulus verstärkt wird. (Vgl. Thompson 2001: 371-372; Trimmel 2011: 90-91)

3.2.4 Fazit

Wie aufgezeigt wurde, ist Lernen ein aktiver Vorgang, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden kann.

Wenn von Lernen gesprochen wird, so wird ein Prozess gemeint, in dem die erlangten Fähigkeiten nicht durch Zufall erreicht werden, sondern relativ dauerhaft bestehen. In diesem Prozess können ausschließlich die Ursache (Auslöser) und das Resultat festgestellt werden, der Verlauf zwischen Anfang und Ende kann nicht überprüft werden. Es lassen sich prozedurale und deklarative Gedächtnisleistungen unterscheiden, die für Lernprozesse unterschiedlich eingesetzt werden, aber dennoch in Zusammenhang

stehen. Das prozedurale Lernen beinhaltet zwei Lernvorgänge, das assoziative und das nicht-assoziative Lernen. Für den Fremdspracherwerb ist hierbei der assoziative Lernvorgang maßgebend, in dem ein neutraler Reiz mit einem Stimulus verbunden wird (klassische und instrumentelle Konditionierung).

Lernen ist daher insofern effektiv und nachhaltig, wenn Informationen aufgrund von Vorwissen miteinander verknüpft werden können.

3.3 Bewegung

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, welche Forschungsergebnisse in Zusammenhang mit Bewegung, Gehirn und Körper vorliegen. Der Fokus wird auf die Umsetzung der Studienergebnisse von Bewegungsempfehlungen gelegt, sowie auf Einflussfaktoren von Bewegung und auf potenzielle Folgen von Bewegungsarmut.

3.3.1 Einfluss von Bewegung auf Gehirn und Körper und deren Wechselbeziehung mit dem Lernprozess

Lernen geschieht nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit Handlungen und körperlich-sinnlichen Erfahrungen. Der gesamte Körper als auch Sinne und Emotionen sind für den Lernprozess von Bedeutung. Es findet daher „ganzheitlich“ (Macedonia-Oleinek 1999: 7) statt, indem Geist und Körper zusammenarbeiten.

Insbesondere sind die ersten sechs bis acht Lebensjahre durch Lernen über Wahrnehmung, Bewegung und Handeln geprägt. (Vgl. Zimmer/Hunger 2004: 11; Macedonia-Oleinek 1999: 7)

Bewegung trägt zur Ausbildung motorischer Fähigkeiten bei. Die Bewegungsentwicklung erfolgt wie der Spracherwerb in einzelnen Schritten (beispielsweise wird Stehen vor dem Laufen erlernt), jedoch sind diese Schritte nicht getrennt zu betrachten, sondern bedingen einander. Sprache und Bewegung bilden die Voraussetzung dafür, dass der Mensch auf seine Umwelt reagieren und Kontakt herstellen kann. Jede Weiterentwicklung bewirkt, dass das Kind seine Umgebung detaillierter wahrnimmt und noch intensiver mit dieser in Kontakt treten kann. (Vgl. Zimmer 2009: 66-68)

Der Sportmediziner Hollmann stellte anhand von Untersuchungen fest, dass Spaziergehen die Durchblutung im Schnitt um 20 % steigert und ausdauerndes Laufen die Gehirndurchblutung um 30 % erhöht (Vgl. Voelcker-Rehage et al. 2013: 23). Dadurch gelangt mehr Sauerstoff in das Gehirn und dieser bewirkt, dass man sich „[...] im Kopf klar und aufnahmefähig fühlt“ (Ebd.: 23). Durch Bewegung kommt es daher zu einer besseren Durchblutung des Körpers. Je nach Intensität der Bewegung variiert die Durchblutungssteigerung.

Angesichts der vermehrten Sauerstoffversorgung und infolgedessen der verbesserten Durchblutung werden Endorphine, die unter anderem für die Entstehung von Euphorie zuständig sind, freigesetzt. Diese stehen auch in Interaktion mit Teilen des limbischen Systems, das Emotionen verarbeitet und für Motivation und Antrieb verantwortlich ist. Bewegung ist aber auch für den Stressabbau notwendig und begünstigt „direkt über die motorischen Areale im Gehirn, aber auch indirekt über Endorphine und andere Substanzen die Reifung des Gehirns“ (Korte 2009: 215).

Menschen profitieren durch Bewegung, weil sie die Leistungsfähigkeit des Gehirns unterstützt und zu einer verschärften Wahrnehmung beiträgt. (Vgl. Korte 2009: 216; Voelcker-Rehage et al. 2013: 25)

3.3.2 Bewegungsempfehlungen

Die vorliegenden Informationen basieren auf den Bewegungsempfehlungen des *Bundesministeriums für Gesundheit*, der *Gesundheit Österreich GmbH* und des *Geschäftsbereichs Fonds Gesundes Österreich*⁵ und können als Richtlinien angesehen werden. Im Besonderen wird der Fokus auf die Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegung für Kinder und Jugendliche gelegt und die Einflussebenen und Einflussfaktoren auf das Bewegungsverhalten beschrieben.

Um die Gesundheit zu fördern...

- „sollten Kinder und Jugendliche jeden Tag insgesamt mindestens 60 Minuten mit zumindest mittlerer Intensität körperlich aktiv sein.“ (Bundesministerium für Gesundheit et al.: 6)

⁵ einzusehen unter dem Link: http://www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/1/6/5/CH1357/CMS1405438552027/oe_empfehlung_gesundheitswirksamebewegung.pdf

- „sollten Kinder und Jugendliche an mindestens drei Tagen der Woche muskelkräftigende und knochenstärkende Bewegungsformen durchführen.“ (Bundesministerium für Gesundheit et al.: 6)
- „ist es empfehlenswert, zusätzlich Aktivitäten auszuführen, die die Koordination verbessern und die Beweglichkeit erhalten.“ (Ebd.: 6)

„Als gesundheitswirksame körperliche Aktivität werden alle Bewegungsformen bezeichnet, die die Gesundheit fördern und das Verletzungsrisiko nicht unnötig erhöhen.“ (Ebd.: 6)

Die Bewegungsaktivität von 60 Minuten am Tag stellt nur einen Richtwert dar. Mittlere Intensität bedeutet hierbei, dass während der Bewegungsdurchführung noch miteinander gesprochen werden kann. Besonders bei Kindern und Jugendlichen ist darauf zu achten, dass die Bewegung dem Alter angepasst wird, da sie noch in der Wachstumsphase sind und je nachdem die zumutbare Belastung berücksichtigt werden muss. Muskelkräftigende Bewegungen können mit Hilfe des eigenen Körpergewichts (beispielsweise Liegestütz) oder auch mit Gewichten durchgeführt werden. Knochenstärkende Bewegungsformen werden unter anderem durch Hüpfen und Laufen trainiert. (Vgl. Bundesministerium für Gesundheit et al.: 6)

Bewegung ist die Grundlage für ein gesundes Wachstum und sie trägt zur Ausbildung der Fertigkeiteniveaus bei (Gehen, Laufen, Springen, Klettern und Werfen werden zu den grundmotorischen Bewegungen gezählt) als auch zur Optimierung der körperlichen Leistungsfähigkeit. (Vgl. Bundesministerium für Gesundheit et al.: 28-29)

Die genannten Fertigkeiten werden vor allem im Bewegungsspiel bei Kindern und Jugendlichen ausgebildet, in welchem auch das „[...] Niveau der motorischen Fähigkeiten wie Schnelligkeit, Kraft und Ausdauer sowie der koordinativen Fähigkeiten wie Differenzierungsfähigkeit [...], Rhythmisierungsfähigkeit [...], Gleichgewichtsfähigkeit [...] oder Reaktionsfähigkeit [...] entwickelt“ (Bundesministerium für Gesundheit et al.: 29) wird.

Die folgende Abbildung zeigt die Einflussfaktoren auf das Bewegungsverhalten. Der Mensch befindet sich mit seinen persönlichen Grundvoraussetzungen wie Alter, Geschlecht und Erbanlagen im Mittelpunkt. Die anderen Faktoren in den nächsten Ebenen können vom Menschen beeinflusst und verändert werden.

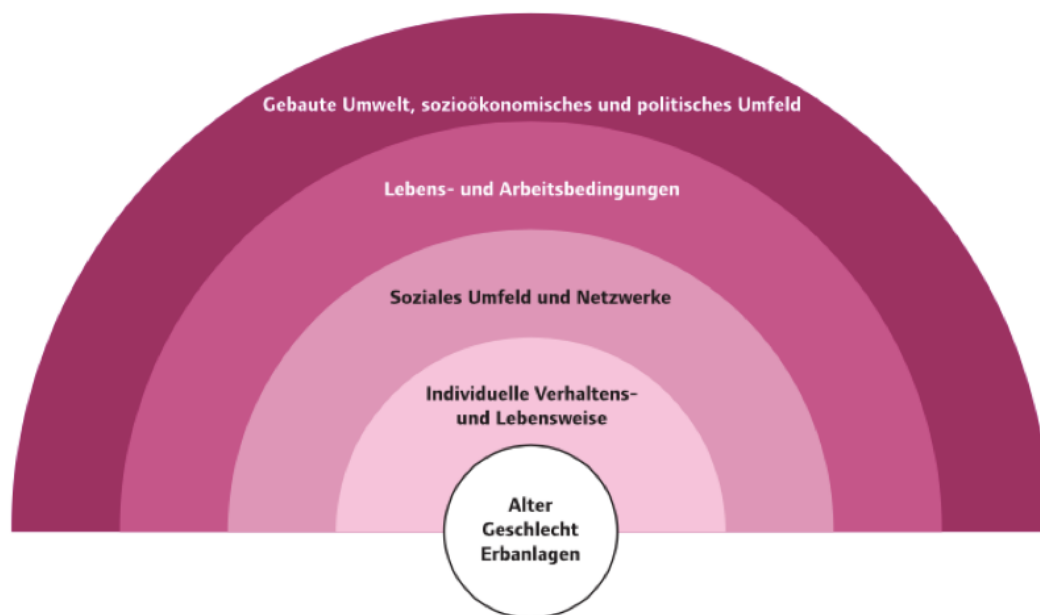


Abbildung 2: Einflüssebenen und Einflussfaktoren auf das Bewegungsverhalten
(Bundesministerium für Gesundheit et al: 35)

In der ersten Ebene *Individuelle Verhaltens- und Lebensweise* befinden sich persönliche Charaktereigenschaften (Motivation, Einstellung, Erwartungshaltung etc.) welche sich auf das Bewegungsverhalten auswirken. Die zweite Ebene *Soziales Umfeld und Netzwerke* umfasst Freunde, Partner/Partnerin und Familienmitglieder, die eine Quelle für die Unterstützung von Bewegungsaktivitäten sein können. Ebenfalls dazu zählen die Partizipation in Interessengemeinschaften oder Vereinen, denn auch diese können das Bewegungsverhalten beeinflussen. *Lebens- und Arbeitsbedingungen* bilden die dritte Einflüssebene. Durch die immer weiter ausgebauten Verkehrsnetze in den letzten Jahrzehnten ist Bewegung oft kaum mehr nötig, um von einem Ort zum anderen zu gelangen. Der Ausbau von Fuß- und Radwegen sowie auch naturbelassene Grünflächen können sich jedoch positiv auf das Bewegungsverhalten von Menschen auswirken. (Vgl. Bundesministerium für Gesundheit et al.: 36-37)

Die letzte Ebene *Gebaute Umwelt, sozioökonomische und politische Umwelt* beschäftigt sich mit dem Entwurf von Lebensräumen und mit sozioökonomischen Faktoren wie unter anderem Gehalt und Konjunktur (Vgl. Bundesministerium für Gesundheit et al.: 38).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insbesondere das Gesundheitsministerium sowie andere Einrichtungen mit Schwerpunkt Bewegung und Gesundheit für die Informationsverteilung über die Bedeutsamkeit von körperlicher Bewegung zuständig sind.

Anhand der genannten Informationen wurde verstärkt die Notwendigkeit und die positive Auswirkung von regelmäßiger körperlicher Bewegung auf den Menschen zum Ausdruck gebracht. Bewegung führt zu Stressminderung, erweitert Blutgefäße und ermöglicht somit eine höhere Konzentrationsfähigkeit. Bereits dies sind essentielle Grundlagen, die auch im Unterricht eine hohe Bedeutung haben. Bevor jedoch konkret auf den Zusammenhang von Bewegung und Lernen im Unterricht eingegangen wird, werden mit Blick auf die Einflussebene *Lebens- und Arbeitsbedingungen* im folgenden Kapitel die Lebensbedingungen, die einem stetigen Wandel unterliegen, näher erläutert und die potenziellen Folgen der Bewegungsarmut aufgezeigt.

3.3.3 Veränderungen der Lebensbedingungen und mögliche Konsequenzen der Bewegungsarmut

Seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts haben sich die räumlichen Lebensbedingungen grundlegend geändert. Während die Straße früher noch einen Spielort für Kinder darstellte, sind heutzutage beinahe alle Straßen ausschließlich verkehrstechnisch zu nutzen. Durch zunehmende Bebauung werden Grünflächen primär im städtischen Bereich immer seltener und die Umgebung von Wohnungen lässt meist keine Möglichkeiten für eine freie Bewegung von Kindern und Jugendlichen offen. Um ihrem Bewegungsdrang nachzukommen, müssen sie spezielle Spielorte (zum Beispiel Fußball-, Basketball- und Skaterplätze) besuchen. Auch in den Wohnungen haben sich die Lebensbedingungen verändert. (Vgl. Laging/Schillack 2000: 10) Da elektronische Geräte inzwischen sehr häufig in Kinderzimmern zu finden sind, ist daher auch der Innenraum für Kinder interessanter geworden. Die Veränderung der Medien, die rasante Entwicklung der Elektronik und auch das ausgebaute Verkehrsnetz können zu verminderten körperlichen Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen beitragen. (Vgl. Sobczyk/Landau 2003: 18, 21)

Dem Sitzen, welches nach Auffassung der Gesellschaft sehr eng mit Lernen verbunden ist, kommt hierbei eine wichtige Bedeutung zu. Der überwiegende Tagesablauf von Kindern und Jugendlichen besteht darin, dass sie in der Schule die meiste Zeit sitzend verbringen und sich in der Freizeit wieder oft sitzend vor dem Fernseher oder Computer aufhalten. Konsequenzen des Bewegungsmangels sind daher absehbar. Denn dieser kann bei Kindern zu „[...] ernsthaften Folgen für die körperliche, aber auch für die geistige, emotionale und soziale Entwicklung“ (Zimmer/Hunger 2004: 15) führen.

Um auf das stundenlange Sitzen zurückzukommen ist anzumerken, dass dies in erster Linie auch Auslöser für Haltungsschwächen und Rückenschmerzen sein kann, weil die Wirbelsäule stark belastet wird. Darüber hinaus kann langes Sitzen Konzentrationsprobleme verursachen und dadurch zu Unlust, Unaufmerksamkeit und Unterrichtsstörungen führen. (Vgl. Oppolzer 2006: 14-15)

Es ist daher ersichtlich, dass Bewegung ein Grundbedürfnis des Menschen darstellt und maßgebend zu einem gesunden Leben beiträgt. Bewegung wird als „[...] Grundprinzip des Lernens und Lebens betrachtet“ (Beigel 2012: 38). (Vgl. ebd.: 39-40)

3.3.4 Fazit

Lernen und Bewegung bedingen einander im Entwicklungsprozess eines Kindes. Diese Tatsache darf im Laufe der weiteren Entwicklung nicht vergessen werden, denn Bewegung bringt sehr viele positive Aspekte mit sich, nicht nur aus medizinischer Sicht, sondern auch in Hinblick auf den Lernprozess. Durch die modernen Medien und die Veränderungen der räumlichen Lebensbedingungen tritt Bewegung jedoch häufig in den Hintergrund.

Heutzutage gibt es bereits einige schulische Ansätze, die versuchen den Aspekt der Bewegung durchgängig in den Unterricht zu integrieren. Kapitel vier widmet sich der Beschreibung dieser Ansätze und im Anschluss werden Ähnlichkeiten und Unterschiede der Methoden aufgezeigt.

4 Der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aus methodologischer Perspektive

Auf Basis des vorigen Kapitels konnte festgestellt werden, dass sich Bewegung sowohl psychisch als auch physisch positiv auf den menschlichen Körper auswirkt. Die Umsetzung der Theorie in die Praxis führt zur Behandlung der Forschungsfrage „Wie kann Bewegung in den Französischunterricht integriert werden?“. Mittlerweile gibt es verschiedene Lehr- und Lernmethoden, die Bewegung im Unterricht berücksichtigen. Im Folgenden werden einige dieser Ansätze vorgestellt.

4.1 Suggestopädie

Beginnend soll erläutert werden, was unter dem Begriff *Suggestopädie* verstanden wird, wie dessen Konzept in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht zu verstehen ist und welche Grundlagen für einen suggestopädischen Ansatz im Unterricht notwendig sind.

4.1.1 Konzept

Die suggestopädische Lehr- und Lernmethode wurde von Georgi Lozanov, einem bulgarischen Psychiater, in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt. Er beschäftigte sich mit der Frage, in welchem Maße durch Informationen, welche unbewusst aufgenommen werden, die Gedächtnisleistung eines Menschen gesteigert werden kann. (Vgl. Baur 1990: 7)

Anhand von unterschiedlichen Verfahren entwickelte sich in den folgenden Jahren die „suggestopädische Methode der Fremdsprachenvermittlung“ (Ebd.: 7), welche sich im deutschsprachigen Raum in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts verbreitete (Vgl. Dostal 2011: 99).

Folgende drei Grundlagen sind für die Anwendung der *Suggestopädie* im Unterricht von der Lehrperson zu berücksichtigen (Vgl. ebd.: 7):

- eine entspannte und heitere Lernsituation
- das Zusammenspiel von bewussten und unbewussten Wahrnehmungen soll genützt werden
- die suggestive Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden soll zu einer positiven und selbstsicheren Lerneinstellung führen

4.1.2 Grundlagen

Um den suggestopädischen Ansatz in den Unterricht einzubauen, ist es nötig, auf die Bedürfnisse von SchülerInnen einzugehen. Es wird dabei versucht aus dem traditionellen Unterricht auszubrechen. Nach den Auffassungen der suggestopädischen Methode werden in diesem nämlich Kreativität, Phantasie, Spieltrieb und Gefühle der SchülerInnen nicht berücksichtigt, und das führe zu Anspannung und Lustlosigkeit. Ziel der Suggestopädie ist es, angenehme Lernbedingungen zu schaffen um ein positives Miteinander zu ermöglichen. Offenheit, Neugierde, Spontaneität und Lernfreude sollen gefördert, unterstützt und auch bei Verlust wieder zurückgewonnen werden. (Vgl. Bröhm-Offermann 1989: 11)

Die Aufgabe der Lehrperson ist, ein Vertrauensverhältnis zu schaffen, sich ruhig und entspannt zu zeigen und negative Lerneinstellungen abzubauen. Denn diese bewirken negative Lernerfolge und haben zur Folge, dass der Schüler/die Schülerin sich wenig zutraut. SchülerInnen sollen sich der Lehrperson anvertrauen können und der Methode motiviert entgegenblicken, um einen positiven Lernerfolg zu erzielen. (Vgl. Kalka 2002: 40-41)

Im suggestopädischen Fremdsprachenunterricht wird vor allem mit zweisprachigen Büchern gearbeitet, Texte werden von der Lehrperson vorgelesen und anschließend mit Musik unterlegt. Den SchülerInnen wird in verschiedenen Phasen neuer Stoff beigebracht. Neue Wörter werden auch mit dementsprechenden Bewegungen begleitet. Gestik, Mimik und Entspannung spielen dabei eine wichtige Rolle. (Vgl. ebd.:45-47)

4.2 Total Physical Response

Im Anschluss an den suggestopädischen Ansatz wird ein weiteres Konzept mit seinen nötigen Grundlagen angeführt.

4.2.1 Konzept

Die „language-body learning strategy“ (Hinger 2008: 191) wurde ebenfalls in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts von James Asher, einem Psychologieprofessor in Kalifornien, konzipiert. Asher erforschte den Fremdspracherwerb und kam zu dem Ergebnis, dass dieser mit dem Erlernen der Muttersprache in Verbindung steht. Die Methode basiert auf den Annahmen, dass zuerst das Sprachverstehen entwickelt wird, bevor Sprache selbst produziert wird. Diese Hörphase zu Beginn, auch *silent period* genannt, dient als Vorbereitung für die Sprachproduktion. Des Weiteren soll die Sprachproduktion vom Lernenden individuell bestimmt werden, er/sie soll sich bereit dazu fühlen. Die Verarbeitung von Sprache steht nach der Methode auch eng in Zusammenhang mit körperlichem Handeln und die Lernenden können mit Körperbewegungen auf sprachliche Elemente reagieren. Durch diesen Vorgang wird es auch den Lehrpersonen ermöglicht, den Wissensstand der SchülerInnen zu erkennen. (Vgl. Hinger 2008: 191-192; Davidheiser 2002: 25; Sambanis 2013: 91)

Indem die Lernenden aufgrund der Körperbewegungen viel verstehen, kann dies auch zu einer Stärkung ihres Selbstvertrauens beitragen (Vgl. Er 2013: 1767).

Beim Mutterspracherwerb ist sofort ersichtlich, dass das Kind sich vorerst mit dem Hören und Verstehen auseinandersetzt, bevor es selbst Sprache produziert. Bereits vor der Sprachproduktion ist es fähig, sprachliche Aufforderungen zu begreifen und auszuführen. Daher geht Asher von der Annahme aus, dass „die Sprachverarbeitung durch das Hören und das Verstehen von Sprache initiiert wird“ (Hinger 2008: 192).

4.2.2 Grundlagen

Analog zum Mutterspracherwerb werden in der *silent period* zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts Anweisungen von der Lehrperson gegeben, die gemeinsam von der Klasse körperlich umgesetzt werden. Die Lehrperson verbindet daher sprachliche Elemente mit einer körperlichen Bewegung. Das Erlernen von Sprache ist von Person zu Person unterschiedlich. Dies wird in der Methode berücksichtigt, indem die Möglichkeit gegeben wird, den Zeitpunkt der Sprachproduktion selbst zu wählen. Sofortiges Sprechen-Müssen kann bekanntermaßen Angst und Stress mit sich ziehen, sodass Lernen verhindert wird. Durch die körperliche Bewegung können Sprechhemmungen und Nervosität von Lernenden abgebaut werden. In einer entspannten Atmosphäre werden die Bewegungen gemeinsam ausgeführt und zusätzlich folgt gemeinsames, lautes Sprechen im Chor. Ferner wird versucht, durch diese Kombination von Sprache mit Bewegung sowohl die rechte als auch die linke Gehirnhälfte zu aktivieren, sodass es zu einer Steigerung der Behaltensleistung kommen kann. (Vgl. Hinger 2008: 192-195)

Mit Hilfe der Methode „hören die Lerner/innen die Zielsprache, sie sehen die körperlichen Ausführungen der sprachlichen Anweisungen und führen diese selbst körperlich aus: *Hören - Sehen - Körperliches Handeln*“ (Hinger 2008: 195). Durch die vielfältige Aktivierung geschieht der Lernprozess mitunter auch unbewusst (Vgl. Er 2013: 1767). Indem der auditive, visuelle und kinästhetische Lernkanal aktiviert wird, erfolgt mehrdimensionales Lernen und dadurch ein effizienter Fremdsprachenerwerb. (Vgl. ebd.: 195)

4.3 Voice Movement Icons

Im Anschluss an *Suggestopädie* und *Total Physical Response* wird nun ein weiteres wichtiges Konzept vorgestellt: *Voice Movement Icons*.

4.3.1 Konzept

Die Neurowissenschaftlerin Manuela Macedonia schreibt in ihrer Dissertation „Fremdsprachen lernen und Gedächtnis. Sensomotorisches Encodieren durch Voice

Movement Icons“ (Macedonia 2004) über sogenannte *Voice Movement Icons* (VMI), welche 1990 in einem ihrer Italienischkurse zufällig entstanden sind.

Es handelt sich dabei um einen Metacode, der parallel zum neuen fremdsprachlichen Input eingesetzt wird, mehrere Sinne beansprucht, dadurch eine mehrfache Stimulierung von Gehirnarealen bewirkt, Motorik und Emotion in den Lernprozess involviert (Macedonia 2004: 2).

Macedonia stellte fest, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die aktive Beherrschung der erlernten Sprache, häufig nicht erreicht wird. Schreibprozesse, Grammatikregeln und Vokabeln werden zwar beherrscht, aber freies Sprechen stellt für viele Lernende ein Problem dar. (Vgl. Macedonia 2004: 1-2)

Sie beschäftigte sich näher mit dem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. Unter *Ganzheitlichkeit* versteht Macedonia, dass beide Gehirnhälften beim Fremdsprachenunterricht angesprochen werden und die Informationen des Unterrichts daher nicht nur analytisch-linear, sondern auch mit Kreativität und Emotion vermittelt werden. Durch die Einbeziehung von Geist und Körper wird ein sensomotorisches Lehren und Lernen (mehrere Wahrnehmungskanäle werden angesprochen) auf ganzheitlicher Ebene geschaffen. (Vgl. Macedonia-Oleinek 1999: 7-8).

Die *Voice Movement Icons* entstanden in einem Italienischkurs, in dem Macedonia anfang, während des Sprechens auf Gegenstände zu deuten, Handlungen nachzuahmen und bestimmte Bewegungen für Wörter zu erfinden, um den Lernenden das Verstehen von Texten und Vokabeln zu erleichtern. Sie forderte diese auch auf, die Bewegungen mitzumachen. Schon nach geringer Zeit kam Macedonia zu dem Ergebnis, dass laut vorgelesene Wörter die mit einer selbst ausgeführten Bewegung gekoppelt sind, leichter von den Lernenden gespeichert und abgerufen werden. Dies stellte den Beginn für die Entwicklung der Strategie ihrer *Voice Movement Icons* dar. (Vgl. Macedonia 2004: 3-7)

4.3.2 Grundlagen

Nach Macedonia gibt es im Sprachenunterricht drei Phasen: den Input (neues Lernmaterial wird präsentiert), dessen Verarbeitung und den Output. Der letzten Phase, der (Re-)Produktion von Gelerntem (die aktive Nutzung der Fremdsprache) wird vielfach zu wenig Bedeutung zugemessen. (Vgl. Macedonia 2004: 3 f.)

Der Input wird gegeben, indem ein projizierter Text in der Fremdsprache von der Lehrperson vorgelesen und mit passenden Bewegungen begleitet wird. Anschließend wiederholen die Lernenden den Text inklusive den Bewegungen. Dabei werden visuelle, auditive, motorische und sprachreproduktive Komponenten zeitgleich angesprochen und trainiert. Auch Emotion ist bei dieser Methode eine wichtige Komponente, weil die Lernenden die Bewegung nachmachen und dadurch emotional involviert werden. (Vgl. Macedonia 2004: 8-14)

Voice Movement Icons beinhalten daher eine perzeptive als auch eine reproduktive Phase und begleiten den gestellten Input. Allgemein gültige *Voice Movement Icons* gibt es nicht, die Lehrperson kann diese selbst oder gemeinsam mit den Lernenden entwickeln und auf deren Bedürfnisse abstimmen. Zu beachten ist nur, dass „[...]ein VMI prägnant, eindeutig und unverwechselbar ist“ (Macedonia 2004: 17), denn somit wird es innerhalb der Gruppe gültig und nicht mehr verändert.

Die Methode beinhaltet Decodierungs- sowie Encodierungsprozesse und dient aus diesem Grunde nicht der Kommunikation wie es beispielsweise die Gebärdensprache tut. Grammatikalische Wortkategorien sind zwar nicht durch mimische Bewegung zu verkörpern (wie es häufig bei den Nomen der Fall ist), dennoch kann ein *Voice Movement Icon* durch eine arbiträre Bewegung für das jeweilige grammatikalische Phänomen geschaffen werden. (Vgl. ebd.: 17)

Folglich lässt sich sagen, dass „VMIs keinen Kommunikationscode darstellen, sondern als Metacode anzusehen sind, der Wörter in der Fremdsprache mit sensorisch-motorischer Zusatzinformation anreichert“ (Ebd.: 18).

4.4 Fazit

Die drei Lehr- und Lernmethoden ähneln sich in ihren Strategien, weil sie auf eine Ganzheitlichkeit des Lernens abzielen und somit durch die Beanspruchung verschiedener Sinne mehrdimensionales Lernen erfolgt. Durch die Kombination von Hören, Bewegung und Sprechen ist es möglich, die Behaltensleistung zu fördern. Um diese Methoden in den Unterricht einzubringen, benötigt es eine überzeugende Einstellung der Lehrpersonen, damit auch die SchülerInnen dem Konzept mit Freude folgen.

Die drei beschriebenen Methoden integrieren Bewegungselemente in den Unterricht, indem Wörter in der Fremdsprache von einer Bewegung begleitet werden. Der Interaktion von Lehrperson mit SchülerInnen wird ebenfalls in allen Methoden viel Bedeutung zugemessen, sodass eine positive Lern- und Arbeitsatmosphäre entstehen kann. Auch die Hörphasen bilden eine wichtige Komponente der Ansätze, in denen ein Zusammenspiel zwischen bewussten und unbewussten Lernprozessen stattfindet.

Bei näherer Betrachtung der Methoden *Total Physical Response* und *Voice Movement Icons* wird ersichtlich, dass diese sich in ihren Unterrichtsformen noch ähnlicher sind als das Konzept der *Suggestopädie*, weil die grundlegende Aktivität die gemeinsame Ausführung der Bewegung zu bestimmten Wörtern darstellt. Die suggestopädische Methode hingegen integriert auch bewusst Musik oder Entspannungsphasen in den Unterricht.

James Ashers Konzept *Total Physical Response* zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass der Moment der Sprachproduktion vom Lernenden selbst bestimmt werden kann. Im Gegensatz dazu fordert Macedonia mit ihren *Voice Movement Icons* ihre SchülerInnen dazu auf, mitzusprechen und den Text mit den dazu ausgeführten Bewegungen im Anschluss zu wiederholen.

In allen drei Ansätzen muss aber berücksichtigt werden, dass der Fremdsprachenunterricht nicht allen Ansprüchen der in Kapitel drei beschriebenen Bewegung gerecht werden kann. Vor allem kann das Konzept der *Suggestopädie* hierbei kritisch betrachtet werden, da es insbesondere auf Entspannungsphasen beruht. Somit bleibt in diesem Fall der förderliche Aspekt der besseren Durchblutung bei Bewegung fragwürdig. Die erläuterten Lehrmethoden als auch die im nächsten Kapitel beschriebenen Bewegungsspiele stellen keinen Ersatz für Bewegungsaktivitäten dar und können daher nicht die gleichen Effekte wie die Bewegung durch Sport beinhalten. Aufgrund der

durchgeführten Lehrerinnenbefragung zeigt sich aber, dass Bewegungsspiele durch die integrierten Bewegungselemente positiven Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit als auch auf den Lernprozess haben.

Daher wird nun nach den drei beschriebenen Lehr- und Lernmethoden eine Verbindung zu den Bewegungsspielen im Fremdsprachenunterricht hergestellt. Diese Spiele stellen eine effektive Methode dar, um Bewegungselemente in den Unterricht einfließen zu lassen und diesen dadurch abwechslungsreich zu gestalten. Folglich werden durch diese Spiele auch verschiedene Sinne angeregt, die den Lernprozess steigern und daher ganzheitliches Lernen ermöglichen.

5 Typologie von Bewegungsspielen

Das vorige Kapitel gab einen Einblick in verschiedene schulische Ansätze, die der Bewegung im Unterricht Bedeutung zumessen. Dieses Kapitel setzt sich nun ausführlicher mit der zweiten Forschungsfrage, inwiefern Bewegung in den Französischunterricht integriert werden kann, auseinander. Damit die Einbeziehung von Bewegung auch dem Kontext des Unterrichts entspricht und mit einem Lernziel erfolgt, wird das Augenmerk auf Bewegungsspiele gelegt, mit denen verschiedene Inhalte sowohl gelernt als auch wiederholt werden können.

Die folgenden Bewegungsspiele für Fremdsprachen basieren auf den Ausführungen von der Sozial- und Motopädagogin Dorothea Beigel in ihrem Buch „Beweg dich, Schule!“ und wurden teilweise geringfügig abgewandelt. Ebenfalls wurden Spielideen von Koriander-Bayer und Faistauer aus dem Buch „Spiele für den Fremdsprachenunterricht“ übernommen. Die Überschriften wurden dabei im Original gelassen, und die Einordnung der Spiele in Kategorien habe ich selbst vorgenommen. Zu beachten ist jedoch, dass manche Spiele auch mehreren Kategorien zugeordnet werden können.

Die Spiele sind variabel für verschiedene Schulstufen einsetzbar.

5.1 Grammatik-/Satzbauspiele

„Grammatik - Klatschspiel“

Für dieses Spiel werden Klatschzeichen für unterschiedliche Zeitformen ausgemacht. Die SchülerInnen können paarweise spielen. Der Spielleiter/die Spielleiterin nennt Verben und die SchülerInnen müssen beispielsweise bei einer Vergangenheitsform in die Hände des Partners/der Partnerin klatschen, bei einer Zukunftsform mit überkreuzten Händen einklatschen oder für eine andere Zeitform parallel auf die Oberschenkel klatschen. (Vgl. Beigel 2012: 158)

„Körpergrammatik 1“

Die SchülerInnen sitzen auf ihren Sitzplätzen und der Spielleiter/die Spielleiterin ruft verschiedene Wörter in der Fremdsprache. Entsprechend der Wortart, werden mit den Händen verschiedene Körperstellen am eigenen Körper berührt:

Nomen - Waden berühren

Artikel - Vorderkopf berühren

Verb - Bauch berühren

Adjektiv - Hinterkopf berühren

Präposition - Knie berühren

Pronomen - Rücken berühren

(Vgl. Beigel 2012: 144)

„Körpergrammatik 3“

Die SchülerInnen stehen in der Klasse und der Spielleiter/die Spielleiterin sagt und schreibt gleichzeitig Verben in der Fremdsprache in verschiedenen Zeiten an die Tafel. Anhand von Körperbewegungen müssen die SchülerInnen die Zeitform erkennen. (Vgl. Beigel 2012: 149)

Beispiel für den Französischunterricht:

Le présent de l'indicatif: Sprung

L'imparfait de l'indicatif: Rückwärtsschritt

Le passé composé: zwei Schritte rückwärts

Le plus-que-parfait: eine Drehung

Le futur simple: Vorwärtsschritt

Le conditionnel présent: zwei Schritte vorwärts

„Textpuzzle“

Die SchülerInnen zählen durch und bilden Gruppen (Gruppengröße abhängig von Klassengröße) und jede Gruppe begibt sich vor einen leeren Tisch in ungefähr gleich

weiter Entfernung zum LehrerInnentisch. Am LehrerInnentisch liegen verschiedene Kuverts für jede Gruppe, von denen jedes Kuvert einen „zerstückelten“ Satz beinhaltet (jeder Satzteil steht auf einem eigenen kleinen Zettel). Jede Gruppe bestimmt einen Läufer/ eine Läuferin, der/die auf Zeichen der Lehrperson zum LehrerInnentisch läuft, ein Kuvert nimmt und seiner/ihrer Gruppe zurückbringt. Sobald der Satz rekonstruiert und auf den Tisch korrekt aufgelegt wurde, holt der Läufer/die Läuferin das nächste Kuvert. Die Gruppe, welche am schnellsten alle Sätze korrekt auflegen konnte, gewinnt. (Vgl. Koliander-Bayer&Faistauer: 53)

5.2 Darstellungsspiele

„Übersetzen“

Es werden zwei Gruppen aus SchülerInnen gebildet und die Lehrperson gibt der ersten Mannschaft ein Wort in der Fremdsprache vor, welches pantomimisch dargestellt werden muss. Die zweite Mannschaft soll das gesuchte Wort erraten und aufschreiben. Das Spiel kann auch variiert werden, indem ein kurzer Satz anstatt eines Wortes vorgespielt wird oder in höheren Schulstufen die Mannschaft, welche raten muss, das Wort in der Fremdsprache umschreiben soll. (Vgl. Beigel 2012: 159)

„Die Würfel sind gefallen“

Es werden Kleingruppen zu drei bis vier Personen gebildet. Jedes Team schreibt sechs Begriffe in der Fremdsprache mit Nummerierung zu aktuellen Themen des Unterrichtsstoffs auf. Danach treten zwei Teams gegeneinander an. Es wird gewürfelt und die gewürfelte Zahl stellt dar, welchen der sechs Begriffe das andere Team erraten muss. Anschließend wird ein zweites Mal gewürfelt, um die Art der Darstellung des Begriffs festzulegen:

- „1. Der Begriff wird mit der rechten Hand gemalt.
2. der Begriff wird pantomimisch gespielt.
3. der Begriff wird in der Fremdsprache erklärt, ohne dass er benannt wird.

4. der Begriff wird in deutscher Sprache umschrieben, ohne dass er benannt wird.
5. der Begriff wird mit der linken Hand gemalt.
6. der Begriff darf nach Wunsch (1-5) vorgestellt werden.“ (Beigel 2012: 146)

Ein Team muss daher dem anderen Team den Begriff darstellen und anschließend werden die Rollen getauscht. Wenn der Begriff erraten wird, gibt es einen Punkt. (Vgl. ebd.: 146)

„Wort-Pantomime“

Zwei SchülerInnen gehen kurz aus der Klasse, um sich ein Wort in der Fremdsprache auszudenken. Danach folgt eine pantomimische Darstellung dieses ausgedachten Wortes der beiden SchülerInnen. Zuvor werden als Hilfestellung die Buchstabenanzahl mit Klatschen und die Silben des gesuchten Wortes mit Stampfen dargestellt. (Vgl. Beigel 2012: 146)

5.3 Fragespiele

„Wissenspolonaise“

Die SchülerInnen spielen paarweise und stellen sich in zwei Reihen mit einem Abstand von zwei bis vier Metern gegenüber auf. Der Spielleiter/die Spielleiterin sagt ein deutsches Vokabel, derjenige Schüler/diejenige Schülerin, welcher/welche das Wort in der Fremdsprache am schnellsten heraussucht, darf einen Schritt (Fußspitze des eigenen anderen Fußes muss dabei berührt werden) vor in Richtung Partner/Partnerin machen. Das Team, dessen Füße als erstes zusammentreffen, gewinnt.

Das Spiel kann auch mit kurzen Sätzen zum Übersetzen gespielt werden als auch mit Kopfrechnungen (Ergebnis muss in Fremdsprache gesagt werden) oder Fragen zu bearbeiteten Themen. (Vgl. Beigel 2012: 160)

„Wer bin ich?“

Jeder Schüler/jede Schülerin bekommt einen Zettel, auf dem ein Wort (Namen von bekannten Personen, Gegenstände etc.) steht, auf die Stirn geklebt. Die SchülerInnen wissen dabei noch nicht, wer sie sind. Musik wird abgespielt und sie gehen durch den Raum. Sobald die Musik stoppt, werden Zweiergruppen gebildet und gegenseitig Fragen in der Fremdsprache gestellt, um das Wort auf der eigenen Stirn zu erraten. Bedingung ist aber, dass die Fragen nur mit Ja oder Nein beantwortbar sind. Sobald eine Frage mit Nein beantwortet wird, darf erst beim nächsten Wechsel mit Musikstopp von dem jeweiligen Spieler/der jeweiligen Spielerin wieder neue Fragen gestellt werden. Wer seine Karte erraten hat, darf sie von der Stirn abnehmen. (Vgl. Beigel 2012: 155-156)

„Uhrzeit“

Während meines fachbezogenen Praktikums testete ich die folgende Ballspielübung zur Einübung beziehungsweise Automatisierung der französischen Bezeichnung der Uhrzeiten.

Die Lehrperson und alle SchülerInnen stellen sich in einem Kreis auf und schießen einander einen Ball zu. Die Person, die den Ball wirft, darf dem Fänger/der Fängerin eine Uhrzeit in deutscher Sprache sagen. Der Fänger/ die Fängerin muss diese Uhrzeit in der Fremdsprache wiederholen und schießt den Ball weiter an einen Klassenkameraden/eine Klassenkameradin und nennt eine andere Uhrzeit auf Deutsch, welche wiederum vom neuen Fänger/von der neuen Fängerin in der Fremdsprache gesagt werden muss.

Dieses Ballspiel kann mit verschiedensten Stoffinhalten durchgeführt werden und eignet sich auch besonders gut für das Wiederholen von Verben.

5.4 Wahrnehmungsspiele

„Französische Begleitung“

Die SchülerInnen bilden Zweiergruppen und führen den anderen blind durch die Klasse. Währenddessen werden von den Führenden Anweisungen in der Zielsprache gegeben. Zum Beispiel soll der blinde/die blinde SchülerIn „etwas berühren, sich umdrehen, geradeaus gehen, still stehen, lauschen, jemanden begrüßen ...“ (Beigel 2012: 160). Die Augen sollen dabei nicht verbunden, sondern nur geschlossen werden, da dieses Spiel viel auf Vertrauen und Verantwortung basiert und sich die SchülerInnen dementsprechend auch unsicher fühlen können, von jemand anderen geführt zu werden. (Vgl. ebd.: 153-154)

„Erzähl mal“

Die Lehrperson teilt Karten mit verschiedenen Bildmotiven an jeden Schüler/jede Schülerin aus (beispielsweise wird ein Gegenstand, ein Gesichtsausdruck oder eine Begebenheit dargestellt). Musik wird abgespielt und die SchülerInnen sollen sich im Klassenraum bewegen. Bei einem Musikstopp bilden die SchülerInnen Zweiergruppen und erklären sich gegenseitig die Karte in der Fremdsprache, ohne diese herzuzeigen und ohne die direkte Bezeichnung des Motivs zu nennen. Der jeweilige Partner/die jeweilige Partnerin muss das Motiv erraten. Die Bildkarten werden anschließend getauscht und der Ablauf beginnt erneut. (Vgl. Beigel 2012: 150)

„Blindes Worteschreiben“

Dieses Spiel stellt eine Partnerübung dar, in der ein Schüler/eine Schülerin am Tisch sitzt, der/die andere steht dahinter mit geschlossenen Augen. Der/die Sitzende schreibt auf einen Zettel einen Buchstaben, wobei in höheren Schulstufen auch Wörter in der Fremdsprache notiert werden können. Während des Schreibprozesses umschließt der/die stehende SchülerIn die Schreibhand des/der Sitzenden und versucht, die Buchstaben und Wörter zu erraten. (Vgl. Beigel 2012: 129)

5.5 Kommunikative Spiele

„Vokabel - Memory“

Ein Zweier oder Dreier Team geht vor die Tür. Inzwischen wählen die restlichen SchülerInnen jeweils zu zweit ein Vokabel aus, welches sie darstellen. Anschließend vermischt sich die Schulgruppe in der Klasse. Das Zweier- beziehungsweise Dreier-Team kommt wieder in die Klasse und muss, wie bei dem Kärtchenspiel *Memory*, die Paare finden, indem es die jeweiligen KollegInnen antippt und nach dem darzustellenden Wort fragt. Die angetippten SchülerInnen nennen ihr Wort und wenn die gleichen Paare gefunden werden, stellen sich diese zur Seite. (Vgl. Beigel 2012: 161)

„Sprachsalat“

Zwei SchülerInnen begeben sich vor die Klassentür und die restlichen SchülerInnen konstruieren einen Satz in der Fremdsprache, welcher von dem Paar erraten werden muss. Die einzelnen Wörter des Satzes werden an mehrere SchülerInnen aufgeteilt. Sobald die zwei SchülerInnen in die Klasse kommen, sagt jeder Schüler/jede Schülerin sein Wort laut vor, Tempo und Lautstärke dürfen dabei variieren. Die beiden SchülerInnen sollen anhand der vorgesagten Wörter den Satz erraten. (Vgl. Beigel 2012: 163)

„Koffer ein- und auspacken“

Hierbei wird das bekannte Spiel *Ich packe meinen Koffer und nehme....mit* gespielt. Dabei werden zu den verschiedenen Begriffen, welche in der Fremdsprache gesagt werden, passende Körperbewegungen gemacht. Diese müssen von den nachfolgenden SchülerInnen wiederholt werden. Die SchülerInnen müssen die in den Koffer gepackten Sachen immer wieder von neuem aufzählen und die passende Bewegung dazu ausführen. Der *Koffer* kann auch wieder ausgepackt werden, indem die Begriffe von rückwärts aufgezählt werden. In höheren Schulstufen können statt dem *Kofferpacken* auch Begriffe zu dem Inhalt von einem Film, Buch oder Theaterstück erwähnt werden. In diesem Spiel

werden vor allem die Merkfähigkeit sowie das Erlernen und Abrufen von Vokabeln in der Fremdsprache trainiert. (Vgl. Beigel 2012: 125-126)

„Bewegte Sätze“

Die SchülerInnen stellen sich in einem Kreis auf. Ein Schüler/eine Schülerin sagt ein Wort in der Fremdsprache und unterlegt dieses mit einer Bewegung. Der/die Nächste führt den Satz mit einem ergänzenden Wort weiter und führt wiederum eine entsprechende Bewegung aus. Bei Punktsetzung wird mit einem Bein aufgestampft. So können verschiedene Sätze entstehen. Auch können in dieser Weise Geschichten erzählt werden. (Vgl. Beigel 2012: 138)

„Ping-Pong-Sätze“

Zwei SchülerInnen sitzen sich gegenüber und halten jeweils ein Buch in der Hand. Eine/einer von beiden sagt ein Wort in der Fremdsprache und schießt einen Radiergummi mit Hilfe des Buches, welches als Schläger dient, zu ihrem/seinem Gegenüber. Dieser/diese fängt den Radiergummi mit dem Buch auf, ergänzt das Wort mit einem neuen Satzteil und schießt zurück. Satzenden können mit Stampfen gekennzeichnet werden. Das Spiel kann andere Variationen aufweisen, indem statt Sätzen Verben konjugiert, verschiedene Vokabel zu bestimmten Themenbereichen aufgezählt werden oder Ein- und Mehrzahl von Begriffen genannt wird. Das Spiel ist ebenso innerhalb eines Kreises möglich. (Vgl. Beigel 2012: 139-140)

„Reise nach Jerusalem“

Das Spiel basiert auf dem bekannten Geburtstagsspiel *Sesseltanz*. Die Lehrperson legt mit den SchülerInnen zu Beginn einen bestimmten Laut fest, bei dem sich die SchülerInnen schnell setzen müssen. Für den Französischunterricht eignen sich insbesondere die Nasalvokale, da diese von Lernenden zu Beginn schwer unterscheidbar sind und somit intensive Übung erfordern. Die Sessel werden anschließend mit den Lehnen zueinander aufgestellt (immer ein Sessel weniger als SchülerInnen) und die Lernenden bewegen sich um die Sesselreihe. Die Lehrperson liest einen Text vor und

sobald der bestimmte Laut vorkommt, müssen die SchülerInnen schnell einen Platz suchen. Der/Die Schüler/in ohne Sitzplatz scheidet aus und muss anstatt der Lehrperson den Text weiter vorlesen. Bei jeder Runde wird ein Sessel weggestellt. Der Vorgang wiederholt sich so lange, bis nur mehr ein Sessel überbleibt und die sitzende Person SiegerIn ist. (Vgl. Koliander-Bayer&Faistauer: 57)

5.6 Zahlenspiele

„Gehirn-Wecker-Kreis“

Die SchülerInnen stellen sich in Kreisform auf und zählen in der Fremdsprache von 1 bis 100. Im nächsten Durchgang werden alle Zahlen mit der Ziffer 3 durch das Wort *ping* ersetzt und Zahlen, die durch drei dividiert werden können, mit *pong* ersetzt. Als Steigerung können durch drei teilbare Zahlen, die auch noch die Ziffer 3 implizieren, mit *pingpong* ersetzt werden. Passieren Fehler, muss sich derjenige/diejenige auf ein Bein stellen. Das Spiel kann auch anstatt den Wörtern *ping*, *pong* und *pingpong* mit Körperzeichen (Klatschen, hüpfen, stampfen etc.) gespielt werden. (Vgl. Beigel 2012: 119)

„Zahlenstaffel“

Die SchülerInnen werden in zwei Gruppen geteilt. Die TeilnehmerInnen jeder Gruppe bilden eine Schlange und stellen sich daher mit Blick auf die Tafel hintereinander auf. Das jeweils erste Mitglied der Gruppe befindet sich mindestens drei Meter von der Tafel entfernt. Die Lehrperson hat an die Tafel für beide Gruppen zehn gleiche Zahlen in Ziffernschreibweise, jedoch in verschiedener Reihenfolge, aufgeschrieben. Diese zehn Zahlen befinden sich auch auf einem Blatt, das die Lehrperson in der Hand hält. Sobald die Lehrperson eine Zahl vorliest, sucht das jeweils erste Mitglied der beiden Gruppen die Zahl an der Tafel und läuft anschließend los, ausgerüstet mit einer Kreide in der Hand, um die genannte Zahl an der Tafel durchzustreichen. Die schnellere Gruppe bekommt einen Punkt. Die SchülerInnen müssen aber gut aufpassen, denn die Lehrperson liest auch zwei Zahlen vor, die sich nicht an der Tafel befinden. Falls ein/e Schüler/in bei diesen nicht vorhandenen Zahlen dennoch losläuft, erhält die Gruppe einen Minuspunkt. Die Gruppe

mit den meisten Punkten gewinnt. Der Schwierigkeitsgrad der Zahlen kann je nach Sprachniveau variieren. (Vgl. Koliander-Bayer&Faistauer: 56)

5.7 Schreibspiele

„Aufsatztanz“

Die SchülerInnen sitzen auf ihrem Platz und nehmen einen Zettel und einen Stift zur Hand. Der Spielleiter/die Spielleiterin gibt die Anweisung, zuerst eine Überschrift zu finden und anschließend einen frei erfundenen Aufsatz in der Fremdsprache, passend zur gewählten Überschrift, zu beginnen. Nach ein paar Minuten wird Musik abgespielt, die das Signal darstellt, dass sich alle SchülerInnen durch den Raum bewegen sollen. Alle Schulrucksäcke werden vorhin unter den Tischen verstaut. Sobald die Musik stoppt, setzen sich die SchülerInnen an einen anderen Tisch, lesen den fremden Aufsatz und schreiben ihn weiter. Der Wechselprozess von Musik und Platz wiederholt sich sooft, bis ein richtiger Aufsatz entsteht. Im Anschluss können einige Aufsätze vorgelesen werden und für alle in der Klasse aufgehängt werden. (Vgl. Beigel 2012: 143)

„Laufdiktat“

Die SchülerInnen befinden sich in einem Raum, in dem hindernisfrei einige Meter gelaufen werden kann. Die Lehrperson hat einen Text in Fremdsprache vorbereitet, der in mehrfacher Ausführung ans Ende des Raumes gelegt wird. Der Schwierigkeitsgrad dieses Textes hängt dabei von Schulstufe und Sprachkompetenz der SchülerInnen ab. Die SchülerInnen finden sich in Gruppen (Zweier-, Dreier- oder Vierergruppen) zusammen und stellen sich auf die andere Seite des Raumes. Die Lehrperson gibt ein Zeichen und ein/e Schüler/in jeder Gruppe läuft zum Text, liest soviel er/sie sich merkt (einen Satz, ein Wort oder eine Zeile), läuft zu seiner/ihrer Gruppe zurück und diktiert das Gemarkte. Anschließend wiederholt sich der Vorgang immer wieder, bis der Text vollständig wiedergegeben wurde. Dabei muss jedes Gruppenmitglied mindestens einmal zum Text laufen. Die Gruppe, welche den Text am schnellsten korrekt geschrieben hat, gewinnt. (Vgl. Koliander-Bayer&Faistauer: 51)

5.8 Fazit

Der Einsatz von Bewegungsspielen kann viele positive Effekte beinhalten. Sie fördern einerseits Empathiefähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, Angstabbau, Motivation und Rollenflexibilität der SchülerInnen, andererseits dienen sie auch dem Wiederholen von Fakten und Inhalten (Vgl. Kleppin 1980: 13 f.). Zudem werden auch einige der genannten Fertigkeiten in Kapitel 3.3.2 berücksichtigt, wie Schnelligkeit, Rhythmisierungsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit und Reaktionsfähigkeit.

In Hinblick auf die Bewegung werden insbesondere bei den Grammatik- und Satzbauspielen die Koordinationsfähigkeit und das Rhythmusgefühl der Lernenden trainiert. Aufgrund der Klassifikation der Bewegungsspiele zeigen sich unterschiedliche Zielsetzungen, die sich mitunter überschneiden. Die erste gebildete Kategorie dient dem Wiederholen, Trainieren und Einüben der französischen Grammatik und Syntax.

Mit Hilfe von Darstellungs- und Fragespielen werden französische Vokabel sowie auch die Bildung der Fragesätze wiederholt. Wahrnehmungsspiele und kommunikative Spiele dienen der Konversation, dem Hörverständnis und schärfen die Wahrnehmungsfähigkeit. Der Einsatz von Zahlenspielen zielt auf die Förderung der Rechenfähigkeit ab und es werden die französischen Bezeichnungen der Zahlen geübt. Die Intention der letzten Kategorie Schreibspiele zeigt sich in der Förderung des Leseverständnisses und der Schreibfähigkeit.

Die Spiele unterscheiden sich somit in ihrer Zielsetzung. Sie können je nach Lehrstoff adäquat von der Lehrperson in den Unterricht eingebaut werden. Die vorgestellten Spiele stellen einfache Spielvarianten dar, für die kaum zusätzliches Spielmaterial benötigt wird. Daher lassen sie sich ohne besonderen Aufwand praktisch und schnell in jede Unterrichtsstunde integrieren. Dennoch eignen sich auch einige bekannte Gesellschaftsspiele wie *Activity*, *Scrabble* oder *Tabu* für den Sprachenunterricht, so wie auch Rollenspiele eingeplant werden können.

Trotz der zahlreichen positiven Aspekte der Bewegungsspiele beinhalten diese einige Nachteile. Primär hängt der Einsatz auch von der räumlichen Situation der Klasse ab. Für einen Großteil der Spiele ist eine entsprechende Raumgröße nötig, in der auch die Tische und Sitzplätze verstellt werden können. Des Weiteren erfordern Bewegungsspiele auch

von der Lehrperson ein hohes Maß an pädagogischen Fähigkeiten, weil es schwierig ist, die Kontrolle und den Überblick über spielende Gruppen zu behalten.

Damit wird zum praktischen Teil des Forschungsprojekts übergeleitet. Nach einer Beschreibung der empirischen Vorgehensweise werden die Erfahrungen und Einstellungen der interviewten Lehrpersonen sowie deren eingesetzte Bewegungsspiele erläutert.

6 Der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht aus Sicht von Lehrpersonen

Das letzte Kapitel stellt den empirischen Teil des Forschungsprojekts dar. Dabei werden die Forschungsfragen aus dem Standpunkt dreier Französischlehrerinnen beantwortet, die Bewegungsspiele in ihren Unterricht integrieren. Damit soll die praktische Umsetzung des Zusammenhangs zwischen Lernen und Bewegung dargestellt werden.

6.1 Vorgehensweise und Methoden

Nachdem meine Forschungsfragen ausformuliert waren, überlegte ich, nach welchen empirischen Forschungsmethoden ich vorgehen könnte. Ich kam zu dem Entschluss, dass sich eine qualitative Vorgehensweise anhand von Interviews am besten für mein Thema eignen würde. Da ich eine Typologie von Bewegungsspielen zusammengestellt hatte, wollte ich erfahren, inwiefern Lehrpersonen ähnliche Spiele in ihren Unterricht integrieren und wie sie generell den Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht sehen. Ein Leitfadeninterview wurde von mir ausgeschlossen, weil ich die Befragten nicht in eine vorgegebene Richtung lenken wollte. Wichtig war mir, dass diese ihre Sicht, ihre Erlebnisse und ihr Empfinden schildern können und auch auf Details näher eingehen dürfen. Daher entschied ich mich für das offene Interview und die dokumentarische Methode nach Nohl.

6.1.1 Qualitative Forschung

Vor Beginn der Forschung ist es notwendig über die Kriterien qualitativer Forschung Bescheid zu wissen, welche Vor- und Nachteile diese mit sich zieht und in welchen Bereichen sie ihre Anwendung findet.

6.1.1.1 Einführung

Die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden hat in den letzten Jahren stark zugenommen und die Methoden haben sich als Forschungsdisziplin etabliert. Durch ihren

Anwendungsaspekt versucht die qualitative Forschung „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2004: 14). Dabei rücken vor allem „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale“ (Ebd.: 14) der Lebenswelt in den Vordergrund. (Vgl. ebd.: 13-14)

Die qualitative Forschung hat sich in den 1970er Jahren als neue Dimension der empirischen Sozialforschung entwickelt. Kritiker werfen dieser Forschung vor, dass die Zahl der untersuchten Personen zu gering wäre, diese auch nicht nach dem Zufallsprinzip ausgewählt werden und es keine statistischen Analysen für die Auswertung gäbe. Diese Merkmale treffen aber nur gelegentlich auf qualitative Forschungsprojekte zu. Vielmehr erlauben qualitative Forschungsmethoden sich auf den Forschungsgegenstand einzulassen und deskriptive Daten zu produzieren. Sie finden vor allem in der Sozialwissenschaft Anwendung und erheben nicht standardisierte Daten anhand von offenen Interviews, Beobachtungen, oder auch mit Hilfe von Gruppendiskussionen. (Vgl. Lamnek 2010: 1-4; Bässler 2014: 11)

Qualitative Methoden werden heute nicht mehr als Gegensatz zu den quantitativen Methoden, welche vorwiegend auf Stichprobenverfahren und statistischen Auswertungen beruhen, gesehen, sondern die Methoden werden je nach Situation ausgewählt, abhängig vom Erkenntnisinteresse des Forschers/der Forscherin. Darüber hinaus können die beiden Forschungsmethoden auch in Kombination miteinander verwendet werden. (Vgl. Bässler 2014: 11)

6.1.1.2 Aspekte der qualitativen Forschung

Siegfried Lamnek stellt die zentralen Prinzipien der qualitativen Forschung als Gegenentwurf der quantitativen Forschung dar. Für Lamnek stellen die wesentlichsten Charakteristika der qualitativen Sozialforschung die *Offenheit*, die *Forschung als Kommunikation*, der *Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand*, die *Reflexivität von Gegenstand und Analyse*, die *Explikation* und die *Flexibilität* dar. (Vgl. Lamnek 2010: 19)

Das Prinzip *Offenheit* bedeutet, dass im Vorfeld der zu untersuchenden Forschungsfrage keine feststehenden Hypothesen gegenüber Untersuchungspersonen, bezüglich der Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden formuliert werden. Demnach werden von der Forschungsperson keine vorformulierenden Antworten, welche

informationsreduzierend wirken, vorgegeben. Vielmehr sollen sie in ihrer Vorgehensweise offen bleiben, „[...] um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten“ (Lamnek 2010: 20). (Vgl. ebd.: 19-20)

Des Weiteren ist Forschung eine „[...] Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschendem“ (Lamnek 2010: 20). Während in quantitativen Forschungen die Kommunikation häufig als Störfaktor empfunden wird, ist diese ein grundlegender Bestandteil in qualitativen Forschungen. In meiner Situation ist Kommunikation die Grundvoraussetzung, um die Forschungsfragen auch im empirischen Teil beantworten zu können. Dabei beziehen sich die Befragten auf ihre subjektive Sicht der eigenen Wahrnehmung. (Vgl. Lamnek 2010: 20-21)

Der *Prozesscharakter* zeigt sich sowohl im Forschungsakt, der als Kommunikationsprozess aufgefasst wird, als auch im Forschungsgegenstand in der Prozesshaftigkeit sozialer Phänomene. Der Prozess von „Reproduktion, Modifikation und Deutung von Handlungsmustern“ (Lamnek 2010: 21) spielt dabei eine wichtige Rolle, weil die Wirklichkeit der Befragten im Mittelpunkt steht. (Vgl. ebd.: 21)

Die *Reflexivität* ist ebenfalls Teil qualitativer Forschung. Der Forscher/die Forscherin wird dazu angehalten, über seinen/ihren Handlungs- und Wahrnehmungsprozess zu reflektieren. Ferner müssen qualitative Forschungen auch das „Prinzip der Explikation“ (Lamnek 2010: 23) aufweisen. Es sollen dabei die verschiedenen Schritte des Forschungsprozesses möglichst offengelegt und die Regeln der Analyse beschrieben werden. Die *Explikation* dient zur Nachvollziehbarkeit der Interpretation zugrundeliegender Forschungsergebnisse. (Vgl. Flick et al. 2004: 23; Lamnek 2010: 22-23)

Das letzte Prinzip der qualitativen Sozialforschung stellt die *Flexibilität* dar. Aufgabe des Forschers/ der Forscherin ist es, Informationen aus dem empirischen sozialen Leben zu untersuchen. Flexibilität ist bei dieser Forschungsweise erforderlich, da immer neue Erkenntnisse gewonnen oder auch relevante Daten in Bezug auf die Forschungsarbeit mehrmals geändert werden können. Qualitative Forschung ist daher keine starre Vorgehensweise, sondern flexibel in ihren Erhebungsverfahren. (Vgl. Lamnek 2010: 23-24)

Die angeführten Aspekte der qualitativen Forschung stellen keine in sich abgeschlossenen Prinzipien dar. Vielmehr können sie je nach Forschungsgegenstand um weitere Charakteristika ergänzt werden.

6.1.1.3 Gütekriterien

Welche Kriterien werden benötigt um die Qualität eines qualitativen Forschungsprozesses zu bestimmen? Wie kann die „Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung“ (Flick et al. 2004: 319) überprüft werden? Um diese Fragen zu beantworten, gehe ich im Folgenden näher auf die Gütekriterien von Mayring (2002) ein. (Vgl. Bässler 2014: 36)

Zuvor ist jedoch anzumerken, dass diese Kriterien keiner Allgemeingültigkeit unterliegen, weil es kein wissenschaftstheoretisches Konzept, welches ausnahmslos anzuwenden ist, und keine allgemein gültigen Richtlinien gibt. Da derartige Forschungsprojekte in erster Linie an den Forschungsgegenstand angepasst und auf ihn bezogen sind, dürfen Verallgemeinerungen bei der Argumentation nicht stattfinden. Die Gütekriterien stellen somit bloß „Anhaltspunkte für den Wahrheitsgehalt und die Haltbarkeit von Aussagen“ (Lamnek 2010: 128-129) dar. (Vgl. ebd.: 128; 130)

Als „übergeordnetes Gütekriterium“ (Lamnek 2010: 129) kann die *Angemessenheit* gesehen werden.

Wissenschaftliche Begriffe, Theorien und Methoden sind dann als angemessen zu bezeichnen, wenn sie dem Erkenntnisziel des Forschers und den empirischen Gegebenheiten gerecht werden. Unter der Güte von sozialwissenschaftlichen Theorien, Methoden und Begriffen soll der Grad ihrer Angemessenheit an die empirische Realität und an das Erkenntnisziel des Forschers verstanden werden. (Lamnek 2010: 130)

Mayring bezieht sich in seinen empfohlenen Kriterien auf die *Verfahrensdokumentation*, in der der Forschungsprozess ausführlich beschrieben werden muss, um die Nachvollziehbarkeit für andere zu gewährleisten. (Vgl. Bässler 2014: 36)

Die *Argumentative Interpretationsabsicherung* als weiteres Kriterium besagt, dass die verschiedenen Interpretationsschritte der Forschung genau dokumentiert werden und eine schlüssige Argumentation aufweisen müssen. (Vgl. Bässler 2014: 37; Lamnek 2010: 131)

Ebenso muss auch die *Regelgeleitetheit* berücksichtigt werden, da ein qualitativer Forschungsprozess nicht auf Willkürlichkeit beruhen darf, sondern sich an bestimmten Regeln orientiert, damit systematische Bearbeitung des Materials gewährt ist. (Vgl. Bässler 2014: 37; Lamnek 2010: 131)

Zudem muss auch die *Nähe zum Gegenstand* gegeben sein. Der Forscher/die Forscherin konzentriert sich dabei insbesondere auf die Lebenswelt des/der Betroffenen. (Vgl. Bässler 2014: 37; Lamnek 2010: 132)

In einem qualitativen Forschungsprozess können die erforschten Ergebnisse auch mit den Untersuchten besprochen werden, denn so können wichtige Argumente zur Bedeutsamkeit der Ergebnisse dargelegt werden. Die *Kommunikative Validierung* bildet dieses Kriterium. (Vgl. Bässler 2014: 71, Lamnek 2010: 132)

Eine weitere Methode, um die Ergebnisse der Forschung auszuwerten, ist das Gütekriterium der *Triangulation* (Vgl. Lamnek 2010: 132). Dafür spielt die Verwendung verschiedener „Methoden, Theorieansätze, Interpretationen, Datenquellen etc., die dazu herangezogen werden, Phänomene umfassender, abgesicherter und gründlicher zu erfassen“ (Lamnek 2010: 132), eine wichtige Rolle. Die unterschiedlichen Erhebungsmethoden gewähren daher eine „breitere Sichtweise“ (Bässler 2014: 37).

Der qualitative Forschungsprozess ist daher für meine Forschungsfrage insofern relevant, als dass verschiedene Einstellungen und Methoden, die im Unterricht von den befragten Personen Anwendung finden, in Erfahrung gebracht werden. Anhand von offenen Interviews können sie jene Aspekte bezüglich der Forschungsfrage nennen, die ihnen wichtig sind. Somit ist die „Nähe zum Gegenstand“ (Lamnek 2010: 132) gegeben. Die Interviews werden aufgenommen und anschließend transkribiert, sodass das Vorgehen genau dokumentiert ist. Dabei helfen die verschiedenen Interpretationsschritte nach Nohl, die Gütekriterien der *Argumentativen Interpretationsabsicherung* und der *Regelgeleitetheit* zu berücksichtigen (Vgl. Lamnek 2010: 131). Durch einen Abgleich der genannten Bewegungsspiele in den Interviews mit der von mir aus verschiedenen Büchern zusammengestellten Typologie wird das Kriterium der *Triangulation* berücksichtigt. Der *Kommunikativen Validierung* wird in meinem Forschungsprozess jedoch keine Bedeutung zugemessen, da eine anschließende Besprechung mit den befragten Lehrpersonen nicht stattfand.

6.1.2 Das Interview

In den folgenden Unterkapitel werden allgemeine Informationen zu qualitativen Interviews angeführt und in Folge das biographische Interview näher beschrieben.

6.1.2.1 Qualitative Interviews

Die Einstellungen und Methoden der einzelnen Personen werden mittels eines qualitativen Interviews erforscht. Dafür werde ich die Informationen mit Hilfe des *biographischen Interviews* erheben und die *dokumentarische Methode* für die Auswertung anwenden. In den folgenden Kapiteln ist eine nähere Auseinandersetzung mit diesen beiden Methoden vorgesehen.

Qualitative Interviews gewinnen heutzutage immer mehr an Bedeutung. Die genaue Interpretationsmöglichkeit, die Aufzeichnung und die damit verbundene Reproduzierbarkeit sind Vorteile, die viele andere Forschungsverfahren wie zum Beispiel die teilnehmende Beobachtung nicht aufweisen. (Vgl. Lamnek 2010: 301)

Der Ausdruck *Interview* stammt aus dem Englischen und geht auf den französischen Begriff *entrevue* zurück, welcher „[...] verabredete Zusammenkunft bzw. einander kurz sehen [...]“ (Lamnek 2010: 301) bedeutet. Erst im 20. Jahrhundert fand dieser Begriff auch im Deutschen Anwendung. Oftmals im Bereich des Journalismus angesiedelt, stellt er eine „[...] Gesprächssituation [dar], die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden“ (Lamnek 2010: 301).

Das Interview basiert daher auf einer asymmetrischen Gesprächskonstellation, denn der Forscher/die Forscherin möchte von dem/der zu Befragenden möglichst viel Information erhalten. (Vgl. ebd.: 301-302)

Qualitative, nicht standardisierte Interviews weisen im Gegensatz zu quantitativen, standardisierten Interviews eine größere Offenheit und Flexibilität vor. Es werden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben und der/die Befragte kann selbst Themenschwerpunkte ansprechen und Details erzählen (Vgl. Bässler 2014: 87). Dadurch wird auch die Asymmetrie, welche insbesondere beim quantitativen Interview ersichtlich wird, entschärft (Vgl. Lamnek 2010: 306).

In qualitativen Methoden geht es vor allem um das „Beschreiben, Interpretieren und Verstehen von Zusammenhängen, die Aufstellung von Klassifikationen oder Typologien und die Generierung von Hypothesen“ (Bässler 2014: 87).

Das qualitative Interview eignet sich daher besonders, wenn der Forscher/die Forscherin detaillierte Beschreibungen des eigenen Standpunkts der/des Untersuchten braucht (Vgl. ebd.: 87). Es findet in der Alltagssprache statt und der Interviewer/die Interviewerin

berücksichtigt das Gesagte der/des Interviewten und „entwickelt danach seine weiteren Fragen“ (Lamnek 2010: 306). Er/Sie übernimmt primär eine passive Rolle und lässt den/die Befragten/Befragte reden. Erst wenn der Redefluss ins Stocken kommt, kann der/die Forscher/in das Gespräch im narrativen Interview durch ein Statement, beziehungsweise im Leitfadeninterview durch eine nächste Frage, erneut aktivieren. (Vgl. Lamnek 2010: 324)

Durch diese offene Gesprächsform und die nicht vorhandenen Antwortvorgaben erfährt der Forscher/die Forscherin in qualitativen Interviews viele Details, welche für den/die Befragten/ Befragte von großer Bedeutung sind. Ein „weicher“ oder „neutraler Kommunikationsstil“ (Lamnek 2010: 313) ist hierbei vorteilhaft, denn nur so kann der/die Befragte Vertrauen zu dem/zu der Interviewer/in aufbauen. Das „Einfühlen in die Situation der Betroffenen und das Schaffen eines Vertrauensverhältnisses“ (Lamnek 2010: 313) stellen die Grundlagen für den/die Forscher/in dar. Das qualitative Interview führt somit zu realitätsnahen Ergebnissen und erlaubt eine darauf aufbauende Interpretation der Resultate. (Vgl. ebd.: 309, 311, 313)

6.1.2.2 Das biographische Interview

Das *biographische Interview*, welches die Grundlage für meine qualitativen Interviews bildet, geht auf Fritz Schütze zurück, der die Methode aus dem *narrativen Interview* entwickelt hat. (Vgl. Nohl 2008: 23)

Schütze teilt den Ablauf des biographischen Interviews in drei Etappen: „die Eingangserzählung, den narrativen Nachfrageteil und den argumentativ-beschreibenden Frageteil“ (Nohl 2008: 23).

Ersteres wird durch eine Erzählaufforderung zum Thema eingeleitet. Der/die Befragte soll ausführlich und erzählend darauf eingehen. In diesem Fall können die gesamte Autobiographie oder auch nur bestimmte Lebensabschnitte von Relevanz sein. In Bezug auf meine Interviews bezieht sich die Eingangserzählung auf die Berufsbiographie, genauer gesagt auf den Stellenwert von Bewegungsspielen und den damit verbundenen Erfahrungen im Unterricht. Diese erste Etappe wird meist nicht von dem/von der Interviewer/in unterbrochen, es können aber dennoch kurze, bestätigende Bemerkungen oder Kopfnicken eingebracht werden. Nach Ende des ersten Abschnitts empfiehlt Nohl, eine kurze Schweigepause abzuwarten um „[...] auf diese Weise sicher zu gehen, dass

der/die Interviewte alles erzählen konnte, was sie von sich aus erzählen wollte“ (Nohl 2008: 24). (Vgl. Nohl 2008: 24, Lamnek 2010: 310)

Im narrativen Nachfrageteil werden bestimmte, bereits aufgegriffene Themen abermals angesprochen und ausführlicher erörtert. An diesem Punkt findet immanentes Nachfragen statt. Der/Die Interviewer/in geht hierbei auf eine erwähnte (wenn auch vielleicht nur kurz erwähnte) Passage ein und bittet um genauere Informationen dazu. (Vgl. Nohl 2008: 25)

Der dritte und letzte Teil, der argumentativ-beschreibende Frageteil, basiert nicht mehr auf Erzählungen, sondern es geht um genaue Beschreibungen von regelmäßigen Handlungsabläufen und Zuständen des/der Interviewten sowie auch um das Erfragen „[...] nach den Gründen und Motiven für sein Handeln [...]“ (Nohl 2008: 26). (Vgl. ebd.: 25-26)

Nach diesem kurzen Überblick über qualitative Interviews, insbesondere über das *biographische Interview* als eine dem *narrativen Interview* untergeordnete Kategorie, werde ich im anschließenden Kapitel die Methode, nach welcher ich die Interviews bearbeitet habe, vorstellen.

6.1.3 Dokumentarische Methode

Die *dokumentarische Methode* wird in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen, wie zum Beispiel in der Jugendforschung, Medienforschung, aber auch in der Religionsforschung oder in der Informatik angewendet. Sie wurde anfänglich für die Darstellung von Gruppendiskussionen konstruiert, die der „[...] Artikulation von kollektiven Erfahrungen und Orientierungen dienen“ (Nohl 2008: 14). Anschließend wurden auch Bilder, Videos und die teilnehmende Beobachtung mit dieser Methode interpretiert. (Vgl. Nohl 2008: 14)

Die *dokumentarische Methode* wurde ursprünglich von Ralf Bohnsack für die Auswertung von qualitativen Sozialforschungsergebnissen entwickelt und dieser setzte sich dafür mit den Ausführungen von Harold Garfinkel und Karl Mannheim auseinander (Vgl. Nohl 2008: 7). Da es jedoch noch keinen methodologisch begründeten Zusammenhang von Interview und der *dokumentarischen Methode* gab, erklärt Nohl in seinem Buch „Interview und dokumentarische Methode“ diesen und stellt detaillierte Forschungsbeispiele dar (Vgl. Nohl 2008: 7).

Ziel der Methode ist die „Artikulation von Erfahrungen und Orientierungen“ (Ebd.: 7).

Sie dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis. (Nohl 2008: 8)

Die Interpretation meiner durchgeführten Interviews soll daher auf der Grundlage der dokumentarischen Methode nach dem Modell von Arndt Nohl basieren.

Die dokumentarische Interpretation beinhaltet zwei voneinander getrennte Stufen: die *Formulierende Interviewinterpretation* und die *Reflektierende Interviewinterpretation*. Des Weiteren umfasst sie eine komparative Analyse. Die Ergebnisse können anschließend in einer Typenbildung dargestellt werden. (Vgl. Nohl 2008: 45)

Folgende Abbildung gewährt einen besseren Überblick über die Stufentrennung:

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Auswahl zu transkribierender Interviewabschnitte
	Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

Tabelle 1: *Dokumentarische Methode* (Nohl 2008: 45)

Die erste Stufe, die *formulierende Interviewinterpretation*, erfolgt teilweise bereits vor der Transkription des Interviews. Es wird an dieser Stelle die zeitliche Abfolge der Themen in tabellarischer Form aufgeschrieben, um jene Themen, welche für die Forschung von besonderer Bedeutung sind, aufzuzeigen. Es geht dabei um den Inhalt eines Interviewtextes. (Vgl. Nohl 2008: 46-47)

Für die Auswahl der „thematischen Abschnitte“ (Ebd.: 46) werden von Nohl drei Kriterien erwähnt. In erster Linie sind jene Themen relevant, welche bereits vor den empirischen Erhebungen von dem/der Forscher/in festgelegt wurden. In Anbetracht meines Forschungsprozesses sind dies Themen, bei denen es um Bewegung im Unterricht geht. Der zweite Aspekt besagt, dass besonders die Themen bedeutsam sind, „zu denen sich die befragten Personen besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert

haben“ (Nohl 2008: 46). Außerdem können sie Ergänzungen zu den Themen darstellen. Abschließend können durch die Auswahl der Inhalte jene Themen gefunden werden, die auch für eine komparative Analyse geeignet sind. (Vgl. Nohl 2008: 46)

Nach einer Transkription der Interviews (bei biographischen Interviews soll vor allem die Eingangserzählung vollständig transkribiert werden, weil diese wenig vom/von der Forscher/in strukturiert ist) wird die „formulierende Feininterpretation“ (Nohl 2008: 46) erstellt. Die Abschnitte werden hierbei nacheinander auf Themenwechsel überprüft, sodass Ober- und Unterthemen festgelegt werden können. Jedes Unterthema wird an dieser Stelle auch nochmals in eigenen Worten thematisch zusammengefasst. Dieser Schritt hilft ForscherInnen dabei, sich vom Text zu distanzieren und sich über dessen Interpretationsbedürftigkeit bewusst zu werden. (Vgl. Nohl 2008: 46-47)

Die zweite Stufe stellt die *reflektierende Interviewinterpretation* dar, in der es um das „Wie“ eines Interviewtextes geht. Es stellt sich daher die Frage, wie ein Thema bearbeitet wird.

Nohl nimmt in diesem Zusammenhang Bezug zur Textsortentrennung, die von Fritz Schütze ausgearbeitet wurde, um wichtige Abschnitte durch formales Interpretieren zu erfassen. Dabei werden die Erzählung, die Beschreibung, die Argumentation und die Bewertung voneinander unterschieden. (Vgl. Nohl 2008: 47-48)

Erzählungen beinhalten „[...] Handlungs- und Geschehensabläufe“ (Nohl 2008: 48) mit einem Anfang, einem Ende und einem zeitlichen Vorgang. In Beschreibungen finden sich „[...] immer wieder kehrende [sic!] Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte [...]“ (Nohl 2008: 48) und Argumentationen zeichnen sich durch „(alltags-) theoretische Zusammenfassungen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln“ (Nohl 2008: 48) aus. Im Unterschied dazu sind Bewertungen „evaluative Stellungnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln“ (Nohl 2008: 48). Anzumerken ist aber, dass sich Textsorten überschneiden können und sich nicht immer gegenseitig ablösen müssen. Nohl spricht in diesem Zusammenhang von einem „Vordergrund-Hintergrund-Verhältnis“ (Nohl 2008: 28). (Vgl. Nohl 2008: 28, 48)

Narrative Interviews beinhalten daher auch „Stegreiferzählungen“ (Nohl 2008: 48), die sehr eng an die Erfahrungen der Interviewten gekoppelt sind. Die Befragten geben einen Einblick in ihre Erfahrungsgeschichte und es gibt, laut Schütze, einen „[...] Zusammenhang zwischen erzählter und erlebter Erfahrung“ (Nohl 2008: 48). Schütze erläutert auch, dass sich Argumentationen und Bewertungen auf den

Gegenwartsstandpunkt der Interviewten beziehen und daher weniger die persönliche Erfahrung im Mittelpunkt haben. Folglich sind Erzählungen und Beschreibungen für *narrative Interviews* von höherer Bedeutung, weil sie Einsicht in die Handlungspraxis der Interviewten erlauben. Trotzdem diese Erzählungen auf subjektiven Erfahrungen beruhen, wird es durch die Anwendung der dokumentarischen Methode und der Textsortentrennung möglich, sich von diesen zu distanzieren. (Vgl. Nohl 2008: 48-51)

Die *formale Interpretation mit Textsortentrennung* basiert stark auf der Narrationsstrukturanalyse, währenddessen bei der *semantischen Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse* vor allem die *dokumentarische Methode* relevant ist. Ziel dieser Ebene ist es ebenfalls, einen „Zugang zur Wirklichkeit“ (Nohl 2008: 50) zu finden. Damit die Validität erhöht wird, bietet sich die komparative Analyse an. In dieser findet ein Vergleich verschiedener Fälle (in meinem Fall ein Vergleich verschiedener Interviews) statt. Dadurch wird vermieden, dass die Forschenden ihre eigenen Vorstellungen in den Mittelpunkt rücken, denn Interpretationen benötigen Vergleichshorizonte. In biographischen Interviews können dabei die Themen auch auf ihre „fallübergreifende Relevanz hin überprüft werden“ (Nohl 2008: 57). (Vgl. Nohl 2008: 50-57)

6.2 Die Interviews

Vor einer näheren Auseinandersetzung mit der Durchführung der Interviews werden zuvor die Vorbereitungen des Projekts und die allgemeinen Informationen der Befragungen näher erläutert.

6.2.1 Vorbereitungen

Den Fokus des Forschungsvorhabens stellen die Berichte und Erzählungen der interviewten Lehrpersonen dar. Diese Erkenntnisse werden im Anschluss miteinander verglichen und die genannten Bewegungsspiele werden in die angeführte Typologie aus Kapitel vier eingeordnet.

Zu Beginn der Interviews erfolgt eine kurze Eingangserzählung mit einer allgemeinen Eingangsfrage, welche den interviewten Personen den weiteren Verlauf des Interviews

offen lässt. Die Eingangserzählung dient als Information über das Forschungsvorhaben und stellt eine Richtlinie für sie dar.

Sobald die interviewten Lehrpersonen ihre Erzählung beendet haben, beginnt der Nachfrageteil. Dabei werden bereits angeschnittene oder auch neue Themen aufgegriffen, etwaige Unklarheiten geklärt und verschiedene Aspekte vertieft. Der Abschluss des Interviews erfolgt erst, wenn die befragten Personen nichts mehr hinzufügen wollen.

Bezüglich der Auswertungen der Interviews, die sich im Anhang befinden, ist nochmals zu erwähnen, dass diese durch die *dokumentarische Methode* nach Nohl erfolgen, die in Kapitel 6.1.3 beschrieben wurde.

Es wird zunächst ein *Thematischer Verlauf* erstellt, mit Hilfe dessen die angesprochenen Themen festgelegt und in Ober- und Unterthemen eingeordnet werden können. Anschließend findet die *Formulierende Feininterpretation* statt, in der die Passagen des Interviews in eigenen Worten wiedergegeben werden. Danach erfolgt die *Reflektierende Interpretation*, die eine formale Interpretation des Interviews mit einer Textsortentrennung beinhaltet und die semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse berücksichtigt.

Die letzte Stufe der *dokumentarischen Interpretation*, die *Sinngenetische und Soziogenetische Typenbildung* kann in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden, weil die Anzahl der Interviews zu gering ist.

Erst in den Interviewfazits werden die Ergebnisse mit der in Kapitel fünf erstellten Typologie von Bewegungsspielen abgeglichen und in diese eingeordnet. Die wichtigsten Ergebnisse des Forschungsprojekts werden in einem abschließenden Kapitel dargestellt, in dem die drei Interviews miteinander verglichen werden.

Die Transkriptionen der drei Interviews wurden mit dem Programm F5 realisiert und befinden sich ebenfalls im Anhang. Es erfolgte zusätzlich zu den Zeitmarken eine Zeilennummerierung, zumal die Passagen in den Auswertungen besser zugeordnet werden konnten. Die Abschnitte wurden in der Auswertung mit „I“ für Interview und dem Sprechersigle der Befragten kenntlich gemacht (Beispiel: IL 79-96).

In der angeführten Tabelle werden die Zeichen, die in der Transkription verwendet wurden, dargestellt und deren Bedeutung erklärt:

Zeichen	Art	Bedeutung
.	Äußerungsendzeichen	Deklarative Äußerungen
?	Äußerungsendzeichen	Interrogative Äußerungen
!	Äußerungsendzeichen	Exklamative Äußerungen
-	Äußerungsendzeichen	Wort- und Satzabbrüche
...	Äußerungsendzeichen	Auslaufenlassen am Ende einer Rede
„brosser les dents“	Anführungszeichen	Hervorhebung von Wörtern, Wortgruppen oder direkte Rede wird wiedergegeben
(kurze Pause)/ (lange Pause)	Pausenzeichen	Anzeichen einer Pause
scho-on	Betonung	Wort wird in die Länge gezogen
//mhm//	Überlappungen	Zwischeneinwürfe, Bemerkungen oder Bestätigungen
(gleichzeitig)	gleichzeitige Äußerungen	gleichzeitig gesprochene Wörter oder Phrasen
(lachen)	Sonstige Zeichen	Averbale Kommunikation, Tätigkeiten oder Hintergrundgeräusche
(unv.)	Sonstige Zeichen	unverstandene Wörter
(xxx)	Sonstige Zeichen	Nennung eines konkreten Orts
<...>	Sonstige Zeichen	erinnerte wörtliche Rede

Tabelle 2: Transkriptionszeichen

6.2.2 Allgemeine Informationen

Die Nachnamen der befragten Personen werden in der Transkription sowie auch in den Auswertungen anonymisiert dargestellt. Bei der Transkription der Interviews wurden keine regionalen Sprachvarietäten berücksichtigt.

Es wurden drei Lehrpersonen befragt, die eine positive Einstellung zu dem Forschungsthema haben und regelmäßig Bewegungsspiele in ihren Unterricht einsetzen.⁶

Das erste Interview wurde mit Frau L. am 20. April 2016 in Wien geführt und dauerte 27 Minuten und 27 Sekunden. Es wurden bis auf den Abschluss des Interviews alle Passagen transkribiert. Dies entspricht einer Transkriptionslänge von neun Seiten.

Das zweite Interview mit Frau D. fand am 21. April 2016 in Niederösterreich statt und dauerte insgesamt 38 Minuten und eine Sekunde. Das Transkript ergab eine Länge von 11 Seiten, wobei einige Passagen, die für die Auswertungen irrelevant waren, in der Transkription ausgelassen wurden.

Das dritte und letzte Interview wurde in Wien mit Frau R. geführt und fand am 12. Mai 2016 statt. Es entspricht einer Länge von 38 Minuten und 48 Sekunden. Die Transkription erfolgte auf acht Seiten und es wurden eine kurze Passage am Anfang sowie auch der Abschluss des Interviews, welche für das Thema irrelevant waren, ausgelassen. Das Interview fand in einem Café statt, daher sind in der Aufnahme durchgehend Hintergrundgeräusche vorhanden.

6.2.3 Fazit Frau L.

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Informationen aus dem Interview mit Frau L. nochmals zusammengefasst und es wird versucht, die genannten Bewegungsspiele in die erstellte Typologie einzuordnen (wie schon in Kapitel fünf ist auch bei diesen Spielen eine mehrfache Zuteilung möglich).

Frau L. bezieht sich gleich zu Beginn auf die Erkenntnisse aus fachdidaktischer Literatur und erwähnt, dass es sinnvoll ist, wenn verschiedene Sinne beim Lernprozess der

⁶ Die Interviewaufnahmen sind auf Anfrage bei der Autorin erhältlich.

SchülerInnen angeregt werden. Dementsprechend ist für sie Bewegung auch ein wichtiger Aspekt, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.

Sie führt anschließend viele Bewegungsspiele an, die sie in ihren Unterricht integriert. Die Spiele *Active Memory* und *Promenades en classe* lassen sich den Wahrnehmungsspielen zuordnen. Ebenfalls ordne ich in diese Kategorie das von Frau L. erwähnte Anweisungsspiel für Ortspräpositionen, das Konzentrationsspiel für die französische Bezeichnung von Körperteilen und das Spiel mit Lesetexten, für die die passenden Bilder in der Klasse aufgehängt werden, ein.

Durch *Active Memory* wird vor allem auch die Schnelligkeit der SchülerInnen trainiert, und es dient, wie die anderen genannten Spiele, der Förderung der Wahrnehmung als auch dem Lese- und Hörverständnis.

Die Lehrerin besitzt ein großes Repertoire an kommunikativen Spielen (Dialogspiele, Reimverbindungsspiel für Ortspräpositionen, *Kugellager* und *Speed-Dating*). Es wird dadurch ersichtlich, dass sie der Mündlichkeit einen hohen Stellenwert im Unterricht beimisst und dadurch die eigenständige Sprachproduktion als auch das Hörverständnis geschult werden.

Als Schreibspiel integriert sie das Laufdiktat, das auch in der zusammengestellten Typologie unter dem Punkt 5.7 zu finden ist. Unregelmäßige französische Verben trainiert sie mit den SchülerInnen anhand eines Grammatikspiels, in welchem verschiedene Schritte für die jeweiligen Verbformen gesetzt werden müssen.

In Bezug auf Darstellungsspiele (pantomimische Spiele), wird im Interview ersichtlich, dass Frau L. diese Kategorie von Spiel seltener im Unterricht einsetzt. Sie lässt nur gelegentlich die SchülerInnen Begriffe pantomimisch darstellen und erraten.

Für Fragespiele verwendet die Lehrerin einen Ball oder einen Schaumstoffwürfel, mit welchem Vokabel oder Verben trainiert werden können. Zahlenspiele kombiniert Frau L. mit Klatschspielen, in denen von den SchülerInnen bei bestimmten Zahlen oder Zahlenreihen in die Hände geklatscht werden muss.

Frau L. kommt im Interview auch auf den Wettbewerbscharakter von einigen Bewegungsspielen zu sprechen und führt aus, dass es dabei mitunter auch sehr laut in der Klasse werden kann. Für sie ist dieser Lärmpegel aber wichtig und wird bei Bewegungsspielen akzeptiert, solange keine Nebenklasse gestört wird, denn die

Lernenden sind dabei aktiv und motiviert. Der Einsatz von Bewegungsspielen hängt außerdem auch von den Räumlichkeiten der Klasse ab.

Bewegungsspiele werden von ihr immer nur mit einem bestimmten Lernziel in den Unterricht eingebaut, sodass die SchülerInnen dadurch einen Lernfortschritt erreichen können. Reine Bewegungsübungen werden daher nicht verwendet. Die Spiele werden in verschiedene Schulstufen integriert, eignen sich aber besonders für den AnfängerInnenunterricht. Sie werden jeweils an das Lernniveau der SchülerInnen angepasst und finden laut Frau L. in allen Klassen Zuspruch.

Partnerübungen haben für die Lehrerin viele Vorteile, weil dadurch alle SchülerInnen zum Reden kommen und niemand allein vor der gesamten Klasse sprechen muss. Bei ungerader SchülerInnenanzahl springt sie selbst ein. Bewegungsspiele tragen auch zur Bildung einer guten Gruppendynamik bei.

Das Repertoire an Bewegungsspielen hat sich bei Frau L. im Laufe der Jahre erweitert. Sie setzt diese nicht zwanghaft ein, sondern passt den Einsatz an den Unterrichtsstoff und an die äußeren Gegebenheiten an. Sie integriert nur Bewegungsspiele, mit denen sie sich selbst identifizieren kann. Frau L. spricht außerdem die Flexibilität an, weil sie Bewegungsspiele schon oft bei sichtbarer Müdigkeit der SchülerInnen spontan eingesetzt hat, obwohl ihr Unterrichtsplan ein anderer gewesen wäre.

Zuletzt erwähnt die Lehrerin die Persönlichkeit der Lernenden. Bewegungsspiele sind folglich persönlichkeitsabhängig. Einige SchülerInnen zeigen bei bestimmten Spielen weniger Einsatz und Motivation, bei anderen wiederum beteiligen sie sich dafür mit vollem Eifer.

Im Laufe dieses Interviews merkte man deutlich, dass sich die Lehrerin bewusst mit Bewegung und Lernen für und in ihrem eigenen Fremdsprachenunterricht auseinandersetzt. Die erläuterten Spiele und ihre Methodenwahl bestätigen ihre Freude an der physischen Dynamik beim Lernen.

Wie dies bei den beiden anderen Lehrkräften aussieht, kann den folgenden Interviewfazits entnommen werden.

6.2.4 Fazit Frau D.

Im Folgenden werden die relevanten Informationen, die sich aus dem Interview mit Frau D. ergeben, zusammengefasst und es wird versucht, die angeführten Bewegungsspiele in die Typologie einzuordnen (mehrfache Zuteilung möglich).

Frau D. spricht im Interview mehrere Bewegungsspiele an, die sie in ihrem Unterricht einsetzt. In die Kategorie der Grammatik- und Satzbauspiele kann das *Fliegenklatschenspiel* sowie auch das *Seilspringen* eingeordnet werden. Durch das Abklatschen der Wörter können bei dem erstgenannten Spiel sowohl Verben, deren verschiedene Zeitformen, als auch Artikel oder Demonstrativbegleiter mit den SchülerInnen trainiert werden. Mit dem *Seilspringen*, bei dem aber zuvor die körperliche Verfassung der SchülerInnen von der Lehrperson eingeschätzt werden muss, sodass es zu keiner Bloßstellung kommt, wird die Konjugation der unregelmäßigen Verben automatisiert. Zur Abwechslung können beide Spiele auch für das Einüben der französischen Bezeichnung für Zahlen angewendet und somit auch der Kategorie der Zahlenspiele zugeordnet werden.

Die Lehrerin bezieht gelegentlich französische Lieder in ihren Unterricht mit ein. Insbesondere wird das Lied *La Chanson des Couleurs* für das Erlernen der französischen Bezeichnungen für Farben verwendet, in dem die SchülerInnen sich in Gruppen immer zu bestimmten Farben erheben und mitsingen müssen. Diese Art von Bewegungsspiel kann in die Kategorie der Wahrnehmungsspiele eingeordnet werden, weil das Hörverstehen einen wichtigen Aspekt darstellt. Ebenso wie das Spiel *Jacques a dit*, in dem das Hörverständnis angesprochen und eine schnelle Reaktion der SchülerInnen verlangt wird. Ferner kann auch das Bewegungsspiel mit den Kärtchen für die Themen *Sport* und *Essen*, die jeweils illustriert und auch in schriftlicher Form vorliegen, dieser Kategorie zugeordnet werden.

Des Weiteren werden darstellende Spiele im Unterricht von Frau D. eingesetzt. Sie lässt beispielsweise Sportarten von den SchülerInnen pantomimisch darstellen und erraten. Gleichmaßen finden Rollenspiele in ihrem Unterricht Anwendung. Dafür werden vor allem Restaurant- oder Marktszenen von den Lernenden nachgestellt, sodass möglichst viele Vokabel zu bestimmten Themenbereichen wiederholt werden können.

Die genannten Rollenspiele können ebenso in die Kategorie der kommunikativen Spiele eingeordnet werden, weil im Gegensatz zu den pantomimischen Spielen auch die

Sprachproduktion wesentlich ist. Die nachgeahmte *Modeschau* und die Spaziergänge mit Objektbeschreibungen kurz vor Schulschluss können auch der kommunikativen Kategorie der Bewegungsspiele zugeteilt werden.

In Hinblick auf Fragespiele verwendet Frau D. als Hilfsmittel einen Ball, mit dem sie die SchülerInnen Vokabel wiederholen lässt. Bewegungsspiele, die der Kategorie der Schreibspiele zugeordnet werden können, werden im Interview nicht angesprochen. Frau D. erwähnt ausschließlich die von ihr eingesetzte Unterrichtstechnik des Mindmapping, die ebenfalls mit einem fortlaufenden Aufstehen und Niedersetzen der Lernenden verbunden ist. Es wird auch ein Bewegungsspiel (*Un, deux, trois soleil*), das vollständig auf Bewegung beruht und daher keine Französischkenntnisse trainiert, gelegentlich in den niedrigeren Schulstufen eingesetzt.

Frau D. erwähnt, dass die SchülerInnen allgemein zu lange in den Schulstunden ruhig sitzen müssen und empfindet die Kombination des Lernprozesses mit motorischen Elementen als hilfreich. Die SchülerInnen merken sich so, nach Aussagen der Lehrperson, die Inhalte besser und zeigen Einsatz und Motivation bei Bewegungsspielen.

Die Lehrerin setzt Bewegungsspiele insbesondere in der Zeit nach der Französischschularbeit ein, sodass der Lernprozess wieder aufgelockert wird. Bewegung im Unterricht ist aber zumeist auch mit einem erhöhten Lärmpegel verbunden. Diesen akzeptiert Frau D. jedoch, weil die SchülerInnen sich aktiv und nicht passiv verhalten sollen.

Durch den entstehenden Wettbewerbscharakter von etwaigen Spielen ist es für die Lehrerin auch wichtig, dass die SchülerInnen lernen, faire VerliererInnen zu sein. Sie integriert Bewegungsspiele vermehrt in den AnfängerInnenunterricht, weil sie den Eindruck hat, dass üblicherweise die Lernenden höherer Schulstufen meist nicht mehr begeistert darauf reagieren.

Der Einsatz von Bewegungsspielen fördert für Frau D. den Klassenzusammenhalt. Sie legt aber auch viel Wert auf Lob, das für sie eine Bestätigung und Ermutigung für SchülerInnen darstellt. Es soll laut den Aussagen von Frau D. ein Gleichgewicht von Lob und Kritik herrschen.

Das Repertoire an Bewegungsspielen hat sich ebenfalls bei Frau D. im Laufe der Zeit weiterentwickelt. Für sie hängt der Einsatz immer auch von der Persönlichkeit und dem

Temperament der Lehrperson ab. Sie setzt gerne Spiele ein, weil sie Verständnis dafür hat, dass SchülerInnen nicht stundenlang sitzen können.

Anhand dieser Interview-Dokumentation ist bei Frau D., wie auch zuvor bei Frau L. im vorigen Interview, ein starkes Interesse an der Kombination Bewegung und Lernen erkennbar. Spiele dienen bei diesen beiden Lehrkräften nicht als Zeitvertreib, sondern ermöglichen SchülerInnen Spaß und Erleichterung am Lernen. Grundlegend ist bei beiden der Einsatz der richtigen und vor allem alters- und lehrzieladäquaten Methode.

6.2.5 Fazit Frau R.

Die wichtigsten Informationen aus dem Interview mit Frau R. werden nun zusammengefasst und in die Typologie der Bewegungsspiele aus Kapitel fünf eingeordnet. Wie auch bei den zwei vorherigen Interviewzusammenfassungen, ist eine Mehrfachzuteilung möglich.

Frau R. empfindet den Einsatz von Bewegung im Sprachenunterricht als positiv, weil dadurch im Anschluss die Leistungskurve erneut ansteigen kann. Insbesondere am Nachmittag ist für ihren Unterricht Bewegung sehr sinnvoll und hilfreich. Sie bezieht sich dabei auf Studien, in denen festgestellt wurde, dass SchülerInnen durch ausschließliches Hören am wenigsten Lerninhalt aufnehmen. Für sie ist es daher wichtig, dass Lernende nicht passiv sondern aktiv sind.

Die Lehrerin unterscheidet zwischen der *indirekten* und der *klassischen* Bewegung. *Indirekte* Bewegung erfolgt in Spielen, bei denen die Bewegung zwar nicht im Vordergrund steht, aber dennoch notwendig ist. Für die *klassische* Bewegung gibt Frau R. das Beispiel des Laufdiktats, in der die Bewegung im Mittelpunkt steht.

Auch durch Präsentationen von SchülerInnen oder durch Sitzplatzwechsel findet nach Aussagen von Frau R. Bewegung statt. Dies führt wiederum zu einer veränderten Aufmerksamkeitsstufe und die Lernenden verbleiben nicht in einem „Berieselungsstatus“ (IR 27).

Die Lehrerin führt verschiedene Bewegungsspiele an, die sie in ihren Unterricht integriert.

Sie setzt Zahlenspiele ein, in denen die SchülerInnen beispielsweise aufstehen und Kniebeugen machen müssen oder auch Zahlenreihen stehend fortführen. In

Nachmittagsstunden ist Frau R. auch schon des Öfteren die Treppen im Stiegenhaus der Schule zählend mit den SchülerInnen hinauf und hinunter gegangen. Die Übung mit den Kniebeugen sowie die letztgenannte Treppenübung kann ebenfalls mit Verbformen durchgeführt werden. Hierbei hat Frau R. jedoch bemerkt, dass es immer wieder SchülerInnen gibt, die diese Form von Bewegung nicht gerne durchführen oder sogar verweigern. Die Motivation der SchülerInnen für Bewegungsspiele hängt für sie jedoch auch sehr vom Psychogramm einer Klasse ab. Einige Klassen sind sehr motiviert, andere wiederum weniger. Es lohnt sich laut Frau R. aber, diese lustlosen Klassen zu motivieren.

Frau R. integriert das Laufdiktat in ihren Unterricht, das sich den Schreibspielen zuordnen lässt und bei dem vor allem der Wettbewerbscharakter von Spielen zur Geltung kommt.

Es wird ersichtlich, dass sie der Mündlichkeit viel Bedeutung zumisst und daher verschiedene kommunikative Dialogspiele integriert, wie beispielsweise das *Kugellager-Spiel*, in welchem Dialoge geführt werden müssen. Ebenso fallen in diese Kategorie auch die Spaziergänge durch die Schule, bei denen die SchülerInnen die französische Bezeichnung für verschiedene Gegenstände trainieren. Kommunikative AnfängerInnenspiele (französische Bezeichnungen für Tierarten auswählen oder eine Persönlichkeit, mit der sich der/die Schüler/in identifiziert) tragen zu einem besseren Kennenlernen der SchülerInnen bei. Gleichmaßen lässt sich noch das genannte Spiel, in dem die SchülerInnen Zweierreihen bilden und eine Reihe das vorgegebene Wort der Lehrperson durch Umschreibungen erraten muss, in diese Kategorie einordnen.

Frau R. nutzt auch pantomimische Spiele für den Unterricht, die sich den Darstellungsspielen zuordnen lassen. Hierbei lässt sie die SchülerInnen Berufe, Personen, Tätigkeiten oder kurze Situationen darstellen und erraten.

Sie spricht im Interview auch die Tatsache an, dass sich der Sprachenunterricht und dessen Didaktik in den letzten Jahren enorm entwickelt hat und es somit auch der Fall sein kann, dass SchülerInnen durch den Einsatz von Spielen in mehreren Fächern spielmüde werden und keine Motivation mehr aufbringen.

Für den Einsatz der Bewegungsspiele tragen mitunter auch die räumlichen Begebenheiten bei, weil in kleinen Klassen umfassende Bewegungsspiele nur schwer durchgeführt werden können.

Frau R. teilt mit, dass der Einsatz von Bewegungsspielen für Lehrpersonen eine pädagogische Herausforderung sei, weil unter den SchülerInnen Disziplin vorhanden sein

soll, die Lehrperson den Überblick bewahren muss, sowie auch die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht entgleiten soll. Denn sobald Bewegungsspiele nicht funktionieren, stellt dies verlorene Unterrichtszeit für sie dar.

Für Frau R. hängt der Einsatz von Bewegungsspielen auch mit der Persönlichkeit der Lehrperson zusammen. Je nach Charakterzügen und Temperament der Lehrpersonen werden daher passende Spiele integriert. Die Authentizität spielt deshalb für Frau R. eine besonders wichtige Rolle.

6.3 Ergebnisse der Studie

In diesem Kapitel wird nochmals in einer Zusammenfassung näher auf die wichtigsten Informationen der Interviews eingegangen, indem die Ergebnisse miteinander verglichen werden. Im Anschluss folgt die Reflexion der Ergebnisse in Hinblick auf die Forschungsfragen.

6.3.1 Zusammenfassung

Durch einen überblicksmäßigen Vergleich der Interviews zeigt sich, dass alle drei befragten Lehrpersonen Bewegungsspiele vielfältig integrieren und dadurch für Abwechslung im Unterricht sorgen. Insbesondere werden viele kommunikative Spiele verwendet, sodass die kommunikative Kompetenz der SchülerInnen auch durch dialogreiche Bewegungsspiele regelmäßig trainiert wird. Mitunter wurden bei der Erklärung von Spielen aller befragten Lehrerinnen ähnliche oder sogar gleiche genannt.

Frau L. und Frau R. erwähnten beide das kommunikative Spiel *Kugellager* wie auch das *Laufdiktat*, das den Schreibspielen zugeordnet wird.

Für das Erlernen/Vertiefen der französischen Bezeichnungen für Körperteile wurden ebenfalls zwei ähnliche Spiele genannt, *Jacques a dit* und das Konzentrationsspiel von Frau L. In Bezug auf pantomimische Spiele ist ersichtlich, dass diese von Frau L. seltener, von den anderen beiden Lehrerinnen jedoch öfter und auf verschiedene Weise in ihren Unterricht eingesetzt werden. Französische Verben und Vokabel werden von allen drei Lehrpersonen mit den SchülerInnen in Grammatik- oder Fragespielen geübt. Die zwei Lehrerinnen, Frau R. und Frau D., üben und vertiefen die Vokabel mit ihren Klassen auch

anhand von Spaziergängen mit Objektbeschreibungen. Es zeigt sich, dass auch die französischen Bezeichnungen für Zahlen in unterschiedlichen Zahlenspielen trainiert werden.

Außer den Bewegungsspielen sind ebenso Überschneidungen in angesprochenen Themen von den befragten Personen festzustellen. Insbesondere wird der durch Bewegungsspiele entstehende Lärmpegel von Frau L. und Frau D. erwähnt. Für beide Lehrpersonen ist dieser aber wichtig, weil die SchülerInnen sich aktiv und nicht passiv verhalten sollen.

Die Räumlichkeiten der Schulen werden von Frau L. und Frau R. angesprochen. Je nach Größe und Raumaufteilung der Klasse können dadurch einige Bewegungsspiele aufgrund von Platzmangel nicht eingesetzt werden. Falls dies zutrifft, könne jedoch nach Möglichkeit in andere Klassenzimmer gewechselt werden.

In allen drei Interviews wird ersichtlich, dass der Einsatz von Bewegungsspielen von der Persönlichkeit und dem Temperament der Lehrperson abhängt. Je nachdem werden passende Spiele in den Unterricht integriert.

Frau R. und Frau D. kommen auch auf die Bewegungsarmut der SchülerInnen zu sprechen. Während Frau D. mitteilt, dass einige SchülerInnen nicht jede eingesetzte Bewegungsform in ihrem Unterricht (in dem Fall das Seilspringen) ausführen können und sie darauf achten muss, welche Bewegungsspiele sie einbaut, sodass niemand vor der Klasse bloßgestellt wird, erzählt Frau R. von einem Vorfall, in dem sich eine Schülerin sogar weigerte, an einem Spiel teilzunehmen. In einem persönlichen Gespräch konnte Frau R. herausfinden, dass das Mädchen ein Problem mit ihrer Körperlichkeit hatte und sich nicht vor der Klasse positionieren wollte.

Grundsätzlich lässt sich daher sagen, dass Bewegungsspiele von den drei Lehrpersonen gelegentlich in Unterrichtsstunden eingebaut, aber nicht zwanghaft eingesetzt werden. Für sie eignen sich die Spiele besonders für den AnfängerInnenunterricht und tragen auch zu einer guten Gruppendynamik beim Einsatz von kommunikativen Spielen bei. Ebenso findet nach Aussagen der Lehrpersonen dadurch abwechslungsreicher Unterricht statt, in dem die SchülerInnen Lerninhalte vertiefen und wiederholen, als auch dazu angehalten werden, aktiv zu handeln. Bewegungsspiele können aber je nach Lernniveau angepasst und ebenfalls in höhere Klassen einbezogen werden. Wichtig sind die Authentizität,

Empathie und Methodenvielfalt seitens der Lehrperson sowie die Motivation und Begeisterung seitens der SchülerInnen.

Anhand der Interviews ist erkennbar, dass die drei Lehrkräfte an den Einsatz von Bewegungsspielen gewisse Erwartungen haben und damit bestimmte Ziele verfolgen. Im Zentrum ihrer Erwartungen befinden sich die Konzentrations- und Motivationssteigerung als auch die Verbesserung der Behaltensleistung. Des Weiteren wird von den befragten Lehrerinnen die Aktivität der Lernenden und auch die mit Bewegungsspielen verbundene Gruppendynamik hervorgehoben. Die Ziele, die im Unterricht der drei Lehrkräfte erreicht werden sollen, variieren je nach Lehrperson, Schulstufe, Tageszeit und Psychogramm der SchülerInnen. Frau L. setzt Bewegungsspiele immer mit einem konkreten Lernziel ein, Frau D. sieht diese mitunter auch als Belohnung der SchülerInnen nach intensiven Schularbeitsphasen und Frau R. möchte damit vor allem die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Lernenden in Nachmittagsstunden steigern.

6.3.2 Fazit

Wird nochmals ein Blick auf die aktuelle Situation der Lehrpersonen geworfen (Kapitel 2.3), so wird ersichtlich, dass die im Interview befragten Lehrkräfte sich erwarten, die SchülerInnen aktiv in den Wissenserwerb einzubeziehen. Somit vertreten sie die *konstruktivistische Einstellung* und Bewegungsspiele können daher als überwiegend konstruktivistisch angesehen werden. *Schülerzentrierte Lehrmethoden* finden folglich in ihrem Unterricht Anwendung. Durch Einbeziehung der Bewegungsspiele wird die Aktivität der Lernenden gefördert und selbstständiges Denken und Handeln unterstützt. Hinsichtlich der *schülerzentrierten Lehrmethoden* können durch Bewegungsspiele insbesondere Partner- und Gruppenarbeiten durchgeführt werden, die wiederum zuträglich für eine intakte Klassengemeinschaft wirken können. Sie ermöglichen dadurch eine angenehme Atmosphäre, die für das Bewusstsein als auch für das Unterbewusstsein eine wichtige Rolle spielen. Denn positive Erlebnisse und Handlungen unterstützen den Lernprozess und erlauben klares Denken.

Die in Kapitel vier beschriebenen schulischen Ansätze weisen ähnliche Grundlagen und Zielstellungen wie der Einsatz von Bewegungsspielen auf. Ebenso wie in den Konzepten *Suggestopädie*, *Total Physical Response* und *Voice Movement Icons* wird auch in den

Bewegungsspielen versucht, beide Gehirnhälften durch die Kombination des Lernprozesses mit Motorik und Emotion anzusprechen und damit ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Es kommt hierbei zu einer Verknüpfung des prozeduralen mit dem deklarativen Lernen. Automatisierte Lauf-, Spring- oder Klatschbewegungen werden mit Faktenwissen verbunden. Durch diese vielfältige Aktivierung im Lernprozess, in dem verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen werden, kann dieser mitunter auch unbewusst erfolgen. Je mehr Sinne angesprochen werden, desto mehr Informationen können aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden. Die befragten Lehrerinnen gehen davon aus, dass der oftmals entstehende Wettbewerbscharakter ebenfalls dazu beiträgt, dass die Lernenden Motivation und Ehrgeiz entwickeln.

Auf das ganzheitliche Lernen wurde auch im Interview von Frau L. und Frau R. indirekt hingewiesen. Frau L. bezieht sich dabei auf die Informationen aus fachdidaktischer Literatur, die von einer größeren Behaltensleistung der Lernenden ausgehen, wenn diese mit dem Lernmaterial mit unterschiedlichen Sinnen in Kontakt treten. Sie erwähnt ebenso die Semantisierungstechniken in Verbindung mit Bewegung, die sich in das Konzept der *Voice Movement Icons* von Macedonia einordnen lassen. Frau R. nimmt Bezug zu Studien, in denen gezeigt wurde, dass die Lernenden durch ausschließliches Hören sehr wenig Lerninhalt aufnehmen. Ihren Erfahrungen zufolge, steigt die Aufmerksamkeitskurve der SchülerInnen nach Bewegung wieder an.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage zeigt sich der Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht insofern, als dass es durch die Kombination von Geist und Körper zu einem sensomotorischen Lernen, das mehrere Wahrnehmungskanäle anspricht, kommt. Anhand der Erfahrungen der interviewten Lehrpersonen wird deutlich, dass dieses ganzheitliche Lernen nicht nur für Abwechslung im Unterricht sorgt, sondern auch die Behaltensleistung und Motivation der SchülerInnen fördert.

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, wie Bewegung in den Französischunterricht integriert werden kann, wurde zunächst allgemein aufgezeigt, wie Bewegung von verschiedenen Lehr- und Lernmethoden in den Sprachenunterricht einbezogen wird. Anschließend wurde der Fokus auf Bewegungsspiele gelegt, die aber nur eine Möglichkeit von vielen darstellen, Bewegung in den Unterricht einfließen zu lassen. In Kapitel vier wurden verschiedene Kategorien für Bewegungsspiele erstellt, die je nach Lernziel und Lernstand der SchülerInnen verwendet werden können. Es wurden

dabei Bewegungsspiele mit unterschiedlichen Schwerpunkten angeführt und anschließend mit den genannten Spielen von den interviewten Lehrerinnen verglichen.

Basierend auf den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit lässt sich feststellen, dass der Aspekt der Bewegung auch im Lernprozess berücksichtigt werden sollte, da sich Bewegung in allen Bereichen positiv auf Gehirn und Körper auswirkt. Bewegungsspiele unterstützen den Lernprozess, motivieren SchülerInnen und können die Klassengemeinschaft stärken. Dies trägt zu einem guten LehrerInnen-SchülerInnen Verhältnis und somit zu einer entspannten Klassensituation bei.

Die Arbeit versteht sich daher als Anregung für Lehrpersonen, Bewegungssequenzen in ihren Unterricht zu integrieren.

7 Literaturverzeichnis

Monographien und Sammelbände

Bässler, Roland (2014): Qualitative Forschungsmethoden. Leitfaden zur Planung und Durchführung qualitativer empirischer Forschungsarbeiten. 3. erweiterte Auflage. Wien: Research&Consulting.

Baur, Rupprecht S. (1990): Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen-Anwendung-Kritik-Perspektiven. 1. Auflage. München: Langenscheidt.

Beigel, Dorothea (2012): Beweg dich, Schule!: Eine „Prise Bewegung“ im täglichen Unterricht in den Klassen 1 bis 13. 4. verbesserte und erweiterte Auflage. Dortmund: Borgmann Media.

Beyer, Günther (1986): Gedächtnis- und Konzentrationstraining. Düsseldorf: Econ.

Bröhm-Offermann (1989): Suggestopädie. Sanftes Lernen in der Schule. 1. Auflage. Lichtenau: AOL-Verl./ Göttingen: Verl. Die Werkstatt.

Decker, Franz (1996): Die neuen Methoden des Lernens und der Veränderung. Lichtenau: AOL+Lexika.

Dostal, Claudia (2011): Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts durch „lerntypenorientierte Suggestopädie“. Stuttgart: Ibidem Verl.

Edelmann, Walter (1988): Suggestopädie, Superlearning: ganzheitliches Lernen - das Lernen der Zukunft. Heidelberg: Asanger.

Flick, Uwe et al. (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 11., grundlegend überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 3., vollst. überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Hinger, Barbara (2008): TPR - Total Physical Response. James Ashers Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lehren, Lernen und*

Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten (S. 191-207). Wien: Praesens-Verlag.

Hobmair, Hermann (2013): Psychologie. 5. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS.

Hofmann, Eberhardt & Löhle, Monika (2004): Erfolgreich Lernen. Effiziente Lern- und Arbeitsstrategien für Schule, Studium und Beruf. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Huber, Katharina; Nussbaumer, Florian (2006): Bewegte Schule in Österreich. Ein Situationsbericht zu Standorte, Konzepte und Aktivitäten. Diplomarbeit am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien.

Kalka, Katarzyna (2002): Effizienz verschiedener Lehrmethoden zur Wortschatzvermittlung. Marburg: Tectum.

Kandel, Eric R., Schwartz, James H. & Jesses, Thomas M. (1996): Neurowissenschaften. Eine Einführung. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.

Kleppin, Karin (1980): Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen. Tübingen: Gunter Narr Verl.

Koliander-Bayer, Claudia & Faistauer, Renate (1999): Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Wien: Verb. Österreichischer Volkshochschulen.

Korte, Martin (2009): Wie Kinder heute lernen: Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß; das Handbuch für den Schulerfolg. 1. Auflage. München: Dt. Verlags - Anstalt.

Krag, Werner (1989): Zur Wirkung der suggestopädischen Lehrmethode. Frankfurt am Main: Lang.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Landolt, Hermann (1995): Erfolgreiches Lernen und Lehren. 2. Auflage. Aarau: Sauerländer.

Macedonia, Manuela (2004): Fremdsprachen lernen und Gedächtnis. Sensomotorisches Encodieren durch Voice Movement Icons. Linz: Trauner.

Macedonia-Oleinek, Manuela (1999): Sinn-voll Fremdsprachen unterrichten. Ein praxisbezogener Leitfaden für den ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. 1. Auflage. Linz: Veritas Verl.

Mazur, James E. (2004): Lernen und Gedächtnis. 5. Auflage. München: Pearson Studium.

Minimayr, Nina (2012): Wie Gehirn und Körper lernen: die Bedeutung der aktuellen Erkenntnisse der Neurobiologie für das Lernen unter besonderer Berücksichtigung des Potenzials der Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik. Remscheid: Re-Di-Roma-Verl.

Nohl, Arndt-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Oppolzer, Ursula (2006): Bewegte Schüler lernen leichter: Ein Bewegungskonzept für Primarstufe, Sekundarstufe I und II. Zweite Auflage. Dortmund: Borgmann.

Peischl, Lisa-Maria (2008): Suggestopädie im Fremdsprachenunterricht: Eine lernpsychologische Studie auf empirischer Grundlage. Diplomarbeit am Institut für Romanistik der Universität Wien.

Pinel, John P. J. & Pauli, Paul (2012): Biopsychologie. 8. aktualisierte Auflage. München: Pearson.

Ratey, John J. (2001): Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Resch-Kröll, Ulrike (2015): Entwicklung durch Bewegung. Graz: NWV.

Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr.

Schmich, Juliane & Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2009): TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Graz: Leykam.

Sobczyk, Barbara & Landau, Gerhard (2003): Das mobile Klassenzimmer. Ein neuer Weg zur Entwicklungs- und Bewegungsförderung von Grundschulkindern. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.

Thompson, Richard F. (2001): Das Gehirn. Von der Nervenzelle zur Verhaltenssteuerung-3. Auflage. Heidelberg [u.a]: Spektrum, Akad.Verl.

Trim, John; North, Brian et al. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat.

Trimmel, Michael (2011): Motivation, Emotion und Lernen: Allgemeine Psychologie 1. Wien: Facultas.

Voelcker-Rehage et al. (2013): Gehirntraining durch Bewegung. Wie körperliche Aktivität das Denken fördert. Aachen: Meyer&Meyer.

Zimbardo, Philip G., Angermeier, W.F. (1983): Psychologie. 4.neubearb. Auflage. Berlin: Springer.

Zimmer, Renate & Hunger, Ina (2004): Wahrnehmen-Bewegen-Lernen. Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Hofmann.

Zimmer, Renate (2009): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg im Breisgau; Wien: Herder.

Zeitschriftenartikel

Davidheiser, James (2002): Teaching German with TPRS (Total Physical Response Storytelling). *Unterrichtspraxis/Teaching German*, 35 (1), 25-35.

Er, Sühendan (2013): Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.

Internet

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Lehrplan Lebende Fremdsprache AHS.
(Zugriff 18.2.2016)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?4dzgm2

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Artikel 5

Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen
(Zugriff 18.2.2016)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/VO_LP_AHS03_9431.pdf?4dzi3h

Berufsbildende Schulen: Lehrplan Höhere Lehranstalt für Tourismus. (Zugriff 18.2.2016)
http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2315_HLT.pdf

Berufsbildende Schulen: Lehrplan der Handelsakademie. (Zugriff 18.2.2016)
https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE): Reife- und Diplomprüfung. (Zugriff 18.2. 2016)
<https://www.bifie.at/srdp>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE): Lebende Fremdsprachen. (Zugriff 18.2. 2016)
<https://www.bifie.at/node/78>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE): TALIS 2008 (Zugriff 18.2.2016)
<https://www.bifie.at/buch/1053>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE): LehrerIn 2000. (Zugriff 18.2.2016)
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/lehrerin2000.html>

Statistik Austria: Fremdsprachenunterricht. (Zugriff 18.2.2016)
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

Statistik Austria: Fremdsprachenunterricht 2009/10 - 2012/13. (Erhebungen wurden von Statistik Austria per Mail geschickt und sind nicht mehr auf der Homepage einsehbar)

Bundesministerium für Gesundheit, Gesundheit Österreich GmbH und Geschäftsbereich Fonds Gesundes Österreich: Österreichische Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegungen. (Zugriff 12.3.2016)
http://www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/1/6/5/CH1357/CMS1405438552027/oe_empfehlung_gesundheitswirksamebewegung.pdf

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Die Anatomie des Gehirns: Minimayr 2012: 27	17
Abbildung 2: Einflussebenen und Einflussfaktoren auf das Bewegungsverhalten: Bundesministerium für Gesundheit et al.: 35	28
Tabelle 1: Dokumentarische Methode: Nohl 2008: 45	59
Tabelle 2: Transkriptionszeichen	63

9 Anhang

9.1 Interview Frau L.

Die Lehrerin unterrichtet Französisch und Spanisch an einer BHS.

9.1.1 Thematischer Verlauf

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau L., 20.04.2016 (Erstellt von Julia Manker)	
<i>Zeitpunkt Fragen der Interviewerin J, Themen</i>	
00:02	J: Kurze Erklärung des Themas der Diplomarbeit
00:22	L: Immanente Frage nach schulischen Bewegungsansätzen
00:24	J: Beantwortung und Eingangsfrage
00:52	Allgemeine Informationen zu Bewegung und Unterricht
03:02	J: Immanente Bemerkung über angesprochene Informationen und Frage nach Bewegungsspielen
03:23	Vokabelmemorierung: Active Memory Erklärung des Spiels
05:28	J: Immanente Bemerkung über Schulstufen
05:35	Berufstätigkeit Bezug zu BHS Erklärung weiterer Bewegungsspiele (Sprachschule präsentieren, „promenades en classe“)
07:24	Erklärung eines Spiels für Ortspräpositionen im Spanischunterricht - YouTube Video
09:20	J: Immanente Frage nach SchülerInnenmotivation zu Spiel
09:24	Klassensituation Erklärung eines weiteren Spiels für Ortspräpositionen Laufdiktate und Lesetexte mit Bewegung
11:23	J: Immanente Aussage über Wettbewerbscharakter der Spiele
11:25	Lärmpegel und Raumsituation
12:16	J: Immanente Frage nach Unterrichtssprache
12:26	Unterrichtssprache - nicht möglich Erstsprache im Unterricht völlig zu verhindern

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau L., 20.04.2016 (Erstellt von Julia Manker)	
<i>Zeitpunkt Fragen der Interviewerin J, Themen</i>	
12:51	J: Exmanente Frage, ob Bewegungsspiele zur Auflockerung und für höhere Konzentration beitragen
13:08	Lernziel keine Bewegungsübungen nur Bewegungsspiele mit denen sie sich identifizieren kann Bewegungsspiel als Lernaktivität mit Ziel Lernfortschritte
14:08	Erklärung weiterer Bewegungsspiele —> Konzentrationsspiel zu „corps“ —> Spiel für „Schuhverben“
17:00	J: Exmanente Frage nach Einsatz von pantomimischen Spielen
17:04	Begriffe raten
17:34	J: Exmanente Frage nach Ballspiel für Zahlen
17:42	Bewegungsspiele mit Ball für Wiederholung von Vokabel und Verbformen —> Vokabelkönig, Schaumstoffwürfel praktisch, Fragewürfel von Klett
19:40	J: Immanente Frage nach Einsatz der Bewegungsspiele
19:44	Einsatz Bewegungsspiele Abhängig vom Unterrichtsstoff im AnfängerInnenunterricht aber mehr Einsatz, oft bei neuen Verbformen Aktiv-Sein
21:06	J: Immanente Bemerkung über unbewusstes Lernen
21:15	Weitere Spiele mit Bewegung Lesetexte und Sprechübungen: Kugellager, Speed-Dating
22:18	Vorteile von Partnerarbeiten
22:52	J: Exmanente Bemerkung über Stärkung der Sozialkontakte durch Bewegungsspiele
23:12	Schilderung der Klassen-/Gruppensituation
23:55	J: „Gibt es sonst irgendetwas noch, was Sie vielleicht anmerken...“
24:03	Verneinung
24:09	J: Exmanente Frage zu Bewegungsspielen: „Und haben Sie das schon seit Beginn vom Unterrichten so versucht umzusetzen [...]?“
24:16	Erweiterung des Repertoires an Bewegungsspielen kein zwanghafter Einsatz, ab und zu Unterricht ohne Bewegungsspiele auch sehr sinnvoll, Flexibilität, Gespür für Einsatz haben
26:03	J: Immanente Bemerkung, dass Spiele auch klassenabhängig sind

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau L., 20.04.2016
(Erstellt von Julia Manker)

Zeitpunkt Fragen der Interviewerin J, Themen

26:23	Spiele persönlichkeitsabhängig Spiele als Lernzuwachs
27:13	Abschluss des Interviews

9.1.2 Formulierende Feininterpretation

Eingangserzählung

Thema: Allgemeine Informationen zu Bewegung und Unterricht (IL 16-38)

16-21:

Frau L. teilt mit, dass aufgrund von fachdidaktischer Literatur feststeht, dass Lernstoff besser behalten werde, wenn der/die Lernende mit unterschiedlichsten Sinnen damit in Kontakt trete.

21-32:

Dabei ist Bewegung eine Möglichkeit, die auch für Abwechslung im Unterricht sorgt. Denn Frau L. meint, dass langes Sitzen im Unterricht ohne aktive Mitarbeit der SchülerInnen nicht sinnvoll ist. Wenn Bewegung mit Lernen kombiniert wird, kann dies die Behaltensleistung fördern.

32-38:

Ebenso helfen laut Frau L. Semantisierungstechniken in Kombination mit Bewegung zur besseren Aufnahme des Lernstoffs. Es werden bestimmte Wörter beziehungsweise Wortgruppen mit einer Bedeutung belegt, welche mit einer Bewegung ausgeführt werden.

Thema: Bewegungsspiele (IL 48-73)

Frau L. integriert verschiedene Arten von Bewegungsspielen in ihren Unterricht. Für die Vokabelmemorierung bei schon bekannten Wörtern spielt sie mit ihren SchülerInnen Active Memory. Das Spiel basiert auf dem bekannten Spiel *Memory*, jedoch werden in der ersten Runde alle Bildkarten aufgedeckt und erst in der zweiten Runde die Karten mit den

dazugehörigen Wörtern gezogen. Der Spielleiter/Die Spielleiterin liest das gezogene Wort vor und alle SchülerInnen müssen unverzüglich auf die passende Bildkarte tippen. Frau L. sagt, dass man dieses Spiel auch variieren kann, indem die Wortkarten in der ersten Runde aufgelegt werden.

Thema: Berufstätigkeit und BHS Bezug bei Spielen (IL 79-96)

79-93:

Frau L. unterrichtet in einer HAK und hat SchülerInnen im Alter von vierzehn bis zwanzig Jahren. In Bezug auf Dialoge in einer Fremdsprache lässt sie die Lernenden beispielsweise an einer fiktiven Messe teilnehmen und eine Sprachschule präsentieren. Sie müssen sich in verschiedene Rollen hineinversetzen können, und nachdem sie Informationen an verschiedenen Ständen eingeholt haben, schlussendlich einen Aufenthalt in einer Sprachschule buchen.

93-96:

„Promenades en classe“ eignen sich ebenfalls für jede Schulstufe. Frau L. erklärt, dass die SchülerInnen einen Fragebogen ausgeteilt bekommen und anschließend in der Klasse umher gehen müssen, um die gesuchten Informationen einzuholen.

Thema: Erklärung eines Spiels für Ortspräpositionen (IL 97-122)

Zur Veranschaulichung des Spiels, welches ursprünglich aus dem Spanischunterricht stammt, zeigt die Lehrerin auf YouTube ein Video dazu. Es geht dabei um die Kombination von Musik, Reim und Bewegung, um die Ortspräpositionen zu erlernen. Diese Reimverbindung, welche zuvor von den SchülerInnen erlernt werden muss, gibt es in unterschiedlichen Ausführungen.

Thema: Klassensituation (IL 124-130)

Die Frage, ob denn alle SchülerInnen mitmachen, bejahte die Lehrerin sofort und erklärt, dass auch der Klassenraum für dieses Spiel entsprechend vorbereitet werden müsse (Tische und Stühle an den Klassenrand schieben) und eben auch die Lehrperson mitmache. Dieses Spiel kennt sie aber nur für den Spanisch- und nicht für Französischunterricht.

Thema: Ortspräpositionen (IL 131-138)

Frau L. nennt ein weiteres Beispiel für das Üben von Ortspräpositionen. Für dieses Spiel, in dem immer zwei SchülerInnen zusammenarbeiten, ist es notwendig, die Stühle und Tische zu verschieben, damit Anweisungen („rechts, links, hinter, unter“ etc.) gegeben und ausgeführt werden können. Die Lehrerin teilt mit, dass die Spiele für Ortspräpositionen besonders für den AnfängerInnenunterricht geeignet sind.

Thema: Laufdiktat und Lesetexte (IL 138-159)

138-140:

Die Lehrerin erwähnt beiläufig Laufdiktate, welche sich auch sehr gut für Bewegungsspiele eignen.

140-150:

Anschließend teilt sie mit, dass sie vor kurzem mit ihrer Klasse die Körperbeschreibungen auf Französisch anhand eines Bewegungsspieles geübt hat. Dafür bereitete sie kurze Lesetexte und Bildkärtchen vor, auf denen Personen zu sehen waren. Die Bildkärtchen wurden in der Klasse aufgehängt und die SchülerInnen mussten die passenden Lesetextkärtchen den richtigen Bildern zuordnen. Frau L. besitzt für diese Art von Unterrichtsform auch entsprechendes Equipment (Magnete und Pinnnadeln, damit die Bildkärtchen aufgehängt werden können).

150-159:

Damit die SchülerInnen motiviert wurden, gab es pro richtiger Lösung einen Punkt. Dieses Spiel besitzt daher Wettbewerbscharakter. Die SchülerInnen sitzen nicht permanent, sondern gehen und laufen in der Klasse umher um sich Punkte abzuholen.

Thema: Lärmpegel und Raumsituation (IL 159-169)

159-164:

Frau L. kommt auf den Lärmpegel zu sprechen und berichtet, dass dieser bei den erwähnten Bewegungsspielen nicht gering sei, weil die SchülerInnen miteinander reden. Sie betont, dass sie aber auch keine Ruhe in der Klasse bei den Spielen haben möchte, denn die SchülerInnen müssen und sollen aktiv handeln.

164-169:

Die Lehrerin unterrichtet auch gelegentlich in Klassen, in denen sich die Klassenbänke nicht verschieben lassen. Für Bewegungsspiele geht sie dann deshalb vor die Tür. Dafür ist es aber notwendig zuvor abzuklären, ob durch den entstehenden Lärmpegel Nebenklassen gestört werden könnten.

Thema: Unterrichtssprache (IL 171-181)

Auf die Frage ob auch im Unterricht von den SchülerInnen Deutsch gesprochen werde, antwortet Frau L., dass dies nicht zu verhindern sei. Sie sagt, dass sich ihre SchülerInnen oftmals auch sehr in die Spiele hineinsteigern und gelegentlich sogar sehr laut würden. Dafür gibt es jedoch wieder andere Unterrichtsphasen, in denen dies kaum möglich ist.

Thema: Lernziel (IL 188-202)

Auf die Frage nach dem „Auflockerungsfaktor“ von Bewegungsspielen antwortet Frau L., dass dies ein möglicher zusätzlicher Faktor sei, sie aber diese Spiele immer mit einem bestimmten Lernziel einsetzt.

Sie führt keine bestimmten Bewegungsübungen zur Auflockerung aus, denn mit diesen könne sie sich nicht identifizieren. Die Lehrerin teilt mit, dass sie genau solche Bewegungsspiele einsetzt, die sie früher als Schülerin auch gerne gemacht hätte. Sie betont abermals, dass in ihren Unterrichtsspielen immer eine Lernaktivität und somit ein Lernfortschritt erfolge, und nicht um des Spieles Willen gespielt werde.

Thema: Weitere Bewegungsspiele (IL 202-237)

202-220:

Frau L. erklärt ein weiteres Spiel, welches vor allem als Konzentrationsspiel dient und mit welchem die Vokabel für Körperteile wiederholt werden. Bei großer SchülerInnenanzahl teilt die Lehrerin diese in zwei oder drei Gruppen auf. Die Lernenden müssen dafür einen Sesselkreis bilden und ein Schüler/eine Schülerin fängt an. Dabei tippt er/sie auf einen Körperteil (beispielsweise auf den Ellbogen) und sagt allerdings das Vokabel für einen anderen Körperteil (zum Beispiel das französische Vokabel für Knie) zu einem/einer Kollegen/Kollegin. Derjenige/diejenige muss dann auf seinen/ihren Körperteil tippen, das dem französischen Vokabel entspricht und sagt jedoch wiederum ein neues Vokabel für

einen anderen Körperteil auf Französisch (zum Beispiel zeigt sie auf ihr Knie und sagt aber das Vokabel für Wange).

220-237:

Ein anderes Spiel, welches Frau L. bis jetzt aber nur im Spanischunterricht eingesetzt hat, verbindet Verbabwandlungen mit Bewegung. Sie erklärt die sogenannten Schuhverben (bestimmte unregelmäßige Verben, bei denen die ersten drei Personen im Singular sowie die dritte Person im Plural mit dem gleichen Verbstamm gebildet werden, und die Bildung der ersten und zweiten Person im Plural ebenfalls gleich, jedoch wiederum mit einem anderen Verbstamm, erfolgt - beispielsweise „pouvoir“), die von SchülerInnen oftmals schwer gemerkt werden. Für dieses Spiel stellen sich alle in einem Kreis auf, wandeln das Verb ab und machen zu jeder Person einen Schritt in eine Richtung. Sobald sich der Verbstamm ändert, erfolgt der Schritt in die gegengesetzte Richtung.

Weitere wichtige Passagen

Thema: Pantomimische Spiele (IL 239-246)

Frau L. integriert gelegentlich auch pantomimische Spiele in ihren Unterricht. Sie setzt diese aber nur ein, damit die SchülerInnen bestimmte Begriffe erraten.

Thema: Bewegungsspiele mit und ohne Ball (IL 257-278)

257-264:

Insbesondere am Ende von Unterrichtsstunden baut die Lehrerin zeitweise kurze Bewegungsspiele ein, um Vokabel oder Verbformen zu wiederholen. Diese Spiele benötigen kaum zusätzliche Vorbereitung und haben einen sehr schnellen Ablauf. Beispielsweise stehen alle SchülerInnen auf, bei richtiger Beantwortung der Frage dürfen sie stehen bleiben und am Ende bleibt dann der/die Vokabelkönig/in übrig.

264-268:

Auch Ballspiele werden von Frau L. des Öfteren in den Unterricht integriert. Sie teilt mit, dass vor allem Schaumstoffwürfel für eine Verben-Wiederholung praktisch seien, da die jeweilige Zahl, die auf einer Würfelseite abgebildet ist, die zu bildende Person des Verbes darstellt.

268-278:

Außerdem besitzt sie auch den Sprachwürfel von Klett, auf dem die Personen in französischer Sprache stehen. Dieser Würfel ist für verschiedene Unterrichtsinhalte einsetzbar, da auch eigene Kärtchen entworfen werden und diese anschließend in die Würfelflächen gesteckt werden können.

Thema: Einsatz von Bewegungsspielen (IL 283-300)

Auf die Frage wie oft Frau L. Bewegungsspiele in ihren Unterricht einzubringen versuche, antwortet sie, dass sie dafür kein Konzept habe und sie je nach passender Gelegenheit einbringe. Die Spiele werden aber von ihr häufiger in den AnfängerInnenunterricht integriert. Sie erwähnt, dass insbesondere die Spiele zu den Zahlen oftmals variiert werden können, weil es auch Klatschspiele gibt (beispielsweise muss bei allen geraden Zahlen und bei jeder Fünferreihe geklatscht werden). Die genannten Reim-Verb-Verbindungen eignen sich ebenfalls für den AnfängerInnenunterricht, dennoch können auch in höheren Klassen neue Verbformen (zum Beispiel der Subjonctif) mit Ballspielen geübt werden. Frau L. sagt, dass diese Spiele auflockern und den älteren SchülerInnen ebenso viel Spaß machen wie den jüngeren SchülerInnen und es wichtig ist, dass sie aktiv werden.

Thema: Weitere Spiele mit Bewegung (IL 306-321)

306-312:

Die Lehrerin nennt weitere Spiele, die in Zusammenhang mit Bewegung stehen. Das Spiel *Kugellager* (die SchülerInnen bilden einen Innen- und Außenkreis) eignet sich sowohl für Lesetexte als auch für bestimmte Sprechübungen.

Bei Sprechübungen erzählen die SchülerInnen des Innenkreises denjenigen des Außenkreises etwas und die SchülerInnen im Außenkreis gehen anschließend ein paar Schritte weiter und müssen das Erzählte wiedergeben.

312-321:

Das Spiel *Speed-Dating* lässt sich ebenfalls leicht in den Unterricht einbauen und kann für unterschiedliche Themen eingesetzt werden. Frau L. erklärt, dass die SchülerInnen dafür zwei Stuhlreihen bilden müssen, der Partner/die Partnerin sitzt gegenüber, und sie erzählen sich gegenseitig eine Minute lang Informationen zu einem bestimmten Thema.

Sobald die Zeit aus ist, rutschen sie einen Sitzplatz weiter und bekommen ein neues Thema, über das gesprochen werden muss. Frau L. spricht an, dass es dabei jedoch wiederum laut werden kann, weil die SchülerInnen gleichzeitig sprechen.

Thema: Vorteile von Partnerarbeiten (IL 323-332)

Die Lehrerin sagt, dass Partnerarbeiten vorteilhaft sind, weil diese primär den SchülerInnen Spaß machen, sie sich in der Klasse in einem geschützten Rahmen befinden und weiters auch niemand gezwungen wird, alleine vor der Klasse zu sprechen. Außerdem wechselt durch diese Art von Spielen häufig die Gruppenkonstellation.

Thema: Klassen-/Gruppensituation (IL 344-354)

Auf die Frage nach der Stärkung der Klassengemeinschaft durch Spiele antwortet Frau L., dass sie in ihrer Schule immer gemischte Gruppen habe und es daher keine Klassen- sondern eine Gruppengemeinschaft sei. Daher ist es für sie sehr wichtig, eine Gruppendynamik zu schaffen.

Thema: Erweiterung des Repertoires an Bewegungsspielen (IL 366-379)

366-375:

Der Schatz an Bewegungsspielen der Lehrerin erweitert sich kontinuierlich. Sie kombiniert Ideen aus einem Sprachspielebuch mit ihren eigenen und adaptiert dann das Spiel für ihre Klasse. Frau L. erzählt, dass man zu Beginn der Lehrtätigkeit noch nicht so viel Material und auch die Ideen dazu noch nicht haben könne, denn diese würden sich erst im Laufe der Zeit erweitern.

375-379:

Sie erwähnt, dass es aber auch gelegentlich sinnvoll ist, wenn die SchülerInnen konzentriert sitzen und bestimmten Lernstoff nicht spielerisch erlernen, weil die Bewegungsspiele nicht für jede Art von Lernstoff passen. Sie setzt daher Spiele nicht zwanghaft ein.

Thema: Flexibilität (IL 380-387)

Die Lehrperson muss auch flexibel sein. Frau L. entscheidet oft spontan im Unterricht, ob sie Bewegungsspiele einsetzt. Denn oft wirken die SchülerInnen müde und in solchen

Situationen baut Frau L. kurze Bewegungsspiele mit dem Ball ein, damit die SchülerInnen wieder „wach“ werden. Erst danach beginnt sie mit der geplanten Unterrichtsstunde.

Thema: Spiele (IL 391-405)

Frau L. bejaht meine Frage, ob Spiele klassenabhängig seien und fügt hinzu, dass diese aber auch persönlichkeitsabhängig sind. Beispielsweise spricht *Active Memory* manche SchülerInnen so sehr an, dass sie kaum aufhören wollen, andere wiederum aber nur wenig Einsatz bei diesem Spiel zeigen. Sie erwähnt, dass man nicht immer den Wünschen aller SchülerInnen entgegen kommen könne. Frau L. setzt nur Bewegungsspiele ein, von deren Sinnhaftigkeit sie überzeugt ist und in denen sie einen Lernzuwachs sieht.

9.1.3 Reflektierende Interpretation

Eingangserzählung

IL 11-14: Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

IL 16-38: Beschreibung, Erzählung und Bewertung

Frau L. verweist zu Beginn auf die Erkenntnisse aus fachdidaktischer Literatur. Lerninhalte, die den SchülerInnen auf unterschiedliche Art nähergebracht werden, können daher besser aufgenommen und behalten werden. Bewegung sorgt für Frau L. auch für Abwechslung im Unterricht und sie bringt ein Beispiel für Semantisierungstechniken, die mit Bewegung verbunden sind.

Im ersten Abschnitt wird deutlich, dass die Lehrerin sehr viel Hintergrundinformationen aus fachdidaktischen Lehrwerken zu dem Thema besitzt.

IL 48-73: Erzählung und Beschreibung

Frau L. teilt mit, welche Bewegungsspiele sie in ihren Unterricht einbaut und beschreibt das Spiel *Active Memory*, das sie für die Vokabelmemorierung einsetzt. Sie erklärt den genauen Ablauf und gibt auch Beispiele für eine Variation des Spiels.

IL 79- 96: Erzählung und Beschreibung

Die Lehrerin unterrichtet an einer berufsbildenden höheren Schule und setzt die Bewegungsspiele in allen Klassen ein. Sie führt weitere Spiele an, mit Hilfe dieser die

SchülerInnen ihre Kommunikationsfähigkeit verbessern können. Für die Spiele wird auch die Klasse dementsprechend umgestaltet. Für eine Sprachschulpräsentation mit einem anschließendem Verkaufsgespräch muss beispielsweise jede SchülerInnengruppe ihren „Stand“ aufbauen und sich in die vorgegebene Rolle hineinversetzen.

IL 97-122: Erzählung und Beschreibung

Die Erzählung setzt sich mit dem Verweis auf ein YouTube Video fort, bei dem Ortspräpositionen aufgrund von Reimverbindungen erlernt werden sollen. Zur Veranschaulichung spielt Frau L. das Video ab und weist darauf hin, dass dieses Video nur für den Spanischunterricht konzipiert ist.

IL 124-130: Erzählung und Beschreibung

Bevor sie ihre Erzählung fortsetzt, weist sie auf die Gestaltung des Klassenraums hin. Bei der Aktivität mit den Ortspräpositionen werden beispielsweise alle Stühle zurückgeschoben, damit die SchülerInnen Platz haben, die Bewegung für den jeweiligen Reim auszuführen. Sie erläutert, dass sie selbst auch mitmache.

IL 131-138: Beschreibung

Im Zuge der Erzählung wird ein weiteres Spiel für die Ortspräpositionen beschrieben. Auch hier erwähnt Frau L. abermals, dass die Klasseneinrichtung dementsprechend verschoben werden muss, damit dieses Spiel ausführbar ist. In der Fortsetzung dokumentiert sie, dass sie das Spiel vor allem für den AnfängerInnenunterricht geeignet sieht.

IL 138-159: Erzählung und Beschreibung

Es dokumentieren sich auch in dieser Passage die vielfältigen Ideen, die Frau L. besitzt, um ihren Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Es werden Laufdiktate und Bewegungsspiele mit Lesetexten angeführt und im Laufe der Erzählung stellt sich heraus, dass die Lehrerin auch eine passende Ausstattung (beispielsweise Magnete, damit die Lesetexte an die Tafel gehängt werden können) mitführt, weil für bestimmte Bewegungsspiele verschiedene Utensilien gebraucht werden.

Damit eine Art von Wettbewerb entsteht, verteilt Frau L. auch Punkte an die jeweiligen SchülerInnengruppen, sodass diese motiviert werden.

IL 159-169: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Frau L. verweist in dieser Passage auf den entstehenden Lärmpegel bei Bewegungsspielen. Für sie stellt das kein Problem dar, weil sie möchte, dass die SchülerInnen untereinander kommunizieren und aktiv an den Spielen teilnehmen.

Gleichwohl spielt auch der Klassenraum für die Lehrerin eine wichtige Rolle. Wenn die Klasseneinrichtung nicht den Anforderungen an das geplante Bewegungsspiel entspricht (Schulbänke lassen sich teilweise nicht verschieben), geht sie mit den SchülerInnen bei Bedarf und nach Möglichkeit vor die Klasse. Hierbei ist jedoch besonders auf den Lärmpegel zu achten, da keine Nebenklassen gestört werden dürfen.

IL 171-181: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Die Erstsprache kann im Unterricht nicht völlig abgestellt werden. Es zeigt sich hier nochmals, dass es in Bewegungsspielen auch sehr laut werden kann, weil die SchülerInnen sehr motiviert sind und viel Ehrgeiz entwickeln.

Die Lehrerin spricht hier über die Unterrichtssituation in Bewegungsspielen. Ihr ist bewusst, dass der Lärmpegel dabei viel höher ist als in Unterrichtsstunden, in denen überwiegend gesessen wird. Die Phrase „Aber damit-, das müssen Sie //dass// halt aushalten ja [...]“ (IL 178-179) verdeutlicht, dass dies von der Lehrperson akzeptiert werden muss, weil in Bewegungsspielen meist keine stille Phase vorgesehen ist. Dafür spielt die Ruhe wiederum in anderen Unterrichtsphasen eine große Rolle.

IL 188-202: Beschreibung

Die folgenden Phrasen „[...] aber prinzipiell mache ich das auch immer mit einem bestimmten Lernziel dahinter [...]“ (IL 188-189) und „[...] also was einen Lernfortschritt initiieren soll“ (IL 201), in denen sich Frau L. mehrmals auf die Lernziele von Bewegungsspielen bezieht, zeigen, dass sie diese sehr reflektiert in ihrem Unterricht einsetzt und für die Lehrerin auch immer ein Lernaspekt vorhanden sein muss. Reine Bewegungsübungen integriert sie nicht in ihren Unterricht. Ferner setzt sie auch nur Bewegungsspiele ein, mit denen sie sich selbst identifizieren kann und die ihr selbst als Schülerin Spaß gemacht hätten.

IL 202-237: Beschreibung und Erzählung

Frau L. führt weitere Übungen an, die sie mit Bewegung verbindet. Die Übung, die zum Erlernen von Körperteilen dient, bezeichnet sie als Konzentrationsspiel, weil die SchülerInnen eine absichtlich falsche Bewegung zu den Vokabeln ausführen müssen. Ebenso lässt sie die Lernenden „Schuhverben“ abwandeln, indem sie bestimmte Schrittfolgen dazu ausführen müssen.

Weitere wichtige Passagen

IL 239-246: Erzählung

Pantomimische Spiele setzt Frau L. nur für das Erraten von Wörtern ein, sie lässt die SchülerInnen jedoch keine Szenen nachspielen. Es wird ersichtlich, dass pantomimische Spiele daher seltener von der Lehrerin im Unterricht eingesetzt werden.

IL 257-278: Beschreibung und Erzählung

Im Zuge der Frage nach Ballspielen zeigt sich, dass die Lehrerin vor allem einen Schaumstoffwürfel einsetzt, um Verben zu wiederholen. Ebenso besitzt sie einen aufblasbaren Fragewürfel, der sich für selbst gebastelte Kärtchen eignet und somit zu verschiedenen Unterrichtsthemen verwendet werden kann. Auch hier zeigt sich die Methodenvielfalt von Frau L.

IL 283-300: Beschreibung und Erzählung

Der Einsatz von Bewegungsspielen kann bei Frau L. variieren. Die Aussage „[...] da wo, wo es halt passt [...]“ (IL 285) weist darauf hin, dass sie je nach Klasse und Lerninhalt über den Methodeneinsatz entscheidet. Im Anfängerunterricht integriert sie aber trotzdem die Bewegungsspiele ein bisschen häufiger, weil sich viele Übungen besonders für die ersten Lernjahre gut eignen. Frau L. übt die Zahlen mit ihren SchülerInnen auch mit Klatschspielen und setzt außerdem die Ballspiele in den höheren Klassen ein, wenn neue Verbformen erlernt werden. Für sie hat die Aktivität der SchülerInnen einen hohen Stellenwert.

IL 306-321: Beschreibung

Frau L. geht in diesem Abschnitt auf weitere Bewegungsspiele ein (*Kugellager*, *Speed-Dating*), beschreibt diese und teilt mit, für welche Sprachfertigkeiten sie sich besonders gut eignen. Auch hier wird der Ablauf erklärt und es wird ersichtlich, dass für diese Spiele ein Innen- und ein Außenkreis von den Lernenden gebildet werden muss.

IL 323-332: Beschreibung und Argumentation

Im Zuge der Beschreibung zeigt sich, dass die Lehrerin bei diesen Spielen auch den Vorteil darin sieht, dass alle SchülerInnen mit ihren jeweiligen PartnerInnen gleichzeitig sprechen und somit nicht ein/e Schüler/in alleine vor der Klasse sprechen muss.

IL 344-354: Erzählung

Die SchülerInnen von Frau L. im Französisch- oder Spanischunterricht kommen aus verschiedenen Klassen. Sie betrachtet es daher als keine Klassen- sondern als Gruppengemeinschaft, die auch durch den Einsatz von Bewegungsspielen gestärkt werden kann. Für sie ist es daher wichtig, „[...] zu Beginn irgendwie eine Gruppendynamik zu schaffen [...]“ (IL 349) und die Lernenden untereinander vertraut zu machen.

IL 366-379: Erzählung und Argumentation

In dieser Passage stellt sich heraus, dass sich das Repertoire an Bewegungsspielen bei Frau L. im Laufe der Unterrichtsjahre ständig erweitert. Sie übernimmt gewisse Spiele aus didaktischen Büchern und verbindet diese mit eigenen Ideen und teilweise selbst erstellten Materialien. In der Folge erwähnt die Lehrerin, dass Bewegungsspiele jedoch nicht in jeder Unterrichtssituation angebracht sind. Dies wird durch den Satz: „[...] ab und zu macht es nämlich auch Sinn, dass man konzentriert da sitzt [...]“ (IL 375-376) verdeutlicht.

Für Frau L. ist es wichtig, ein gewisses Feingefühl für den Einsatz von Bewegungsspielen zu haben.

IL 380-387: Erzählung und Argumentation

In der Fortsetzung der Passage dokumentiert sich, dass mit dem Feingefühl auch eine gewisse Flexibilität der Lehrperson einhergeht. Wenn die Lernenden sichtbar müde sind, entscheidet Frau L. oft spontan und integriert kurze Bewegungsspiele, auch wenn es in ihrer Unterrichtsplanung ursprünglich nicht vorgesehen war:

[...] denn wenn die mir alle halb einschlafen nach ihrem Mittagessen, dann ist es mir lieber, ich mache einmal fünf Minuten vielleicht nochmal kurz zwei Gruppen, die stehen auf, werfen sich den Ball zu und wir wiederholen Verben, auch wenn das jetzt vielleicht- in dem Moment ich lieber was anderes gemacht hätte [...] (IL 382-385).

IL 391-405: Erzählung und Argumentation

Im letzten Absatz zeigt sich, dass die Bewegungsspiele für Frau L. auch von der Persönlichkeit der Lernenden abhängen. Je nach Spiel ist der Ansporn der SchülerInnen unterschiedlich, sie kann jedoch „[...] nicht immer für alle Alles machen“ (IL 399-400). Frau L. greift hierbei nochmal auf das Lernziel zurück, das in ihren eingesetzten Bewegungsspielen immer vorhanden sein muss.

9.1.4 Transkription

Ort und Zeit: Wien, 20.04.2016

Dauer: 27.27 min.

Sprecher

Interviewerin	
Name	Julia Manker
Sprechersigle	J

Befragte	
Pseudonym	Frau L.
Sprechersigle	L
Geschlecht	f
Geburtsjahr	1983
Schultyp	BHS
Fächer	Französisch, Spanisch

1 #00:00:02-6# J: Ja also ich schreibe meine Diplomarbeit über den Zusammenhang von
2 Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht und erläutere das, den Zusammenhang zuerst
3 aus theoretischer Perspektive, gehe ein bisschen auf die neurobiologischen Grundlagen
4 ein und erwähne dann auch schulische Ansätze die Bewegung integrieren in den
5 Unterricht und

6
7 #00:00:22-3# L: Welche haben Sie da?

8
9 #00:00:24-0# J: Hier bin ich näher auf Suggestopädie eingegangen, auf Total Physical
10 Response und auf die bewegte Schule das Konzept //mhm// und gebe im Nachhinein ein
11 bisschen eine Typologie von Bewegungsspielen an, ja und ich wollte einfach fragen wie-
12 oder würde Sie einfach bitten wie Sie den Zusammenhang zwischen Lernen, Bewegung
13 und Französischunterricht sehen (kurze Pause) und ob Sie in den Französischunterricht
14 Bewegung einbringen und wenn ja wie?

15
16 #00:00:52-7# L: Mhm, (kurze Pause) also prinzipiell ist es ja so, aber das ist jetzt nicht meine
17 Privatmeinung sondern eigentlich das, was ich ahm eben auch aus der fachdidaktischen
18 Literatur habe, dass Bewegung ahm (kurze Pause) oder alles, all das was was die
19 Behaltensleistung sozusagen ahm ahf irgendwie fördert ist wenn ich möglichst oft mit
20 gewissen Dingen in Kontakt komme und das in unterschiedlichsten Sinnen //ja// und in
21 unterschiedlichsten, mit, auf unterschiedlichste Art damit in, in Kontakt trete. Und da //ja//
22 ist natürlich die Bewegung auch eine Möglichkeit ahm die Behaltensleistung zu fördern
23 beziehungsweise nicht nur von dem Aspekt her sondern auch ahm (kurze Pause) irgendwie,
24 einfach, ahm, auch Abwechslung in den Unterricht hineinzubringen und dagegen zu
25 arbeiten, dass man immer nur hinter seinem Tisch sitzt und sozusagen, ahm, (kurze Pause)
26 die Gießkanne ist //ja//, oder äh wartet bis die Gießkanne irgendwie (lacht) in den, in den
27 Kopf irgendwelches Wissen hineinschüttet, weil es ja sowieso so nicht funktioniert ohne
28 irgendeinen aktiven Part der Lerner an sich, ja, //ja// und deswegen ahm ist es ja auch so,
29 dass alles was ich mit Bewegung auch jetzt, wenn man den lexikalischen Bereich zum
30 Beispiel uns anschauen, wenn ich, ahm (Zettelgeräusche) Vokabelmemorierung mit
31 Bewegung verbinde, dass zu einem, zu einer Förderung der, der Memorierung beitragen
32 kann. //Also das...// Es gibt ja auch Möglichkeiten für die Semantisierung,
33 Semantisierungstechniken die mit Bewegung arbeiten, das man zum Beispiel wenn man
34 jetzt hat, zu „brosser les dents“ und dann gleich die Bewegung dazu macht //dass man
35 sich es leichter merkt// (gleichzeitig) sich dann leichter merkt, beziehungsweise auch zur
36 Semantisierung von der Lehrperson, ahm //ja// angewendet werden kann und zeigen also
37 Semantisierung bedeutet, dass man das Wort, dass man die Bedeutung illustriert eines
38 Wortes, ja //mhm// die befüllt, die Bedeutung füllt sozusagen, mhm

39
40 #00:03:02-5# J: Ja, und dass vielleicht die SchülerInnen so auch bisschen mehr Spaß auch
41 daran haben wenn...//mag sein ja, mhm// wenn sie...

42
43 #00:03:08-7# L: Mhm, mag sein, ja. //Ok//

44
45 #00:03:13-1# J: Und ah (kurze Pause), haben Sie da irgendwie, wie Sie das in den
46 Unterricht einbringen, so bestimmte Spiele die Sie einsetzen, oder ah... //ja//

47
48 #00:03:23-5# L: Also ich habe mir das jetzt halt einmal vorher notiert, weil in der Situation
49 merke ich, kann ich mich dann an mein Zeugs nicht mehr erinnern //ja, ist super, danke//
50 ja ich hab Post-it. Also prinzipiell, und ja gibt es halt unterschiedliche Dinge die ich jetzt halt

51 so in meinem Unterricht mache, ja, beispielsweise ich mache das jetzt unko-, nicht
52 irgendwie nach, ich ordne das jetzt nicht nach irgendwelchen Kriterien sondern sage es
53 ihnen einfach //ja// beispielsweise für ahm Vokabelmemorierung, Active Memory, ich weiß
54 nicht ob Sie das kennen - wahrscheinlich nicht - //nicht genau// ja das ist ein Memoryspiel
55 mit ahm Vokabeln wo auf, bestimmten Kärtchen sind die Bilder der Wörter auf anderen
56 Kärtchen stehen die Worte selbst, (holt Luft) und normalerweise ist Memory ja so, also
57 Memory als Spiel um Vokabel zu wiederholen ist ja bekannt aber Active Memory spielt das
58 so, dass man sozusagen nicht einfach nur da sitzt und fast einschläft bis der andere mal
59 irgendetwas aufgedeckt hat, sondern (kurze Pause) es geht aber nur mit Wortschatz der
60 schon bekannt ist, wo dann die, die erste Runde ist, dass nur die ahm Bildkärtchen
61 aufgedeckt sind, und man zieht dann in der Runde die Wortkärtchen, deckt die um, ahm,
62 der eine ist der Spielleiter, der spricht das Wort dann auch alle anderen stehen rundherum
63 und müssen auf das Wort sozusagen hinaufschlagen //ja// hinaufschlagen heißt //tippen
64 ja// ja tippen ahm, und der, der es als erstes macht kriegt dann das Paar und dann weil
65 dann, dann gibt man den Wort- (kurze Pause) Kartenstapel weiter und der nächste sagt
66 das Wort und ah die, alle anderen müssen drauf tippen und das macht man natürlich in
67 einer Runde so, dass man zuerst einmal die erste Runde ist, Bilder mit Wortkarten einfach
68 mal auflegen, dass jeder weiß, wenn sie das Memoryspiel noch nicht kennen, was gehört
69 zu was //ja// dann erste Runde eben mit den Bildkartei offen gelegt, zweite Runde ist dann,
70 kann man auch machen, dass man die Wortkarten legt und die (kurze Pause) Bildkarten
71 werden immer vom Spielleiter aufgedeckt, das kann man in unterschiedlicher Art und Weise
72 machen. Und damit ist ja auch sofort wieder eine Bewegung mit der Memorierung des
73 Wortes in //dabei ja// in Verbindung //und// - das ist Active Memory

74
75 #00:05:28-0# J: Das kann man in verschiedenen Schulstufen ja dann auch anwenden
76 //jaja// besonders für den Anfängerunterricht (gleichzeitig) //jaa// aber auch später //aber
77 ich mach das mit allen// ja

78
79 #00:05:35-4# L: Also ich meine ich weiß nicht ob Sie wissen ich unterrichte nicht in einer
80 AHS¹, ich unterrichte in einer HAK² //ja// und ich habe von 14jährige bis ja, 20 //18-20// ja
81 Sekundarstufe zwei //genau// kenn ich nur //ja// mhm genau. Ja, dann, (kurze Pause) was
82 gibt es noch mit Bewegung, ahm natürlich dass man so, gerade wenn ahm, man möchte
83 dass sie Dialoge sprechen gibt es auch im berufsbildenden Bereich gute Möglichkeiten,
84 dass man so (unv.) macht, das heißt also, dass sie beispielsweise, haben wir jetzt gerade
85 gemacht, sie müssen sich eine Sprachschule präsentieren, die eine Gruppe sind diejenigen
86 die für einen Messestand haben, für eine Sprachschule, die anderen haben sich vorher
87 schon überlegt was sind ihre Kriterien, wo würden sie gerne hinfahren, wieviel ausgeben,
88 //ja// wie schaut die //das heißt sie müssen Rollen einnehmen und so dann// jaja //ja// aber
89 dann nicht dass jeder einfach nur sitzt sondern die bauen dann ihren Stand auf und die
90 anderen gehen rundherum und ahm, sprechen mit den Standbetreuern //mhm// und
91 suchen sich dann am Schluss einen Stand aus wo sie halt dann gerne buchen würden, ja,
92 und dann führen sie so ein Präsentations- beziehungsweise auch Verkaufsgespräch, weil
93 sie am Schluss etwas buchen sollten //ja// in dieser Sprachschule. So was, dann
94 grundsätzlich solche „promenades en classe“, wo sie mit einem Fragebogen herumgehen
95 müssen und Informationen zu irgendetwas finden, das kann man auch sehr gut machen,
96 auch schon vom Anfängerunterricht bis hinauf, das kennen Sie sicher //mhm ja// ahm (kurze
97 Pause) dann gibt es, aber das ist aus dem Spanischunterricht für die Ortspräpositionen,

¹ Allgemeinbildende höhere Schule

² Handelsakademie

98 auch etwas nettes, und zwar ich weiß nicht ob Sie, Spanisch wird Sie weniger
 99 interessieren?
 100
 101 #00:07:17-2# J: Habe ich nicht als Unterrichtsfach aber //ja egal ich zeige es ihnen
 102 trotzdem// trotzdem für Fremdsprachenunterricht //ja// gut geeignet.
 103
 104 #00:07:24-7# L: Ahm (kurze Pause) wenn ich es finde (schaut auf YouTube), weiß nicht
 105 (murmeln) - Das ist so eine Reimverbin-, verbindend, ahm, Musik, Reim und Bewegung
 106 //mhm// und die Ortspräpositionen zu (kurze Pause) lernen, „Rima de las preposiciones“
 107 heißt das, schauen wir mal, ob es geht //ok ja// ach schauen wir mal (YouTube Video wird
 108 abgespielt - Kinder bilden Reime) - das sind halt Amis ja die //ja (lacht)// (YouTube Video
 109 läuft)
 110
 111 #00:08:27-4# J: Ok ja.
 112
 113 #00:08:28-8# L: Habe ich auch schon //das// gemacht mit meinen, das ist lustig //und das
 114 hat funktioniert oder?// jaja //ok//, ahm das gibt es aber auch noch auf eine andere Art, ich
 115 kenne es eigentlich (kurze Pause), ja, da (spielt anderes YouTube Video ab) - gibt es
 116 irgendwie fetziger auch noch, da muss man (kurze Pause, Geräusche) - Da ist auch der
 117 Reim, den muss man halt vorher lernen //ja// (YouTube Video läuft weiter)
 118
 119 #00:09:13-1# J: Und das scheint ihnen ja dann auch voll Spaß zu machen //jaja// und...
 120
 121 #00:09:15-4# L: Jaja muss man halt schauen mit welcher Klasse //ja// das geht aber //ja//
 122 das ist halt auch so eine Verbindung zwischen (kurze Pause)...
 123
 124 #00:09:20-6# J: Und machen da dann wirklich alle SchülerInnen mit //ja sicher// oder gibt
 125 es da auch immer, ja ok.
 126
 127 #00:09:24-9# L: Mhm, naja muss man halt aufstehen, Stühle zurück //ja// und weg vom
 128 Tisch, und //ja// Sie machen natürlich auch mit //kommt dann gut an ja// ja, Sie machen
 129 natürlich dann auch mit, aber das ist für Spanisch jetzt, sowas gibt es für Französisch habe
 130 ich noch nicht gefunden, ich mache es immer mit dem Spanischunterricht //ja ok// ahm,
 131 aber mit den Ortspräpositionen kann man auch total, sonst dann auch noch viel machen,
 132 zum Beispiel dass man irgendwie in Partnerarbeit habe ich gemacht, jeder, da muss man
 133 halt auch die Stühle ein bisschen wegschieben, äh die Tische, jeder kriegt einen Stuhl jedes
 134 Paar, und dann gibt immer jemand Anweisungen wo derjenige sich gerade befindet, das
 135 heißt also, auf dem Stuhl, hinter dem Stuhl, rechts neben //mhm// links neben, weit davon
 136 weg //ja// et cetera, und der andere muss das dann halt ausführen. Das hat ihnen auch
 137 Spaß gemacht, aber das ist auch etwas, eher für den, also, Anfängerunterricht, Niveau A1
 138 ja, Ortspräpositionen //mhm// A1, A2 //ja//maximum. Mhm, (holt tief Luft) das, dann gibt es
 139 natürlich unterschiedlichste Möglichkeiten, Sie können Laufdiktate machen wo auch
 140 Bewegung dabei ist, Sie können ahm zum Beispiel jetzt habe ich gerade gemacht für den
 141 Körper in Französisch, le corps, wo ich ahm, also da ging es um körperliche
 142 Beschreibungen ja, und da hat jeder seinen kleinen Lesetext bekommen //mhm//
 143 beziehungsweise ja, das war-, da waren Stapel und die Lesetextchen passen immer-, also
 144 es gibt - Bilder wurden aufgehängt in der ganzen Klasse von Personen, wo immer ein
 145 Lesetext zu, als Personenbeschreibung dazu gepasst hat, und die Schüler mussten dann
 146 natürlich, weil ich ja überall in der Klasse aufgehängt wurden, da brauchen Sie dann halt
 147 Equipment, ja da brauchen Sie dann Magneten um sie auf der Tafel aufzuhängen //ja// und

148 irgendein, also diese Pinndinger //ja// für die Pinnwände und so, und ahm, die haben dann
 149 einen Lesetext und müssen in der Klasse herum gehen und schauen, zu welchem Lesetext
 150 das passt, dann kommen sie zu mir, ich habe die Lösung und ich notiere mir dann pro
 151 richtige Lösung einen Punkt, das ist auch mit Wettbewerbscharakter dann halt irgendwie
 152 //genau// gemeinsam verbunden und dann dürfen sie sich einen neuen Text ziehen und
 153 wieder suchen, wer //ja// das ist, ja.
 154
 155 #00:11:23-6# J: Und das spornt dann vielleicht auch ein bisschen die SchülerInnen an,
 156 dass sie...
 157
 158 #00:11:25-8# L: Ja und vor allem sie sitzen nicht nur herum sondern //genau// gehen und,
 159 und rennen dann her, um //ja// sich den Punkt abzuholen //ja// ja. Aber man muss halt bei
 160 solchen Dingen auch davon ausgehen, dass es natürlich dann auch lauter wird, ah bei
 161 diesen „promenades en classe“ oder wenn sie alle miteinander, ahm, so eine, eine Messe
 162 besuchen lassen, ja, da ist es dann natürlich nicht so, dass es mucksmäuschenstill ist im
 163 Unterricht //klar, dann wird es// aber das will ich auch gar nicht, weil ich möchte, dass die
 164 reden, und dass die was tun //ja// ja, ja, man kann es auch machen diese „promenade en
 165 classe“, kommt immer darauf an bei Bewegungssachen, wenn man - oft ist man in einer
 166 Klasse wo die Bänke sich gar nicht verschieben lassen, ja, //mhm// dann mach ich es dann
 167 halt so, dass ich sag, ok wir gehen auf den Platz vor der Klasse und machen das
 168 beispielsweise. Muss man halt abklären, wie das in den Nebenklassen ist, ob dann da der
 169 Lärmpegel-, man darf die anderen dann natürlich auch nicht //nicht stören ja// stören ja.
 170
 171 #00:12:16-8# J: Und, wenn sich die SchülerInnen dann auch mehr oder weniger unterhalten
 172 und vielleicht auch ein bisschen lauter, ist dann auch öfters auf Deutsch was zu hören, oder
 173 oder halten sie sich wirklich an das...
 174
 175 #00:12:26-8# L: Ja das können Sie nicht verhindern //ja// weil das ist ja deren //ist klar//
 176 Erstsprache //ja// und es kommt ja auch immer ein bisschen darauf an, zum Beispiel beim
 177 Active Memory schreien sie sogar manchmal //mhm//, ja weil sie sich halt so reinsteigern
 178 und //ja (lacht)// unbedingt dieses Ding da haben wollen. Aber damit-, das müssen Sie
 179 //dass// halt aushalten ja //ja//, weil, dafür gibt es dann auch wieder Phasen im Unterricht
 180 wo das überhaupt nicht geht //ja//, aber (holt tief Luft) das ist eine Classroom Management
 181 Sache, wo Sie //mhm// dann halt auch selber als Lehrperson...
 182
 183 #00:12:51-3# J: Und hilft es auch eben als Auflockerung, oder finden Sie, dass sie dann
 184 bisschen konzentrierter sind nach so einem Spiel, oder //mmh// oft ist ja immer noch so,
 185 dass Unterricht sehr oft im Sitzen gehalten wird //ja// dass es einfach (kurze Pause) ihnen
 186 auch hilft, vielleicht ein bisschen kurz abzuschalten und...
 187
 188 #00:13:08-8# L: Mag sein, mag sein //ja// aber prinzipiell mache ich das auch immer mit
 189 einem bestimmten Lernziel dahinter, also ich mach nicht einfach nur irgendwelche
 190 Bewegung //ja// Bewegungsübungen, ahm, da - sowas mache ich jetzt nicht, ja, dass ich
 191 mir denke ok, ich muss jetzt die Klasse auflockern und mache jetzt irgendwelche
 192 Hampelmann Sprünge oder so, //ja also hauptsächlich// das tu ich nicht, weil das bin auch
 193 ich als Person nicht //ja//, ja //ja// ich sehe das, ahm, das mag ich nicht, weil ich kann nur
 194 Dinge machen in meinem Unterricht, mit denen ich mich identifiziere, die ich als Schüler
 195 //ja// auch gerne gemacht hätte, ja //ja// und sowas zum Beispiel, mit dem kann ich mich
 196 nicht identifizieren, das mache ich nicht, andere Kollegen vielleicht schon, ich mag das
 197 //mhm// nicht, ich mag das machen immer als Lernaktivität, dass irgendetwas //immer mit

dem Ziel dahinter// dahintersteht, ja weil das ist ja in meinem //ja//Fremdsprachenunterricht und, auch Spiele, jedes Spiel, das ich spiele ist nicht um des Spieles Willen sondern auch dieses Active Memory hat- ist eine Lernaktivität, das ist etwas, wo (kurze Pause) einen Lernfortschritt, also was einen Lernfortschritt initiieren soll //ja// genau, genau //ja// deswegen, also so etwas mache ich nicht //ja//, und das ja (kurze Pause) - dann das mit der Leseübung, dann gibt es auch noch was liebes für den „corps“ wo man im Kreis sitzt und-, das ist eigentlich eher ein Konzentrationsspiel, weil da geht es darum, wenn man die Körperteile gerade gelernt hat, //mhm// also ich mache es meistens wenn ich mehr Schüler habe in zwei verschiedenen Kreisen, weil zu viele Leute in einer Gruppe funktioniert das dann nicht, also was weiß ich-, jetzt habe ich eine Gruppe gehabt, mit 14 Leuten, da habe ich sie auf zwei Gruppen aufgeteilt, man könnte sie auch auf drei //ok// und dann muss man halt auch schauen, wo man in der Klasse-, muss man sich einen Stuhl schnappen, und sie machen einen Stuhlkreis und müssen dann-, mmh das, das funktioniert so wie ich sage, beispielsweise ich tippe auf meinen Ellbogen (führt die Bewegung aus) und sage „C'est mon genou“ und dann spreche ich jemanden aus der Gruppe an zum Beispiel, was weiß ich, „Maria, c'est mon genou“, die sieht zwar, dass ich auf meinen Ellbogen tippe, sage, ich sage aber „C'est mon genou“, sie muss dann sozusagen auf ihr Knie tippen und sagt wieder was anderes, beispielsweise „C'est ma joue“, und die nächste tippt dann auf ihre Wange und sagt „C'est mon, was weiß ich, mon bras“ //ja// und muss immer jemanden //muss immer// ansprechen, der dann, da, sozusagen hört //was das ist// was sie sagt //ja, muss das umsetzen können// ja und sagt dann aber gleich auch wieder ein anderes Körperteil für jemand anders. Also so was, //mhm// zum Beispiel auch Bewegung integriert //ja// ja, //ok ja das// genau, dann gibt es auch noch etwas für, aber das ist auch für Spanisch habe ich das nur gemacht, Verbabwandlungen mit Bewegung zu verbinden, das ist aber, passt gut für die sogenannten Schuhverben, das sind die (kurze Pause) - gibt es im Französischen eigentlich auch - wo Sie haben, ahm, beispielsweise pouvoir ist ein Schuhverb ja - je peux, tu peux, il peut - das ist jeweils mit eu //ja// und dann die nous, vous - nous pouvons, vous pouvez - //ou ja// und dann ils, elles ist wieder mit peuvent, und ahm damit man sich das merkt, weil sehr oft geht das am Anfang schief, ja, //mhm// dass gerade die beiden Personen „pouvoir“ sind, und die anderen, also mit „pou“ und die anderen mit auch noch einem anderen Stamm //ja// also diese Diphthongierung //ja,ja// die sich ändert. Und, da gibt es auch Möglichkeiten, ähm, wie man das mit Bewegung verbindet, beispielsweise, wenn man jetzt im Kreis steht und dann ihn immer mit, wenn also man wandelt ein so ein Verb ab und macht immer einen Schritt nach rechts wenn es „je peux, tu peux, il peut“ und dann „nous pouvons“ geht man in die andere Richtung und dann wieder //weil es mit Wechsel ist// in die andere, dass man merkt, ok bei denen //da ist was anderes jetzt (gleichzeitig)// ist es was anderes zum Beispiel, ja, genau //ok//. Das (kurze Pause) ist noch für so Verbabwandlungen //ja// ganz praktisch, ja, das ist jetzt das was mir eingefallen ist, was ich so mache, vielleicht mache ich noch mehr was mir jetzt nicht einfällt.

#00:17:00-1# J: Und, und so mit pantomimische Spiele arbeiten Sie auch ein bisschen?
//Mache ich jetzt nicht// Nicht, ok, ja.

#00:17:04-9# L: Ahm, wobei manchmal, doch, ahm, haben wir schon gemacht, so Activity mäßig, also Begriffe raten mit Pantomime, aber ich mache jetzt nicht so theaterpädagogisch ahm irgendwelche (bläst Luft raus) Szenen nachspielen pen-, pantomimisch //nein aber// oder so, //ein Wort oder sowas// das schon, ja, ja, das schon //ja, mhm//. (kurze Pause)

248 #00:17:34-3# J: Und ahm, haben Sie auch irgendwie für Zahlen oder so, können Sie da
249 auch, oder dass Sie vielleicht mit Bällen irgendwie zuschupfen das spielen //ah so das
250 auch, jaja// sowas auch
251
252 #00:17:42-6# L: Wenn Sie das auch als Bewegungsspiel //ja// sehen ja //ja// ja natürlich
253
254 #00:17:45-4# J: Alles //natürlich// wo man nicht sitzt den ganzen Unterricht sitzt ist, //jaja
255 sicher// sehe ich jetzt als Bewegungsspiele an.
256
257 #00:17:50-3# L: Ja, Sie können auch machen, alle stehen auf, das mache ich am Schluss
258 ab und zu, wenn ich nur ein paar Minuten habe - alle stehen auf und, um Vokabel zu
259 wiederholen oder Verbformen was man gerade gemacht hat, und das muss dann ganz
260 schnell gehen, jeder kriegt ein Verb und wenn er es sofort weiß, darf er sich setzen und, na
261 muss er stehen bleiben und wenn er es nicht weiß, muss er sich setzen //(gleichzeitig) darf
262 er sich setzen ja, ok// und so kommt dann raus wie er, //ja// dann sozusagen also ein
263 Vokabelkönig, ja das kann man auch mit Bewegung mh verbinden, natürlich wenn alle
264 aufstehen müssen, klar. Bälle auch, sicherlich, ja das mache ich oft, dass ich in die zwei-,
265 dass ich meistens-, es gibt auch Bälle, also praktisch sind auch so Schaumstoffwürfel
266 //mhm// gerade für Verb- ahm Verben wiederholen mit Ball, weil dann kann man sich den
267 zuwerfen und dass, sozusagen die Zahl die ganz oben ist, bezeichnet dann die Person, die
268 man dann ein bestimmtes Verb sagen muss, ja. Ich habe auch so einen Würfel, wo die
269 Personen auf Französisch direkt daraufstehen //(gleichzeitig) oben stehen und der muss
270 dann// jaja //das dazu bilden// mhm,mhm //ok//. Weiß nicht ob Sie den kennen, diesen
271 Sprachwürfel von Klett, da gibt es auch so einen eigenen Sprachwürfel, den kann man
272 aufblasen (Geräusche, sucht Sprachwürfel) //für die Personen// ja //ok, ja, ja das hab ich
273 schon gesehen// den Fragewürfel, kann man auf-, aufblasen und den gibt es für
274 unterschiedlichste Sprachen aber ich habe auch eigene Kärtchen gemacht, die kann man
275 dann da reinstecken, halt am Rand, //mhm// und so Plastik wo man auch Personen
276 reinstecken kann, //das heißt das kann ich zu// Fragepronomen //genau zu ganz
277 verschiedenen Themen anwenden// ja, genau der ist ganz praktisch, der Fragewürfel, mhm
278 //ok// (Geräusche - Fragewürfel wird weggeräumt) (kurze Pause)
279
280 #00:19:40-9# J: Und wie, (kurze Pause) wie oft versuchen Sie da irgendwie das
281 einzubringen auch?
282
283 #00:19:44-1# L: Naja wenn es passt einfach, //immer wenn// ich habe jetzt da nicht
284 irgendwie so, //nicht kein, kein Konzept sondern einfach wann es passt// nein, nein da habe
285 ich gar kein Konzept (lacht) nein sondern da wo, wo es halt passt, ich meine im
286 Anfängerunterricht wahrscheinlich ein bisschen mehr, weil einfach es - also im
287 Fortgeschrittenenunterricht sind ja diese rein formbezogenen Übungen, wie jetzt zum
288 Beispiel, dass man Zahlen wiederholt, mit dem Ball //mhm, ja, ja// dass man halt irgendwie
289 zählt, ja, oder man kann auch gut machen mit den Zahlen natürlich ahm, alle aufstehen und
290 bei allen geraden Zahlen muss man klatschen (führt Klatschbewegung aus) bei der
291 Fünferreihe muss man klatschen (führt Klatschbewegung aus) und so weiter. Also da gibt
292 es ja unterschiedlichste Dinge //ganz viel ja// die man machen kann, ja //ja//. Mh (kurze
293 Pause) das ist eher, oder auch die - diese Reimverbformen üben, sehr oft ahm im
294 Anfängerunterricht, wobei das natürlich auch in den höheren (kurze Pause), in den höheren
295 Klassen ebenso, wenn neue Verbformen kommen, also Subjonctif zum Beispiel haben wir
296 jetzt auch wieder gemacht, und das war eine vierte HAK ja //mhm// und denen macht das
297 genauso Spaß //Spaß ja// mit dem Ball. Da wieder, ist halt, ahm (kurze Pause), ja, man

298 lockert das auf und man bringt halt irgendwie ein bisschen eine andere ah (kurze Pause) -
299 nicht immer nur in den Bänken drinnen sitzen und abwarten was passiert, sondern man
300 wird selber aktiv, finde ich halt irgendwie wichtig //ist wichtig// ja.

301
302 #00:21:06-3# J: Und das ist dann fast unbewusst, dass sie sich dann was merken und wo
303 sie gar nicht mit dem Ziel jetzt da sind, ok ich muss jetzt das und das lernen sondern das
304 ist einfach dann vielleicht schon sicher...

305
306 #00:21:15-8# L: Ja sie können auch gut für Lesetexte zum Beispiel, das ist-, hat auch mit
307 Bewegung zu tun, Kugellager, kennen Sie sicher auch //ja// wo Sie ahm einen Innenkreis
308 und einen Außenkreis haben, das ist nicht nur für Lesetexte sondern Sie können damit auch
309 gut machen, ahm, Sprechübungen ja, monologisch sprechen zum Beispiel, dass der
310 Innenkreis dem Außenkreis etwas erzählt ahm, und der Außenkreis geht dann einen weiter
311 und gibt dann das, was der Innenkreis ihm vorher erzählt hat an den Nächsten wieder weiter
312 ja, //ja// sowas zum Beispiel //mhm//. Speed-Dating können Sie gut machen, hat auch mit
313 Bewegung zu tun, zwei Stuhlreihen und die müssen miteinander - kann man auch Speed
314 Dating zu unterschiedlichsten Themen machen ja, dass die jetzt zum Beispiel eine Minute
315 Zeit haben, mit ihrem Partner, der ihnen gegenüber sitzt, über ihre Familie zu sprechen, ja
316 //mhm// erzählen über ihre Familie sich gegenseitig und dann ist die Zeit aus und dann
317 rutschen sie eines weiter, und sie kriegen ein neues Thema //ja// ja.

318
319 #00:22:11-6# J: Dass alle SchülerInnen zum selben Thema zuerst //jaja und die reden
320 dann// und dann immer ein neues //da wird es dann auch laut. Wird es auch laut weil jeder
321 (lacht) quer redet oder //weil alle reden genau//...

322
323 #00:22:18-3# L: Aber natürlich immer nur mit ihrem Partner, //ja//, weil das macht ihnen
324 auch Spaß, weil sie sind in einem geschützt-, Spaß-, es ist vorteilhaft, dass sie in einem
325 geschützten Rahmen sind, weil dadurch, dass auch alle sprechen, es ja nicht so ist, dass
326 alle Augenpaare auf eine Person sind, und die muss //ja// jetzt reden, sondern es reden
327 alle.

328
329 #00:22:35-0# J: Genau, und man wechselt dann auch ab, man ist nicht immer mit
330 demselben Partner zusammen //(gleichzeitig) man ist nicht immer mit demselben das ist
331 auch ein Vorteil, genau, also Speed Dating// dass sich da nicht immer dieselben Gruppen
332 finden //mhm// das ist sicherlich gut.

333
334 #00:22:44-6# L: Ja und wie gesagt, ich, ich- mache ich dann meistens, wenn es eine
335 ungerade Zahl ist, mache ich auch mit und da kriege ich auch immer einen //ja (lacht)//
336 (lacht).

337
338 #00:22:52-6# J: Das spornt sicherlich auch die Schüler und SchülerInnen an //(lacht) ja//
339 wenn dann auch wirklich die Lehrkraft mitmacht und nicht nur dann zuschaut //ja//. Und,
340 abgesehen vom lernförderlichen Aspekt, ist es ja auch dann wahrscheinlich für die
341 Sozialkontakte für die Klassengemeinschaft vielleicht ganz gut, also stärkt die dann auch
342 wenn man //mhm// immer wieder //mhm// ... (kurze Pause)

343
344 #00:23:12-7# L: Ja, klar //ja// (kurze Pause). Ich meine bei uns ist es sowieso so, ich habe
345 immer gemischte Gruppen, also bei mir ist es keine Klassengemeinschaft sondern
346 eigentlich eine Gruppengemeinschaft, weil //mhm// ich immer aus unterschiedlichen
347 Klassen Leute habe. Also ich-, bei mir ist es nicht so, dass ich (kurze Pause) eine Klasse

348 unterrichte, //ach so die sind ja geteilt// die immer im Klassenverband sind, sondern //ja//
 349 bei mir ist es sowieso wichtig, auch zu Beginn irgendwie eine Gruppendynamik zu schaffen
 350 //mhm// und gerade zu Beginn //das heißt die kennen sich gegenseitig noch gar nicht so
 351 zu Beginn// (gleichzeitig) dass sie sich gegenseitig noch-, nein, also das ist eine ganz eine
 352 neue Gruppe dann immer //mhm//. Einige kennen sich natürlich, weil sie aus der gleichen
 353 //ja// Klasse //ja// kommen, aber, also, es etabliert sich dann eine Französischgruppe und
 354 die besteht aus unterschiedlichen Klassen //ja// mhm.
 355
 356 #00:23:55-8# J: Ok, (kurze Pause) und gibt es sonst irgendetwas noch, was Sie vielleicht
 357 anmerken ahm...
 358
 359 #00:24:03-2# L: Nein //würden//, ich glaube ich habe mir jetzt eh, also das sind jetzt halt
 360 Beispiele //das sind schon// die ich mache //(lacht) super ausgewählte Beispiele ja// aber
 361 (kurze Pause)...
 362
 363 #00:24:09-3# J: Und haben Sie das schon seit Beginn vom Unterrichten so versucht
 364 umzusetzen oder ist das dann erst im Laufe der Zeit dann //mmh eigentlich// gekommen?
 365
 366 #00:24:16-7# L: Scho-on, also das mit der der, der Schatz an, an Beispielen, der erweitert
 367 sich natürlich ja, das hat man natürlich //mit, genau// von Anfang an nicht gleich, sondern
 368 je mehr man dann natürlich ahm liest und je mehr Material man findet, je mehr man schon
 369 ausprobiert hat, adaptiert man dann gewisse Dinge, findet zum Beispiel jetzt diese
 370 Leseübung mit diesem „corps“, da schreibe ich diese Texte auch nicht selber, ja, das habe
 371 ich aus einem ahm Sprachspielesbuch raus //raus genommen ja// und, das mit dem
 372 Aufhängen ist dann halt meine Idee //ja// dass ich das so noch adaptiere, aber (kurze Pause)
 373 prinzipiell (kurze Pause), der, der-, das erweitert sich der natürlich, das kann man nicht
 374 sagen dass man von Anfang an diese ganzen Ideen im Kopf hat und das alles sofort
 375 umsetzt ja //mhm//, aber wichtig finde ich halt, dass man nicht einfach nur sagt, ahm ab
 376 und zu macht es nämlich auch Sinn, dass man konzentriert da sitzt und gewisse Dinge jetzt
 377 weder irgendwie spielerisch macht //ja// sondern ich finde es passt nicht immer und ich
 378 finde, ich möchte es //ja// auch nicht zwanghaft einsetzen sondern //nein//, ich finde da hat
 379 man dann auch irgendwann das, ah auch ein Gespür, wo es passt und wo nicht, und eine
 380 gewisse Flexibilität ab und zu, ich habe zum Beispiel eine Französischgruppe am
 381 Nachmittag, und da habe ich dann oft auch so-, muss ich dann spontan entscheiden,
 382 mache ich jetzt sowas //mhm// oder nicht ja, denn wenn die mir alle halb einschlafen nach
 383 ihrem Mittagessen, dann ist es mir lieber, ich mache einmal fünf Minuten vielleicht nochmal
 384 kurz zwei Gruppen, die stehen auf, werfen sich den Ball zu und wir wiederholen Verben,
 385 auch wenn das jetzt vielleicht- in dem Moment ich lieber was anderes gemacht hätte, aber
 386 einfach dass die mir aufwachen zum Beispiel //aber das bringt halt// aber das ist halt //ja//
 387 ah spontan oft //mhm// dann auch zu entscheiden //ja// mhm.
 388
 389 #00:26:03-7# J: Und es bringt ja auch nichts, wenn man einen anderen Stoff machen
 390 möchte und irgendwie macht keiner wirklich-, oder passt keiner gut auf, dass man da //ja//
 391 vielleicht //man kann es zumindest versuchen (lacht) // ja. Aber, ja das ist gut //mhm//. Und,
 392 das ist dann sicherlich auch klassenabhängig, wenn-, welches Spiel welche Klasse dann
 393 //ja, sicher// da gibt es dann sicher schon die Lieblingsspiele vielleicht, die...
 394
 395 #00:26:23-8# L: Ja beziehungsweise, (kurze Pause) auch persönlichkeitsabhängig ja, bei
 396 den einen funktioniert zum Beispiel Active Memory wahnsinnig gut //mhm//, die wollen
 397 dann sogar mehr und sagen <Wollen wieder, wollen wieder> und so und andere spricht

398 das gar nicht so an, ja, die haben //ja// diesen Ansporn gar nicht, aber auch nicht, auch von
399 den Gruppen her, die einen denen taugt es, den anderen nicht so. Aber ich kann nicht
400 immer für alle Alles machen //klar, das ist einfach// also damit kann ich leben
401 //unterschiedlich// (lacht). Vor allem deswegen auch, weil ich ja einen Sinn dahinter sehe,
402 ich sehe ja nicht einfach nur als Beschäftigungstherapie, die sollen jetzt da Memory spielen,
403 weil ihnen langweilig ist, sondern ich sehe das ja als Lernzuwachs //natürlich ja// und
404 deswegen //ja// mh alles, ich mache nur Dinge die, wo ich das Gefühl habe das hat einen
405 Sinn.
406
407 #00:27:06-8# J: Dass das effektiv ist //mhm// und was bringt ja //mhm//. Ok, ja.
408
409 // Abschluss des Interviews//

9.2 Interview Frau D.

Die Lehrerin unterrichtet Französisch und Italienisch an einer AHS.

9.2.1 Thematischer Verlauf

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau D., 21.04.2016 (Erstellt von Julia Manker)	
Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin J, Themen
00:04	J: Kurze Erklärung des Themas der Diplomarbeit, Eingangsfrage
00:32	Persönliche Meinung zum Thema „Bewegung im Unterricht“ Bewegungsspiele: —> <i>Fliegenklatschenspiel</i> —> <i>Chanson des Couleurs</i> —> Mindmapping —> Seilspringen für Einübung der Verben
02:02	J: Immanente Frage nach <i>Fliegenklatschenspiel</i>
02:09	Erklärung <i>Fliegenklatschenspiel</i>
04:07	J: Immanente Aussage als Erzählimpuls
04:10	Anmerkung zur letzten Stunde - SchülerInnen wollen Bewegungsspiele Auflockerung durch Bewegungsspiele: SchülerInnen sitzen zu lange und bewegen sich zu wenig - ältere SchülerInnen schwieriger zum Bewegen zu bringen
05:46	J: Immanente Frage nach bevorzugten Bewegungsspielen der SchülerInnen
05:21	Bezug Bewegungsspiele bei älteren SchülerInnen - schwieriger
06:34	J: Immanente Frage: „Das heißt eher für den Anfängerunterricht?“
06:35	Bejahung, Erwähnung weiterer Bewegungsspiele: —> Magnetbilder für Themen Sport und Essen
07:19	J: Immanente Frage nach zu langem Sitzen der SchülerInnen
07:28	Bezug auf andere Fächer oft Frontalunterricht, weil Lärm bei Bewegung, zu wenig Sportstunden
09:08	J: Immanente Frage nach <i>Chanson des Couleurs</i>
09:12	Erklärung des Bewegungsspiels
11:38	J: Exmanente Frage nach weiteren Bewegungsspielen, Erzählimpuls: eventuell Bewegungsspiele für Grammatik oder pantomimische Darstellungsspiele

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau D., 21.04.2016 (Erstellt von Julia Manker)	
<i>Zeitpunkt Fragen der Interviewerin J, Themen</i>	
11:59	Pantomimische Spiele und Grammatikspiele mit Ball: —> Sportart darstellen —> Ballspiele, um Vokabel zu wiederholen
13:31	J: Immanente Frage nach Einsatz der Bewegungsspiele
13:34	Abhängig von Terminkalender (nach Schularbeiten öfter), als Auflockerung und Belohnung
14:06	J: Immanente Frage, ob Konzentration nach Bewegungsspielen höher ist
14:20	Bejahung Anmerkung: Rollenspiele auch gut einsetzbar für Bewegung
15:34	J: Immanente Frage zu Dialogen bei Rollenspielen
15:37	Kinder sind selbstständig und müssen daher aktiv sein, bessere Merkleistung, wenn sie sich selbst Gedanken über Unterrichtsstoff machen. Anmerkung zu Einsatz von Liedern im Unterricht: Spiel <i>Wortsalat</i>
17:35	Lob wichtig in Schule, oft wird Leistung als zu selbstverständlich von LehrerInnen angenommen, zu wenig Lob, Lehrperson muss Einsicht haben, dass SchülerInnen nicht in jedem Fach perfekt sein können
19:53	J: Immanente Aussage über Lob
20:03	Bestätigung für SchülerInnen bei Korrektur immer mit dem Positiven enden Übungen sind dazu da, Fehler machen zu dürfen
22:44	Erklärung weiterer Bewegungsspiele —> <i>Modeschau</i> —> <i>Jacques a dit</i>
25:18	J: Immanente Frage nach Wettbewerbscharakter der Spiele
25:22	Wettbewerbscharakter vorhanden, soll aber ein Spiel bleiben - lernen gute Verlierer zu sein
26:06	J: Immanente Nachfrage zum Bewegungsspiel <i>Seilspringen</i>
26:10	Seilspringen für Einübung der Zahlen und Verben manche SchülerInnen können nicht Seil springen —> nicht blamieren lassen
27:30	J: Exmanente Frage ob durch Bewegungsspiele Sozialkontakte gefördert und die Klassengemeinschaft gestärkt wird
27:42	Teamgeist und Ansporn —> Klasse wächst besser zusammen —> höhere Lernbereitschaft bei positiver Atmosphäre —> positive Ausstrahlung der Lehrperson wichtig

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau D., 21.04.2016 (Erstellt von Julia Manker)	
Zeitpunkt Fragen der Interviewerin J, Themen	
32:20	J: Exmanente Frage: „Und, noch bezüglich den Bewegungsspielen, hat sich das im Laufe der Zeit dann weiterentwickelt bei Ihnen [...]?“
32:35	Erweiterung des Repertoires an Bewegungsspielen im Laufe der Jahre, weil es gut bei SchülerInnen ankommt —> Im Juni wird Unterricht auch öfters ins Freie verlegt und bei einem Spaziergang werden alle gesehenen Dinge beschrieben —> reines Bewegungsspiel <i>un, deux, trois soleil</i> im Freien
35:17	Lehrperson bewegt sich in Klasse —> wichtig, um eventuelle Schreibfehler der SchülerInnen zu eruieren
36:05	J: „Ja, wollen Sie sonst noch irgendetwas anmerken zu dem Thema?“
36:22	Bewegungsspiele auch abhängig von Persönlichkeit und Temperament des Lehrers
37:51	Abschluss des Interviews

9.2.2 Formulierende Feininterpretation

Eingangserzählung

Thema: Bewegungsspiele im Unterricht (ID 9-27)

9-11:

Frau D. findet, dass sich die SchülerInnen zu wenig bewegen.

11-14:

Sie hat vor allem für die jüngeren SchülerInnen Spiele, die sie in ihren Unterricht regelmäßig einbaut. Zum Beispiel übt sie mit dem *Fliegenklatschenspiel* die Zahlen und das Passé Composé.

14-16:

Frau D. arbeitet in ihrem Unterricht auch mit Liedern. Mit dem Lied *La Chanson des Couleurs* lernen die SchülerInnen die französischen Begriffe für Farben.

16-21:

Mit den älteren SchülerInnen arbeitet sie öfters mit Mind-Mapping. Dazu kommen die SchülerInnen für ein Brainstorming an die Tafel, müssen Begriffe finden und sie besprechen diese auch im Stehen. Frau D. ist der Meinung, dass sich die Lernenden den Lehrstoff mit Hilfe der genannten Methoden besser merken.

21-27:

Die Lehrerin setzt ab und zu auch eine Springschnur im Unterricht ein, um die Zahlen und Verben zu üben.

Weitere wichtige Passagen

Thema: Fliegenklatschenspiel (ID 32-70)

32-45:

Bei dem *Fliegenklatschenspiel* stehen zwei SchülerInnen mit je einer Fliegenklatsche in der Hand vor der Tafel. Auf der Tafel stehen beispielsweise verschiedene Zahlen. Von den sitzenden SchülerInnen wird nacheinander eine dieser Zahlen auf Französisch gesagt. Wer von den beiden vorne stehenden SchülerInnen die Zahl am schnellsten abklatscht darf vorne bleiben, der/die Langsamere wird von dem sitzenden Schüler/der sitzenden Schülerin abgewechselt. Das Spiel ist auch für die Einübung von Passé Composé geeignet, indem man die Hilfsverben oder das Partizip an die Tafel schreibt. Ebenso lassen sich damit auch die Demonstrativbegleiter oder Artikel trainieren.

45-61:

Frau D. berichtet, dass die SchülerInnen heute in der Pause, bevor sie in die Klasse kam, die Tafel schon mit verschiedenen Vokabeln (Verben, Hauptworte und Adjektive) vollgeschrieben hatten. Sie hatte die Fliegenklatschen dabei und es wurde gespielt. Anstelle von Fliegenklatschen kann man auch leere Plastikflaschen verwenden. Das Spiel beinhaltet einen Wettbewerbscharakter; die SchülerInnen treten im Duell gegeneinander an.

61-64:

Frau D. teilt mit, dass die SchülerInnen der Klasse auch ein Lied, in dem das *Passé Composé* vorkommt, hochgeladen haben.

64-70:

Sie sagt, dass die SchülerInnen diese Art von Spielen sehr gerne hätten und auch explizit nach den Spielen fragen. Sie treffen dann die Vorbereitungen für das *Fliegenklatschenspiel* alleine in der Pause. Frau D. spielt diese Bewegungsspiele insbesondere in den Stunden nach den Französisch-Schularbeiten, weil der Unterricht danach wieder lockerer sein soll.

Thema: Ziele der Bewegungsspiele (ID 70-77)

Die Lehrerin ist der Meinung, dass die Lerninhalte durch das Zusammenspiel mit Bewegung leichter gemerkt werden. Die Bewegungsspiele tragen zu einer Auflockerung des Unterrichts bei, denn die SchülerInnen müssen nicht durchgehend sitzen. Die Lernenden sitzen ohnehin in den meisten Unterrichtsgegenständen viel zu lange und bewegen sich zu selten.

Thema: Bewegungsspiele bei älteren SchülerInnen (ID 77-94)

Frau D. teilt mit, dass es ihr schwerer fällt, im Unterricht in den höheren Klassen (siebte und achte Klasse) Bewegungsspiele einzubauen, da die älteren SchülerInnen oftmals bequemer und teilnahmslos sind. Sie wirft ein, dass das Mind-Mapping gut funktioniert, jedoch Bewegungsspiele nicht mehr so beliebt sind wie bei jüngeren SchülerInnen. Daher bespricht Frau D. mit ihnen die Lerninhalte, indem sie die SchülerInnen an die Tafel kommen lässt. Vor Kurzem hat sie einen Stadtplan von Barcelona an die Tafel gehängt (die SchülerInnen haben den Film „Auberge espagnole“ gesehen) und die Klasse musste die verschiedenen Orte der Szenen finden.

Thema: AnfängerInnenunterricht und weitere Bewegungsspiele (ID 98-105)

Die Frage, ob Bewegungsspiele daher eher für den AnfängerInnenunterricht geeignet sind, bejaht Frau D. und sie erzählt, dass sie auch mit magnetischen Bild- und Wortkarten arbeitet, um beispielsweise die französischen Begriffe für verschiedene Sportarten oder Vokabel zum Thema *Essen* zu erlernen. Dazu suchen sich die SchülerInnen eine Karte aus und müssen anschließend die passende zweite Karte an der Tafel finden.

Thema: Zu langes Sitzen (ID 107-130)

107-124:

Frau D. führt an, dass die SchülerInnen zu lange sitzen und meint, dass dies aber auch abhängig vom Unterrichtsfach ist. Im Werkunterricht, in bildnerischer Erziehung oder in naturwissenschaftlichen Fächern, in denen Versuche durchgeführt werden, bewegen sich die SchülerInnen sicherlich mehr, als zum Beispiel im Mathematikunterricht. Nach Ansicht der Lehrerin ist es im Allgemeinen auch abhängig von der Anzahl der SchülerInnen - je mehr SchülerInnen desto häufiger wird Frontalunterricht eingesetzt, weil durch Bewegung Lärm unvermeidbar ist. Viele ihrer KollegInnen akzeptierten einen erhöhten Lärmpegel jedoch nicht. Sie ist aber der Meinung, auch wenn ihre Fremdsprachenklassen eher kleine Gruppen sind, dass Lehrpersonen den unvermeidlichen Lärm respektieren müssen, vor allem, wenn dieser durch Bewegung im Unterricht entsteht.

124-130:

Frau D. betont nochmals, dass die SchülerInnen sich zu wenig bewegen und in der Schule oft sechs Stunden pro Tag überwiegend sitzen. Zwei Schulsportstunden in der Woche sind nicht ausreichend.

Thema: Erklärung des Spiels Chanson des Couleurs (ID 134-174)

134-153

Die Lehrerin verwendet das Lied zum Erlernen der Farben. Dafür hat sie verschiedenfarbigen Tüll gekauft und die SchülerInnen müssen sich in kleinen Gruppen zusammenfinden und eine Farbe aussuchen. Sobald diese Farbe im Lied vorkommt, müssen sie aufstehen, den Tüll in die Höhe halten und mitsingen. Nach zwei Durchgängen werden die Farben getauscht, damit jeder/jede seine bevorzugte Farbe bekommt.

157-174:

Da sich die Strophen im Lied oft wiederholen, können die SchülerInnen diese schon auswendig und singen immer mit. Viele Wörter reimen sich im Lied und werden dadurch leichter gemerkt. Ebenso werden anhand des Liedes nicht nur die Farben geübt, sondern auch die Vokabel, die im Lied mit der Farbe assoziiert werden (sapin-vert, soleil-jaune etc.). Es eignet sich primär für den AnfängerInnenunterricht.

Thema: Pantomimische Spiele (ID 181-186)

Frau D. baut in ihren Unterricht auch das Öfteren pantomimische Spiele ein. Wenn die französischen Begriffe für verschiedene Sportarten gelernt werden, lässt sie die Sportarten in Zweiergruppen pantomimisch vor der Klasse von den SchülerInnen darstellen und erraten.

Thema: Ballspiele (ID 186-199)

186-192:

Damit Vokabel wiederholt und gefestigt werden, verwendet die Lehrerin einen weichen Ball. Dieser wird von den SchülerInnen einander zugeworfen und gleichzeitig wird ein Wort gesagt. Der Fänger/die Fängerin muss das gesagte Wort übersetzen.

192-199:

Frau D. erwähnt, dass es auch genügend Übungen im Internet zu Bewegungsspielen gibt und teilt mit, dass sie immer eine Tasche mit Utensilien für Bewegungsspiele in der Schule mit dabei hat.

Thema: Einsatz von Bewegungsspielen (ID 203-209)

Auf meine Frage, wie oft sie Bewegungsspiele integriere, antwortet Frau D., dass dies vom Terminplan abhängt. In den Wochen vor den Französischscharbeiten gibt es intensivere Übungsphasen und danach werden die Bewegungsspiele als Belohnung eingesetzt. Sie tragen demzufolge zur Auflockerung bei.

Thema: Konzentration und Rollenspiele (ID 214-227)

Die Lehrerin ist der Meinung, dass die SchülerInnen nach Bewegungsspielen wieder aufmerksamer sind und erwähnt sogleich Rollenspiele, die sie auch gelegentlich einsetzt. Dabei lässt sie vor allem Restaurantszenen (KellnerIn bedient Gäste) und Marktszenen (Verkauf von Obst und Gemüse) von den SchülerInnen nachspielen, um Vokabel zu wiederholen. Ab und zu bringt sie dafür auch echtes Obst und Gemüse mit, um die Situationen realitätsgetreuer nachspielen zu lassen, weil das Einkaufen auf Märkten auch sehr typisch für Franzosen/Französinen ist.

Thema: Selbstständigkeit der SchülerInnen (ID 234-254)

234-239:

Für Frau D. ist es wichtig, dass sich die SchülerInnen selbst Gedanken über die darzustellende Situation machen und sie gibt ihnen nicht jedes Detail vor. Die Lernenden sollen auf keinen Fall passiv sein, sondern immer aktiv.

239-254:

Sie erzählt, dass sich bei dem heutigen Tafelbild für das *Fliegenklatschenspiel* die SchülerInnen dazu Gedanken machen mussten, sowie auch über das Lied mit Passé Composé Elementen, welches als Hausübung aufgegeben wurde. Wenn sie selbst handeln, merken sie es sich nach Frau D. besser. Auch die Lehrerin lernt von ihren SchülerInnen, wenn sie freie Rechercheaufgaben zu einem Thema als Hausübung stellt.

Thema: Lob (ID 258-330)

258-298:

Lob in der Schule ist ein ganz entscheidender Faktor für Frau D. Die SchülerInnen brauchen eine Bestätigung, aber viele LehrerInnen geben ihnen diese nicht. Eine Leistung der SchülerInnen wird meist immer als selbstverständlich angenommen, jedoch stellt es auch für sie einen großen Aufwand dar, sich beinahe jede Stunde auf ein anderes Fach zu konzentrieren. SchülerInnen können nicht in jedem Fach nur Bestleistungen erbringen. Dies sollte von den Lehrpersonen bedacht werden.

303-330:

Den SchülerInnen eine Bestätigung zu geben ist daher für Frau D. sehr wichtig. Auch bei Korrekturen von Hausübungen endet ihr letzter Satz immer positiv, damit die SchülerInnen nicht den Mut verlieren. Fehler gehören für die Lehrerin zu einer Übung dazu.

Thema: Modeschau (ID 334-343)

Bezüglich den Bewegungsspielen erwähnt Frau D. auch die *Modeschau*. Dazu präsentiert sich jeweils ein/e Schüler/in auf dem Tisch und die sitzenden SchülerInnen stellen denjenigen/diejenige vor und benennen die Kleidungsstücke. Das Spiel kommt bei den niedrigeren Klassen immer gut an und gibt den SchülerInnen auch eine Bestätigung, dass sie toll aussehen.

Thema: Bewegungsspiel Jacques a dit (ID 343-365)

Das Spiel *Jacques a dit* eignet sich ebenfalls für den Einsatz im Unterricht, weil dadurch die Befehlsform trainiert wird. Die Lernenden dürfen die geforderten Bewegungen nur ausführen, wenn der Satz mit „Jacques“ anfängt (zum Beispiel: „Jacques a dit: levez le bras!“).

Thema: Wettbewerbscharakter bei Spielen (ID 367-374)

Oftmals beinhalten Bewegungsspiele auch eine Art von Wettbewerb, der die SchülerInnen besonders anspornt. Frau D. achtet aber darauf, dass es ein Spiel bleibt und nicht zu einem Konkurrenzkampf ausartet. Gute VerliererInnen sein zu können gehört dabei dazu.

Thema: Seilspringen (ID 381-402)

Frau D. übt die Zahlen und bestimmte Verben mit den jüngeren SchülerInnen auch durch Seilspringen ein. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass nicht alle Lernenden gut Seilspringen können und es ist darauf zu achten, diese nicht vor den anderen KollegInnen bloßzustellen.

Thema: Stärkung der Klassengemeinschaft durch Spiele (ID 406-410)

Auf die Frage nach der Stärkung der Klassengemeinschaft durch Bewegungsspiele erklärt Frau D., dass dies auf jeden Fall zutreffe. Die SchülerInnen entwickeln Teamgeist und wachsen als Gesamtgruppe enger zusammen.

Thema: Fröhlichkeit (ID 410- 434)

Eine positive Grundstimmung in der Klasse ist für Frau D. unerlässlich. Sie ist der Meinung, dass dadurch mehr Lerninhalt aufgenommen werde und die Stimmung der Lehrperson sich immer auf die SchülerInnen übertrage. Deshalb ist es notwendig, dass die Lehrperson eine positive Ausstrahlung zeigt.

Thema: Erweiterung des Repertoires an Bewegungsspielen (ID 439-444)

Frau D. hat im Laufe der Zeit immer mehr unterschiedliche Bewegungsspiele in ihren Unterricht eingebaut, weil diese bei SchülerInnen meist Begeisterung auslösten.

Thema: Unterricht im Freien (ID 444-460)

Frau D. verlegt im Juni, kurz vor Schulschluss, ihren Unterricht auch ins Freie. Nahe der Schule gibt es einen Erholungspark, der sich ideal zum Spaziergehen anbietet. Während des Spaziergangs werden von den SchülerInnen alle Gegenstände in Sichtweite auf französisch beschrieben. Die Lehrerin ist von einer besseren Merkleistung der SchülerInnen überzeugt, wenn sie sich dabei bewegen.

Thema: Weiteres Bewegungsspiel (ID 461-477)

In Verbindung mit dem Unterricht im Freien in den letzten Wochen vor Schulschluss wird von Frau D. auch mit ihren jüngeren SchülerInnen *un, deux, trois, soleil* gespielt. Dieses Spiel basiert auf reiner Bewegung. Ein Schüler/eine Schülerin steht vorne, hält sich die Augen zu und ruft „un, deux, trois, soleil“. In der Zwischenzeit müssen die anderen SchülerInnen versuchen, sich ihm/ihr zu nähern, müssen aber bei „soleil“ in einer Pose still verharren.

Thema: Kontrolle durch Lehrperson während des Unterrichts (ID 483-496)

Frau D. kontrolliert ihre SchülerInnen im Unterricht wenn sie Vokabel von der Tafel abschreiben, da sie sonst mögliche Fehler einbauen und den Stoff falsch einlernen. Sie lässt sie aber deshalb abschreiben, weil sie überzeugt ist, dass SchülerInnen mehr Bezug zu der eigenen Schrift haben als zu einer Kopie.

Thema: Persönlichkeit (ID 501-508)

Für die Lehrerin hängt der Einsatz von Bewegungsspielen auch eng mit dem Temperament der Lehrperson zusammen. Sie teilt mit, dass eine Lehrperson Bewegungsspiele nur einsetzen wird, wenn sie es gerne macht. Da sie selbst früher Volksschullehrerin war, ist diese Spielkomponente für den Unterricht sehr stark in ihr verankert und sie kann auch nachvollziehen, wenn SchülerInnen nicht ruhig sitzen können.

9.2.3 Reflektierende Interpretation

Eingangserzählung

ID 1-7: Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

ID 9-27: Erzählung, Beschreibung und Bewertung

Deutlich wird hier, dass Frau D. der Bewegung im Unterricht einen hohen Stellenwert zuschreibt und sie der Meinung ist, dass sich die SchülerInnen allgemein viel zu wenig bewegen. Die Lehrerin erwähnt in diesem Absatz, in welchen Formen sie Bewegung in den Unterricht integriert (*Fliegenklatschenspiel*, Lieder, Seilspringen, Brainstorming an der Tafel).

Weitere wichtige Passagen

ID 32-45: Beschreibung, Erzählung und Bewertung

Frau D. erklärt den Ablauf des *Fliegenklatschenspiels* und betont, dass es für Zahlen, für Vokabeln als auch für verschiedene Grammatikkapitel (Passé Composé, Artikel und Demonstrativbegleiter) einsetzbar ist.

Die Passage setzt sich mit einer Erzählung fort, in der die Lehrerin sich auf die an diesem Tag gehaltene Französischstunde bezieht, in der sie das *Fliegenklatschenspiel* gespielt haben. Der folgende Satz „[...] um Dreiviertel acht äh, haben sie das schon voll [...]“ (ID 60-61) lässt erkennen, dass Frau D. beeindruckt war, dass die SchülerInnen schon vor Stundenbeginn die Tafel für das *Fliegenklatschenspiel* vorbereitet haben. Sie schildert auch, dass die SchülerInnen diese Art von Bewegung verlangen. Die Klasse fragt gezielt nach dem Spiel und Frau D. baut es meist in den Stunden nach den Französischscharbeiten ein, damit der Unterricht wieder aufgelockert wird.

ID 70-77: Argumentation und Bewertung

Hier zeigt sich die Bedeutung von Bewegung für Frau D. Abgesehen von der Auflockerung, zu der Bewegung beiträgt, beobachtet sie bei den SchülerInnen auch eine Steigerung der Merkfähigkeit. Durch die Wiederholung „[...] die sitzen sechs Stunden manchmal, sechs Stunden [...]“ (ID 73-74) wird deutlich, dass für Frau D. Bewegung im Schulalltag sehr vernachlässigt wird.

ID 77-94: Erzählung

Frau D. bezieht sich in diesem Absatz auf die älteren SchülerInnen. Es zeigt sich, dass sie es als schwieriger empfindet, diese zum Bewegen zu bringen, weil sie meistens schwer zu motivieren sind. Sie baut daher in den höheren Klassen (siebte und achte Klasse) weniger Bewegungsspiele ein, dafür holt sie die SchülerInnen mit Hilfe von Mindmaps häufiger an die Tafel und unterbricht somit langes Sitzen.

ID 98-105: Erzählung, Beschreibung und Bewertung

Die Lehrerin verweist hier auf die verschiedenen Möglichkeiten für den Einsatz von Magnetbildern. Sie verwendet diese für die Themen Sport und Nahrung und erklärt den dazu typischen Unterrichtsablauf, der von ihr als sehr positiv empfunden wird.

ID 107-130: Erzählung und Argumentation

Frau D. erläutert, dass die SchülerInnen zu lange im Unterricht sitzen und spricht auch andere Unterrichtsfächer bezüglich der Bewegung an. Es wird ersichtlich, dass Bewegung für sie in einigen Unterrichtsfächern leichter zu integrieren ist, in anderen aber wiederum schwerer: „Ja weil in Mathematik, wie-, ich- ich kann mir nicht vorstellen, das sind bestimmte ah, in- in Textilwerken werden sie sich bewegen ja, //ja// also ich kann mir vorstellen, dass im Werkunterricht, ah in bildnerische Erziehung, wo irgendwas Manuelles oder in Biologie [...]“ (ID 111-114). Als Grund für die kaum vorhandene Bewegung in manchen Fächern sieht sie auch den Lärmpegel, der in Bewegungsspielen entsteht. In der Fortsetzung der Erzählung dokumentiert sich nochmals die Relevanz der Bewegung für Frau D., die in der Schule zu wenig vorhanden ist: „[...] die haben nur zwei Stunden Sport bitte //in der Woche//, zwei Stunden ja das ist gar nichts. Zwei Stunden Sport in der Woche //ja//, viel zu wenig //das ist zu wenig ja//, viel zu wenig [...]“ (ID 127-129).

Vergleicht man diesen Abschnitt mit dem Interview von Frau L. (IL 159-169), so zeichnen sich hier Ähnlichkeiten ab. Beide LehrerInnen erwähnen den Lärm, der bei dem Einsatz von Bewegungsspielen oftmals entsteht. Jedoch wird er von beiden nicht als störend empfunden, sondern vielmehr als nötig für eine erfolgreiche Kommunikation bei Bewegungsspielen angesehen.

ID 134-174: Beschreibung und Erzählung

In der Beschreibung des Liedes *La Chanson des Couleurs* erfährt man, dass Frau D. damit vor allem die französischen Farbbezeichnungen mit den SchülerInnen übt und

wiederholt, sowie auch Vokabel durch Reimverbindungen im Lied von den Lernenden leichter gemerkt werden. Zur Veranschaulichung bringt sie auch Tücher in verschiedenen Farben mit, welche die Lernenden, nachdem sie eine Farbe ausgewählt haben, bei Nennung der Farbe im Lied hochhalten müssen.

Abermals lässt sich auch hier eine Verbindung zu dem vorigen Interview herstellen. Es wird evident, dass beide Lehrpersonen Reimverbindungen eine besondere Bedeutung zumessen und diese in ihrem Unterricht auf verschiedene Weise einsetzen.

ID 181-186: Beschreibung

Frau D. bezieht sich in diesem Abschnitt auf pantomimische Spiele. Sie lässt insbesondere Sportarten von den SchülerInnen vor der Tafel pantomimisch darstellen, die von den SchulkollegInnen erkannt werden müssen.

ID 186-199: Beschreibung und Erzählung

Die Lehrerin setzt ebenfalls wie Frau L. den Ball ein, um bestimmte Vokabel zu wiederholen. Dabei bilden die SchülerInnen selbst einen Kreis und werfen einander den Ball zu. Im Zuge der Erzählung weist Frau D. auch auf fachdidaktische Literatur hin, in der viele Übungen, ebenso wie auch im Internet, für Schulklassen ausfindig gemacht werden können.

ID 203-209: Erzählung

Die Lehrerin bezieht sich in dem Absatz auf den Einsatz von Bewegungsspielen. Die Phrase „[...] es lockert-, es ist die Belohnung [...]“ (ID 205) weist darauf hin, dass die Bewegungsspiele von Frau D. gezielt in bestimmten Unterrichtsstunden, nämlich in den Stunden nach der Französischschularbeit, eingesetzt werden. Die Stunden vor der Schularbeit werden intensiv zum Üben und Wiederholen verwendet. Die Bewegungsspiele tragen danach zur Auflockerung der Lernenden bei.

ID 214-227: Beschreibung und Erzählung

Frau D. bejaht hier kurz die gestellte Interviewfrage nach einer erfolgreicherer Konzentration bei Lernenden nach Bewegungsspielen, führt ihre Antwort aber nicht weiter aus, sondern erwähnt Rollenspiele, die auch für Bewegung im Unterricht sorgen. Sie setzt diese vor allem für Restaurant- und Marktszenen ein und es entfaltet sich ein genauer

Ablauf, den die Lehrerin beschreibt. Gelegentlich setzt die Lehrerin auch reale Utensilien ein und bringt Obst und Gemüse mit.

ID 234-254: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Im Zuge der Phrase „Die sollen sich den Kopf zerbrechen, nicht immer alles so auf einem Tablett servieren [...]“ (ID 236-237) wird auf die Autonomie der SchülerInnen hingewiesen. Dabei ist es wichtig, ihnen diese nicht zu nehmen und sie zu eigenständigen Überlegungen anzuregen (in dem Fall bezieht es sich noch auf die nachgespielten Szenen bei Rollenspielen).

Die von Frau D. gegebene Hausübung (ein französisches Lied suchen, in dem die Zeitform Passé Composé vorkommt) zielte ebenfalls auf eine Förderung der Eigenaktivität ab, weil sie der Überzeugung ist, dass sich die SchülerInnen durch eigenständiges Handeln am meisten merken.

Vergleicht man diesen Abschnitt mit dem ersten Interview von Frau L. (IL 24-28), so zeichnen sich erneut Gemeinsamkeiten ab. Für beide Lehrpersonen nimmt die Aktivität der SchülerInnen im Unterricht eine essentielle Rolle ein, welche für erfolgreiches Lernen wichtig ist.

ID 258-330: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

In den folgenden Passagen liegt das Hauptaugenmerk auf dem Thema Lob, das nach Frau D. viel zu wenig in Schulen beachtet wird. Sie empfindet dieses als sehr wichtig, weil damit auch das Selbstvertrauen der SchülerInnen gestärkt werde und betrachtet die Leistung der SchülerInnen als keine Selbstverständlichkeit. Im Zuge der Phrasen „[...] wenn einmal eine Fehlleistung ist, mein Gott, es gibt äh, andere Möglichkeiten //ja//, die sind wo anders gut [...]“ (ID 283-284) und „[...] man kann nicht überall //ja// gut sein //geht nicht, ja//. Also als Lehrer muss man nicht erwarten, dass, ‚wow nur sein Fach‘ das Wichtigste ist //mhm//, es gibt andere Fächer und ja, womöglich sind sie woanders gut [...]“ (ID 286-288) wird ersichtlich, dass die Lehrerin die Erwartungshaltungen an ihr Fach und an die SchülerInnen nicht zu hoch setzt. Fehlleistungen können daher vorkommen und es müssen auch die Interessen und Lernbegabungen der SchülerInnen berücksichtigt werden. Kritik und Lob sind für sie zwei Faktoren, die sich gegenseitig bedingen. Lernende können daher nicht nur kritisiert, aber auch nicht durchgehend gelobt werden.

Bestätigung spielt für die SchülerInnen eine wichtige Rolle. Das Zitat „[...] man endet immer mit dem Positiven [...]“ (ID 306-307) weist darauf hin, dass Frau D. bei Korrekturarbeiten nach der Kritik immer positive Kommentare zum Schluss schreibt, da Ermutigung auch einen wichtigen Faktor in ihrem Unterricht darstellt. Fehler zu machen stellt für sie einen notwendigen Bestandteil des Lernens bei SchülerInnen dar.

ID 334-343: Beschreibung und Argumentation

Die Erzählung setzt sich mit der Beschreibung eines weiteren Bewegungsspiels fort. Frau D. hebt hervor, dass das Spiel *Modeschau* bei den Lernenden gut ankommt und dies auch deren Selbstbewusstsein stärkt, weil sie eine Bestätigung von den anderen bekommen.

ID 343-365: Beschreibung

Frau D. beginnt mit der nächsten Beschreibung des Bewegungsspiels *Jacques a dit*. Hier dokumentiert sich, dass damit insbesondere die Imperativ-Formen für den Französischunterricht geübt werden können. Durch die immer schneller werdenden Anweisungen wird von den SchülerInnen auch Schnelligkeit und Körperbeherrschung erlernt.

ID 367-374: Erzählung und Argumentation

Bei den Bewegungsspielen entwickelt sich oftmals ein Wettbewerbscharakter, der an sich positiv ist, jedoch nicht zu weit gehen darf. Die Aussage von Frau D. „[...] das soll ein Spiel bleiben [...]“ (ID 371) verdeutlicht ihre Einstellung. Für sie ist es auch wichtig, dass die SchülerInnen lernen, faire VerliererInnen zu sein.

ID 381-402: Erzählung und Beschreibung

Auf die Nachfrage nach dem Bewegungsspiel mit dem Seil schildert Frau D. sogleich ausführlich den Ablauf. Anhand ihrer Erzählungen wird deutlich, dass einige ihrer SchülerInnen sportliche Defizite aufweisen und nicht Seilspringen können. Mit diesen geht die Lehrerin sehr achtsam um, damit sie nicht durch solche Spiele vor den MitschülerInnen blamiert werden. Das Seilspringen setzt sie bei jüngeren SchülerInnen ein und es erweist sich vor allem als effizient für die Automatisierung französischer Verben.

ID 406-410: Erzählung und Argumentation

Frau D. bejaht die Interviewfrage nach der Stärkung der Klassengemeinschaft durch Bewegungsspiele und führt auch den Teamgeist an, der sich unter den SchülerInnen entwickelt.

ID 410- 434: Erzählung und Argumentation

Ebenso wird in dieser Passage ersichtlich, dass die Lehrerin viel Wert auf eine positive Stimmung in der Klasse legt, da sie diese als bedeutsam für eine erfolgreiche Lernleistung erachtet. Dieser Aspekt der Stimmung liegt für sie insbesondere auch an der Lehrperson selbst: „Also wenn man fröhlich, äh also Fröhlichkeit ausstrahlt kriegt man Fröhlichkeit zurück“ (ID 417-418).

ID 439-444: Erzählung und Argumentation

In der Beantwortung der Frage nach der Erweiterung des Repertoires an Bewegungsspielen lassen sich Parallelen zu dem Interview von Frau L. feststellen. Gleich wie bei Frau L. hat sich der Schatz an Bewegungsspielen auch bei Frau D. im Laufe der Jahre vervielfacht. Durch positive Rückmeldungen der SchülerInnen hat sie deshalb gewisse Spiele adaptiert und integriert diese weiterhin in den Unterricht.

ID 444-460: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Frau D. kommt sogleich auf das nächste Thema zu sprechen und berichtet über den Unterricht im Freien. Kurz vor Schulschluss verlegt sie den Unterricht oft ins Grüne und anhand eines Spaziergangs werden Französischvokabel trainiert. Dabei wird jedes Detail, das sich in Sichtweite der SchülerInnen befindet, beschrieben. Auch hier dokumentiert sich für Frau D. der Zusammenhang zwischen Lernen und Bewegung: „ja also ich glaube schon, dass man besser merkt wenn man sich bewegt“ (ID 452-453).

ID 461-477: Erzählung und Beschreibung

Frau D. führt das vorige Thema fort und erwähnt ein weiteres Bewegungsspiel für den Unterricht im Freien. Gelegentlich spielt sie mit ihren jüngsten Klassen *un, deux, trois soleil*. Dieses Spiel basiert auf einer reinen Bewegung und wird nicht mit Lernaspekten für den Französischunterricht gekoppelt. Frau D. unterscheidet bewusst zwischen diesen zwei Arten von Bewegungsspielen. Es wird deutlich, dass sie dieses Spiel nur im Freien bei

Gelegenheit einsetzt, damit die SchülerInnen eine Abwechslung zu den anderen Unterrichtsstunden, in denen überwiegend gesessen wird, haben.

ID 483-496: Erzählung und Argumentation

Hier dokumentiert sich, dass Frau D. die Mitschriften ihrer SchülerInnen regelmäßig kontrolliert. Ein Grund dafür zeigt sich in den Fehlern, die bei Lernenden oft durch das Abschreiben der Informationen von der Tafel entstehen. Der folgende Satz „[...] ich bin auch überzeugt man lernt viel besser von seiner eigenen Schrift“ (ID 488-489) zeigt, dass der eigene Schreibprozess für Frau D. als sehr wichtig für den eigenen Lernprozess eingestuft wird. Deshalb bevorzugt sie, Vokabel und sonstige Informationen an die Tafel zu schreiben, anstatt Kopien auszuteilen.

ID 501-508: Erzählung

Im letzten Absatz des Interviews spricht Frau D. über die Persönlichkeit. Vergleicht man diesen Abschnitt mit dem Interview von Frau L. (IL 192-195), so wird evident, dass die eingesetzten Bewegungsspiele auch von der Persönlichkeit der Lehrperson abhängen. Beide Lehrerinnen integrieren Bewegungsspiele, die zu ihrem Temperament passen, die sie gerne machen und mit denen sie sich identifizieren können.

9.2.4 Transkription

Ort und Zeit: Niederösterreich, 21.04.2016

Dauer: 38.01 min.

Sprecher

Interviewerin	
Name	Julia Manker
Sprechersigle	J

Befragte	
Pseudonym	Frau D.
Sprechersigle	D
Geschlecht	f
Geburtsjahr	1959
Schultyp	AHS
Fächer	Französisch, Italienisch

1 #00:00:04-4# J: Ja also ich schreibe meine Diplomarbeit über den Zusammenhang
2 von Lernen, Bewegung und Sprachenunterricht, gehe davor ein bisschen auf die
3 theoretische Perspektive ein, auf neurolog-, neurobiologische Grundlagen und
4 danach äh auf einige schulische Ansätze, die Bewegung integrieren in den
5 Unterricht, und ich würde Sie einfach bitten, wie Sie den Zusammenhang zwischen
6 Lernen, Bewegung und Französischunterricht sehen, und ob Sie Bewegung in den
7 Unterricht integrieren, und wenn ja, wie?
8

9 #00:00:32-4# D: Ja, also nein absolut! Ich bin für bewegen, bewegen, bewegen. Die
10 Kinder bewegen sich viel zu wenig, ja, die sind manchmal wie angeschraubt an den
11 Sessel, das heißt ah für die Kleinen hab ich dezidiert Spiele äh wo sie //ja// an die
12 Tafel gehen, jetzt zum Beispiel diese Fliegenklatschen ja, wo sie ununterbrochen
13 abwechselnd an die Tafel gehen und äh eine Nummer, eine Zahl, eine, eine Hilfsverb
14 - passé composé - also die müssen an die Tafel hin und her, ah wir haben Lieder mit
15 den Farben wo sie aufstehen wenn die Farbe vorkommt, und sie haben sich diese
16 Farbe ausgesucht, also le, „la chanson des couleurs“ von Caillou, ahm, und mit den
17 großen Klassen machen wir zum Beispiel Brainstorming //mhm// und ein
18 Mindmapping; jeder kommt an die Tafel und schreibt zu dem Wort was einfällt, das
19 heißt, sie müssen, und manchmal bleiben wir an der Tafel stehen und wir diskutieren,
20 also ich habe eine kleine Klasse, die siebte Klasse, die ist ganz klein, also wir
21 bleiben gleich stehen und ich finde, die merken sich die Sachen besser. Also ich, ich
22 lasse sie auch zum Beispiel //ja// strafweise, ich meine das ist keine Strafe, aber mit
23 dem Seil springen, und die müssen sagen „eins, zwei, drei, vier, fünf - un, deux,
24 trois, quatre, cinq“ bis sie die Zahlen kennen, ja oder, was weiß ich, „j'ai, tu as, il a“
25 also die Verben (Hintergrundgeräusche) „j'ai, tu as, il a, nous avons, vous avez, ils
26 ont“ ah oder „je suis, tu es, il est“, also mit dem „la corde à sauter“ //mhm, ja// jaja,
27 so bewegen, bewegen, bewegen, //ja// ja, absolut.
28

29 #00:02:02-3# J: Ok, und Sie haben dieses Fliegenklatschenspiel erwähnt //ja//,
30 können Sie das ein bisschen näher //näher erklären// ja.
31

32 #00:02:09-6# D: Alors, das ist wie ein Duell an der Tafel, ja //ja// ah die Sch-, Schüler
33 schreiben zum Beispiel der klassische, das klassische Beispiel ist zehn Zahlen, ja,
34 an der Tafel, und ah ein Schüler aus der Reihe sagt eine Zahl und zwei sind an der
35 Tafel und der muss am schnellsten zu der Zahl klatschen ja, //ja// derjenige der zu
36 langsam ist, muss retour zu seinem Platz und eben die Fliegenklatsche weitergeben.
37 Und das geht so hin und her ja //mhm// und der nächste gibt-, sagt die Zahl an und
38 so weiter. Aber die Zahlen kann man auswechseln mit Hilfsverb „avoir/être“ und
39 man, man gibt ein Partizip, man schreibt Partizip an der, an der- (unv.) „parti, allé,
40 mangé, dansé“ und man sagt das Partizip und die müssen auf das richtige Hilfsverb
41 klatschen ja //ja//. Also das System, dieses Spiel kann man mit verschiedene oder
42 „ce, cette, cet, ces“, also die müssen auch das richtige, und an der Tafel sind
43 „anorak, appartement, homme, äh restaurant“ äh voilà //das heißt auch mit Artikel
44 geht das//, ja Artikel geht „ce, cette, cet, ces“ geht wunderbar, also es geht mit
45 verschiedene. Heute haben die Schüler einfach Worte, irgendwelche Worte, es
46 waren Verben, Hauptwort, Adjektiv, also um, um Vokabel zu wiederholen ja //mhm//
47 und die haben das selbst eigenständig gemacht, also wir kommen in die Klasse und
48 die Tafel sind schon voll ja //ah so//, äh habe ich die Eingebung, dass ich die
49 Fliegenklatschen mitgenommen habe, falls man die Fliegenklatsche vergisst, es ist

50 kein Problem weil es gibt immer irgendwelche leere Plastikflaschen, also es kann
51 man mit diese Plastikflaschen genauso //auch machen// machen, ja. Ich meine die
52 Fliegenklatschen sind lustig, ja weil, die sind bunt und das macht mehr Duell, als ob
53 Sie //ja// fechten würden ja.
54
55 //IRRELEVANTE PASSAGE//
56
57 #00:04:07-2# J: Das heißt die Tafel war schon voll, das heißt //ja// sie haben in der
58 Pause schon...
59
60 #00:04:10-7# D: Die haben da, jetzt, das war die erste Stunde das waren, ja, äh um
61 drei viertel acht äh, haben sie das schon voll äh, und sie haben auch hochgeladen
62 ein ein Lied, mit Passé Composé, weil ich habe gesagt //mhm// es wär nett, dass ihr
63 ein Passé Composé, ein Lied mit Passé Composé sucht, und das haben sie auch
64 gemacht. Also heute haben wir nichts zu tun gehabt, das war fantastisch (lacht). Die
65 Stunde haben die Schüler, ja, na man sieht, dass sie das wollen, weil sie haben eh
66 von-, ich habe schon äh, weil wir haben Schularbeit gehabt und wir haben
67 Vorbereitung zur Schularbeit und so weiter, jetzt ist nach der Schularbeit ein
68 bisschen lockerer und die verlangen das, weil die haben schon die ganze Zeit
69 gesagt <Wann spielen wir mit den Fliegenklatschen, wann> also die wollen diese
70 Bewegung //mhm// und meiner Meinung nach merken sie die Sachen auch besser
71 //ja// weil das ist //sicher ja// ja mit motorisch irgendwie, glaube schon //ja//. Also
72 auf jeden Fall, das macht den, den Unterricht lockerer, also nicht mehr sitzen.
73 Meiner Meinung nach sitzen die Kinder viel zu lang, weil die sitzen sechs Stunden
74 manchmal, sechs Stunden nachdem sie die Klasse haben, außer sie müssen in
75 Biologiesaal oder, in einem Speziallabor oder so, da bewegen sie sich. Aber sonst,
76 wenn sie ah Freistunde, wo sie äh,äh Sprache, ahm Geografie, äh Mathematik-, die
77 bleiben in der Klasse, ja und, die bewegen sich zu wenig //ja//. Und auch die Großen
78 ja, nur die Großen zum Bewegen zu bringen ist schwieriger, weil die werden immer
79 ahm bequemer, apathischer und, aber, wenn man sich bewegt das, das passt ihnen
80 auch //mhm ja//, ja also auch die Großen, mit diesem Mind-Mapping, das geht ganz
81 gut für sie //geht auch gut ja// an die Tafel und sie, //mhm// ja mhm.
82
83 #00:05:46-3# J: Und haben die dann auch bestimmte Spiele, die sie dann
84 besonders gerne mögen //die Großen//, auch ja?
85
86 #00:05:51-2# D: Nein die Großen sind nicht mehr so auf Spiele, ich weiß nicht, (holt
87 tief Luft) ich, ich weiß nicht, also sechste Klasse geht noch diese Spiele //mhm// mit
88 mit den Fliegenklatschen und so, ja, sicher bisschen, ab der siebte, siebte und achte
89 irgendwie, die sind schon in Gedanken mit der Matura beschäftigt, mit diese VWA
90 und, ich weiß nicht //ja// das ist schwieriger sie zum-, aber wie gesagt, an die Tafeln
91 ah irgendwelche Sachen auch zu besprechen, das geht, oder ich hab „Auberge
92 espagnole“ //mhm ja//, ich hab ein riesigen Plan von der Stadt Barcelona und dann
93 sind sie gekommen <Aha da war diese Szene da, da> und dann sind sie auch zu-,
94 aber ja, vielleicht mit den siebten und achten ist ein bisschen schwieriger, ja.
95
96 #00:06:34-0# J: Das heißt eher für Anfängerunterricht?
97
98 #00:06:35-6# D: Ja auf jeden Fall! Oder ich habe Etiketten, ja, also Sport ja, und ich

99 habe da das Wort dazu, ja, das heißt die, die picture-, also die Bilder sind an der
100 Tafel ja, mit Magnet //mhm//, und jeder kommt und ah, also das ganz einfach, die
101 kommen alle, suchen sich ein Wort und geben das Wort dazu //ja//, ja oder
102 umgekehrt, das Wort steht und die müssen das Bild dazu, und das habe ich mit
103 auch mit Essen. Also ich habe mit Sport und mit Essen, und das funktioniert auch
104 sehr gut um die Vokabel zu fixieren, weil eben sie kommen an die Tafel mit dem
105 Magnet und so //ja// ja, das ist, funktioniert sehr gut das ja //ja, das glaub ich//.
106
107 #00:07:19-1# J: Und, sie haben gemeint die Kinder sitzen zu lange, //ja, finde ich//
108 dass wahrscheinlich ziemlich wenig Bewegung sonst im Unterricht geschieht und
109 die...
110
111 #00:07:28-4# D: Ja weil in Mathematik, wie-, ich-, ich kann mir nicht vorstellen, das
112 sind bestimmte ah, in- in Textilwerken werden sie sich bewegen ja, //ja// also ich
113 kann mir vorstellen, dass im Werkunterricht, ah in bildnerische Erziehung, wo
114 irgendwas Manuelles oder in Biologie wo sie stehen eventuell für äh, Unters- also
115 Versuche, äh vielleicht, aber sonst ist es sehr viel auch äh, je nach Größe der Klasse
116 ist Frontalunterricht, ja //mhm//, also dann //ja// die schreiben schreiben schreiben
117 und ja, bewegen sich nicht sehr viel //ja//. Ja weil warum, weil wenn sie sich
118 bewegen machen sie Lärm, ja, und viele, viele Kollegen wollen diese Lärmpegel
119 nicht, ja //ja//, aber äh pff also ich finde es war nicht sehr lärmig jetzt, ist auch-, gut
120 es sind nur zwölf Schüler, vielleicht wenn sie die doppelte Menge macht es mehr
121 Lärm, aber da muss man das in Kauf nehmen aus //ja//. (kurze Pause) Ja, ja weil
122 wenn sie aufstehen vielleicht der Sessel macht Lärm beim Aufstehen oder Tische
123 werden gerückt oder so //mhm//, macht nichts, spielt keine Rolle //ist so ja//, ja.
124 Nein die müssen sich bewegen, die bewegen sich viel zu wenig, wenn man bedenkt
125 die sind von Montag bis Freitag und ah meistens sechs Stunden durch, das ist
126 verpflichtend, wir müssen sogar die sechste Stunde supplieren, das heißt sechs
127 Stunden haben sie auf jeden Fall jeden Tag, (holt tief Luft) ja //es// und die haben nur
128 zwei Stunden Sport bitte //in der Woche//, zwei Stunden ja das ist gar nichts. Zwei
129 Stunden Sport in der Woche //ja//, viel zu wenig //das ist zu wenig ja//, viel zu wenig
130 //ja// mhm. (kurze Pause)
131
132 #00:09:08-9# J: Und Sie haben das Spiel mit, mit Farben erwähnt, haben sie auch...
133
134 #00:09:12-6# D: Ja das ist so ein Lied, das ist von Caillou //ja// und das Lied äh geht
135 so, äh „le soleil, le jaune de soleil“, also mit Farben, „le soleil, jaune, jaune, jaune“
136 ah, „le ciel, bleu, bleu, bleu“ - „le ciel est bleu quand il fait beau“ après „le chocolat,
137 ah j'adore le chocolat, marron c'est la couleur du chocolat“ und ich habe so gekauft
138 in einem billigen Geschäft in Klos-, Kritzendorf, haben wir so ein Geschäft, wo ganz
139 alles billig ist, also Stoff, ja. Und ich habe Tüll, also in blau, in rot, in jaune also alle
140 Farben //ja// die vorkommen //ja// im Lied. Und am Anfang des Liedes sage ich, also
141 zu dritt, zu viert, die sollen sich eine Farbe aussuchen und wenn die Farbe
142 vorkommt, dann stehen sie auf mit der Farbe und singen sie die Strophe wo die
143 Farbe vorkommt.
144
145 #00:09:59-2# J: Und müssen sie in die Höhe halten, ja.
146
147 #00:10:00-3# D: Und dann stehen sie auf und ja, jetzt jetzt sind, sind wir dran. //Ja

148 ok// Und dann tauschen wir, also wir machen meistens zwei Durchgänge ja //ja//
 149 weil es gibt immer Lieblingsfarben also //(lacht)// „chocolat“ wird immer sehr gern
 150 genommen, ah chocolat le-, oui, „cerise rouge“, rouge c’est parce qu’il y a la cerise
 151 rouge //Kirsche ja (lacht)// voilà voilà exact. Non mais sympathique, Caillou „les
 152 couleurs“ //mhm// ja, sympathique, très sympathique. Und die Stimme ist auch so,
 153 so eine-, von einem Kind, ist ganz lieb, ja //ja// mhm.
 154
 155 #00:10:31-5# J: Die singen dann auch mit und ...
 156
 157 #00:10:32-6# D: Ja natürlich //ok//, und meistens wissen sie eh auswendig weil, das
 158 wiederholt sich sehr viel //ja//, die Strophe wiederholt sich also, also „bleu c’est la
 159 couleur du ciel“ (singt Liedstrophe kurz an). Also das ist, ja //das ist super// oder
 160 vert, „vert, c’est la couleur du sapin“, „le sapin est vert, même en hiver“ - Also die
 161 Tanne ist sogar grün im Winter //ok, ja//, das reimt sich, das leicht zu merken.
 162
 163 #00:10:56-2# J: Sind dann schon viele Vokabeln vielleicht automatisch gleich...
 164
 165 #00:10:59-1# D: Ja, ja ja ja, „vert, hiver, sapin“ - also die drei werden sicher in
 166 Kombination //ja// ja, oder „une, une tarte surprise“, „surprise – cerise“ ah oui, „une
 167 tarte“ (murmelt), ist ganz nett //mhm//. Das Lied ist einfach aber nett.
 168
 169 //IRRELEVANTE PASSAGE//
 170
 171 #00:11:28-3# J: Und, die meisten Schüler machen dann alle...(gleichzeitig)
 172
 173 #00:11:30-3# D: Mit, jajaja, dritte, vierte Klasse jaja //das geht immer super// jaja,
 174 dritte, vierte Klasse, also dieses Lied auf jeden Fall - dritte, vierte Klasse.
 175
 176 #00:11:38-2# J: Ja //ja//, sehr gut //mhm//. (kurze Pause) Und, haben Sie auch
 177 irgendwie andere Spiele noch, die sie so einbringen? Oder //Ja jetzt äh// (kurze
 178 Pause) vielleicht auch irgendwie was mit Grammatik oder pantomimisch was
 179 darstellen //ja ja stimmt// oder mit Bällen //pantomimisch sehr gut//.
 180
 181 #00:11:59-7# D: Ja das machen wir mit dem Sport, ja. //Ok// Die kommen heraus
 182 und die müssen einen Sport äh pantomimisch darstellen //mhm// und die Kinder
 183 müssen da eruieren, derjenige der eruiert kommt vor und macht; und sie können das
 184 eventuell zu zweit- weil Volleyball zum Beispiel oder Tennis muss man eventuell zu
 185 zweit, ja. //Ja das ist// Also Sport pantomimisch geht sehr, sehr gut, ja, ja //ja//. Zum
 186 Beispiel um Sport zu wiederholen. Und mit dem Ball um die Vokabel zu wiederholen,
 187 Ballspiele ja. Wo, wo der Lehrer nicht mehr mit ist, also die bilden einen Kreis und,
 188 die schmeißen sich-, einer sagt ein Vokabel, und derjenige der weiß auf Französisch
 189 ah also, das kann man in beide Richtungen, Französisch-Deutsch/Deutsch-
 190 Französisch //ja//. Der Lehrer ist nicht mehr dabei ja, der schaut nur mehr zu (lacht)
 191 wo der Ball hin und hergeht, ja. Also muss man einen weichen Ball nehmen ja //ja
 192 wegen//, nicht dass sie sich verletzen, ja. Soll nicht mehr-, nein es es gibt schon
 193 sehr viel, jetzt äh fällt mir nicht vielleicht alle ein, aber es es, es gibt genug Literatur
 194 es gibt genug äh Übungen, also man findet das //ja// im Internet oder ja //ja, gibt
 195 einiges dazu ja//. Ja also auf jeden Fall habe ich immer meinen weichen Ball, mein
 196 Seil, meine, meine Farben und meine Fliegenklatschen, //das heißt Sie haben so

197 eine richtige// ein Mini-, jaja //(gleichzeitig) so eine Kiste//. Ich habe so eine ganze-,
 198 jaja, ich habe eine, so ich habe eine ganze schöne Tasche ja, wo ich alle diese
 199 Instrumente-, Werkzeug habe ja, parat ja //ja, und immer bereit als// immer bereit ja.
 200

201 #00:13:31-5# J: Und, wie oft //wie oft// integrieren Sie das circa?
 202

203 #00:13:34-0# D: Ja, das hängt davon ab, vor Schularbeit ist vielleicht intensiver mit
 204 vielleicht Schreiben, mit äh Listening //ja// was wir für Schularbeit brauchen aber
 205 nach der Schularbeit auf jeden Fall weil //mhm//, es lockert-, es ist die Belohnung
 206 //lockert wieder auf// Unterricht ist anders, man schreibt weniger //ja//, es ist nicht
 207 so notwendig ja //ja//. Also ich bin mehr für visuell //mhm// ja, und hören ja, hören
 208 und und ja. //Das ist so// Ja irgendwann //leichter einge-, integriert// ja, ja das
 209 Schreiben ja.
 210

211 #00:14:06-4# J: Ok, (kurze Pause) und das heißt Sie, kö-, glauben auch dass das die
 212 Konzentration dann ein bisschen, wenn sie nach zwei Stunden sitzen und sie
 213 machen dann ein paar Bewegungsspiele, dass sie da dann vielleicht wieder mehr
 214 sich konzentrieren // (gleichzeitig) glaub schon// können?
 215

216 #00:14:20-2# D: Ich glaube schon ja, und Rollenspiel das ist auch ganz gut
 217 //Rollenspiele ja// also im Restaurant, der Kellner kommt und äh fragt „Was wollen
 218 Sie?“ - also das ist auch ganz gut mit dem Kellner der hin und her geht. //Mhm//
 219 Oder am Markt, die verkauft irgendwelche ja //(lacht)//, für für Obst und Gemüse
 220 kann man so die Vokabel wiederholen //wiederholen ja//, ja die machen „als-ob“,
 221 das sind oft „als-ob“, ich meine ich bringe nicht die Gemüse, ich meine manchmal
 222 bringe ich schon Obst und Gemüse, aber sonst ist es „als-ob“, die machen also
 223 //mhm// „Euh, je voudrais un kilo de fraises“, un kilo de fraises voilà //(lacht)//, das
 224 sind-, beide stehen, also die Frau oder der Mann am Markt ja, und //verkaufen// die
 225 Kundin oder der Kunde kommt ja //mhm//. Ahm also Markt ist auch was typisch
 226 französisch ja //ja//, also es sind sehr viele Märkte in Frankreich //genau//. Man
 227 kauft, man kauft auch Obst und Gemüse am Markt //ja//, eher als im Supermarkt.
 228

229 //IRRELEVANTE PASSAGE//
 230

231 #00:15:34-9# J: Das heißt sie stellen dann auch Dialoge fast eigentlich dar //ja// vom
 232 einkaufen?
 233

234 #00:15:37-9# D: Ja, aber das, das können Sie selber //ja//, das geht sehr schnell
 235 (kurze Pause) also //das ist//, muss man nicht zu viel äh-, die die Kinder sind sehr
 236 autonom äh die, wenn man sagt „Ok jetzt die Situation und geht schon“ //ja//. Die
 237 sollen sich den Kopf zerbrechen, nicht immer alles so auf einem Tablett servieren
 238 //ja//, das ist-, wenn sie zu passiv sind, das, das ist //auch nicht gut// schon
 239 verloren, die müssen aktiv-, aktiv sagen ok, so wie heute, aktiv haben sie sich
 240 Gedanken gemacht über die Zahlen, über die Worte, über das Lied, weil wenn es
 241 von ihnen kommt, dass-, das merken sie //mhm//, die merken das. Dieses Lied mit
 242 äh habe ich gar nicht gekannt, diese (unv.) (kurze Pause), nie nie gehört von diesem
 243 (unv.) pardon, für mich eine Entdeckung also habe ich was gelernt //ja//, die haben
 244 für mich recherchiert, habe ich gesagt <Wie habt ihr das gemacht?> - <Naja,
 245 französische Hits ok> //(lacht)// und da haben sie recherchiert wo passé composé

246 vorkommt //ok, super// und das ist wirklich, und dann haben sie mit Lyrics, das
247 wissen sie, dass die äh Worte erscheinen ja, der ganze Text erscheint. Und das war
248 so auch mit so ein Spiel, das kann man auch machen. Also diese Wortsalat //mhm//,
249 es gibt so ein Programm wo die Worte so-, man kann //zum mischen// die Worte
250 eintippen //ja// und die erscheinen als Wortsalat //wird vermischt ok//, ja das ist
251 ganz lieb, das haben sie alles gemacht //ja//. Das bedeutet die haben sich irgendwie
252 zusammen-, vielleicht nicht alle, nicht alle zwölf aber ein paar haben sich doch, weil
253 ich habe den Impuls gegeben; habe ich gesagt, „ja, wenn ihr ein Lied findet mit
254 passé composé wäre nett“ //ja//, und das haben sie selbst gemacht.

255

256 //IRRELEVANTE PASSAGE//

257

258 #00:17:32-5# D: Man muss sie ein bisschen immer so, „Wow du bist wichtig“, man
259 sagt zu wenig den Schülern wie wichtig sie //mhm// sind //ja//. Sie sind die
260 Hauptperson nicht der Lehrer, sie sind da und sie sind beim (unv.), und sie brauchen
261 immer wieder, weil in dem Alter-, vor allem, wenn sie jung sind, die haben noch nicht
262 so viel Selbstvertrauen ja //ja//. Man muss sagen „Ja du bist gut“.

263

264 //IRRELEVANTE PASSAGE//

265

266 #00:17:55-2# D: Die, die haben sechs Stunden lang äh, die haben eine Leistung am
267 Vormittag, jede Stunde ein anderes Fach, ein anderer Lehrer, die müssen sich
268 adaptieren, dann die, äh Charakteristik vom Lehrer, die äh, das Temperament,
269 Persönlichkeit und so weiter, die müssen das ah, Leistung in dem Fach-, das wird
270 immer so selbstverständlich angenommen //ja//, nicht, weder Eltern noch Lehrer
271 sagen „Wow toll seid ihr“, das muss man, ahm, ahm in der Stunde öfter sagen //ja//.
272 „Super, brav, grandios habt ihr das gemacht, fantastic“ - //ja// und so.

273

274 #00:18:27-5# J: Das heißt Lob ist ganz wichtig.

275

276 #00:18:27-6# D: (gleichzeitig) Loben, loben, loben muss ich, ja das //mhm// ist viel
277 zu wenig, viel zu wenig. Es wird immer so selbstverständlich angenommen, wenn
278 alles passt - wunderbar - wehe irgendeine, eine Fehlleistung, ah dann, //mhm// nein,
279 also wenn man kritisiert muss man auch, auch loben //ja//, aber nicht nur in eine
280 Richtung, das geht nicht. Weil man muss denken, die mü-, müssen wachsen, die sie
281 sich suchen, die sich entwickeln die Persönlichkeit, also das ist ganz wichtig ja //ja//.
282 Dass sie Selbstvertrauen-, dass sie sagen „Ich bin gut, ich bin gut, ich bin gut“; und
283 wenn einmal eine Fehlleistung ist, mein Gott, es gibt äh, andere Möglichkeiten //ja//,
284 die sind wo anders gut, also ich habe ein paar die sind im im-, Graphisch sehr gut,
285 ja, //mhm// aber vielleicht in der Sprache sind sie weniger gut, mein Gott. Oder die
286 sind in Sport gut, man kann nicht überall //ja// gut sein //geht nicht, ja//. Also als
287 Lehrer muss man nicht erwarten, dass, „wow nur sein Fach“ das Wichtigste ist
288 //mhm//, es gibt andere Fächer und ja, womöglich sind sie woanders gut, ja, oder
289 //ja// nicht in der Schule gut aber woanders, in der Musikschule oder im, im, im
290 Sportverein //mhm//, egal wo //ja//. Oder haben Sozialkompetenz, zuhause helfen
291 sie den Geschwistern ja, das sehen wir nicht ja, oder helfen sie der Mutter beim
292 Geschirr abwaschen oder was weiß ich ja, das sehen wir nicht //mhm//, ja //das
293 stimmt//. Das wird nicht in der Leistung mit äh einbezogen //einbezogen ja//, all
294 diese Sozialkompetenz, die wichtig sind ja //die ist sehr wichtig ja//.

295 #00:19:53-4# J: Das heißt Ermutigung ist auch ein ganz wichtiger //auf jeden Fall ja//
 296 Faktor...
 297
 298 #00:19:56-0# D: (gleichzeitig) Wir ermutigen viel zu wenig //ja//, viel zu wenig.
 299
 300 #00:19:59-6# J: Dass das auch für erfolgreiches Lernen ausschlaggebend
 301 //absolut// ist //absolut//, mhm.
 302
 303 #00:20:03-4# D: Damit sie auch äh, bestätigt ja, „das mache ich gut, das mache ich
 304 weiter so“ //mhm//, die brauchen eine Bestätigung, ja, so //ja// wie ein Stempel
 305 „paff“ weiter so //ja//. Auch wenn ich korrigiere, sage ich immer <Das waren nur ein
 306 paar Fehler, aber das war super gut gemacht> und so weiter. Also und man endet
 307 immer mit dem Positiven //ja// ja, weil die Großen, also fünfte Klasse, vierte Klasse
 308 schon aber, vierte, fünfte und so weiter, die schicken per Mail die Übung, ich
 309 korrigiere und dann mache ich ein Kurzkomentar und ich schreibe meistens: „das
 310 waren ganz wenige Fehler“ oder das und jenes ja, das machst du dann nicht mehr,
 311 aber sonst war der Inhalt super, gute Ideen und so weiter. //Mhm//, ja, also immer
 312 mit dem Positiven enden //ja//, weil das ist das letzte, muss positiv bleiben //ja//.
 313 Und die Fehler, ja natürlich machen sie Übungen damit sie eben üben und beim
 314 Üben macht man Fehler //ja//, logisch, und durch Fehler verbessert man sich //ja//.
 315 Also normal, dass sie bei Übungen äh Fehler machen, dafür sind Übungen da, also.
 316
 317 #00:21:04-4# J: Da hat man dann vielleicht auch mehr Ansporn wenn ein //also bei
 318 mir sind// positives Feedback ist //immer positiv// (gleichzeitig)...
 319
 320 #00:21:07-6# D: Also es gibt sowieso kein Minus in meinem Heft, jedes Mal, dass
 321 sie irgendetwas machen ist positiv, weil sie haben sich bemüht, sie haben sich
 322 hingestellt, sie haben probiert und das zählt //mhm//. Dass sie Fehler machen, gut,
 323 bei der Schularbeit muss ich das bewerten ja, aber alles was äh Training, ist auch
 324 positiv (murmelt), muss ich was abgeben //ja//. Ja, //das ja// nein nein nein, die-, die
 325 Übungen, dass ist immer positiv, positiv, soviel sie abgeben. Diejenigen die weniger
 326 abgeben, haben sicher weniger äh Aufzeichnungen, aber, und wenn sie bei der
 327 Schularbeit super sind, na bitte dann brauchen sie weniger Übungen //mhm//,
 328 werde ich sie nicht bestrafen weil sie irgendwie aus irgendeinem Grund, besser
 329 Gedächtnis oder ich weiß nicht was ja //ja//, also Übungen ja, aber wenn sie weniger
 330 machen werden sie nicht dafür bestraft.
 331
 332 //IRRELEVANTE PASSAGE//
 333
 334 #00:22:44-8# D: Ja à propos Bewegung, das machen wir auch so, dass wir äh beim
 335 Gewand //mhm//, die stehen auf die-, auf dem Tisch ja //ja// und die, die
 336 präsentieren sie und der andere sagt „Ja, heute trägt sie äh //(lacht)// aha, voilà,
 337 ähm eine schöne Jeans //ja//, ein schönes T-Shirt“, die Farbe also wir machen
 338 sozusagen Modell //Modeschau ja//, Modeschau ja //ja//. Und, der andere
 339 präsentiert ja, die stehen auf dem Tisch //mhm (lacht)//, das ist kein Problem ja. Das
 340 ist ganz nett, also Modeschau ist immer nett ja. Und dann sind sich auch irgendwie
 341 valorisiert //ja//, also „wow, ich stehe da...“, ja //ist// machen sie gern //mhm//.
 342 Fünfte Klasse haben wir auch gemacht, also fünfte Klasse geht noch, diese ja,
 343 Modell spielen //ja// und der andere erzählt oder sie, die Kollegin ja //aha//. Ja

344 //super ja//, muss bewegen //mhm// und irgendwas finden, wo sie, wo sie-, oder es
 345 gibt auch Spiele wo sie hocken wenn man ein Wort sagt ja, also man, man hat sich
 346 ausgemacht, die müssen hocken also //ja// dass sie nur-, damit sie ein bisschen
 347 warm werden ja //ja//, ja. „Jacques a dit“, „Jacques a dit: levez le bras, baissez
 348 //ok// le bras. Wenn man „Jacques a dit“ sagt, //ja// muss man das ausführen //ja//.
 349 „Jacques a dit: „levez le bras“, Jacques a dit: „baissez le bras“ //ja//; Jacques a dit:
 350 „levez le bras“ (wird immer schneller beim Sprechen), „baissez le bras“ //und immer
 351 schneller//, ja und „baissez le bras“ darf man nicht „baisser“ weil man hat nicht
 352 „Jacques a dit“ gesagt //ach so, ok (lacht)//, aha aber der Lehrer macht natürlich die
 353 Bewegung //ja// damit er in die Irre führt ja. Also diese „Jacques a dit“ Spiel ist ganz
 354 gut, um die Bewegung zu lernen //ja//; „Asseyez-vous; Debout; Ac-, Accroupis“
 355 //mhm// so gehockt //ja//, na das ist, „Jacques a dit“, aber man muss immer
 356 „Jacques a dit“ //mhm//, wenn man das sagt, muss man ausführen //ja//, wenn man,
 357 nur Befehlsform, und das ist auch für die Befehlsform ganz gut //ja// „Asseyez-vous,
 358 levez-vous, levez le bras, baissez le bras“ - //ja//, voilà //geht gut// „baissez/levez le
 359 bras“, ah „asseyez-vous“, also „assis“ können sie auch, „tendez le pied“ //mhm//,
 360 also das-, den Fuß, //ausstrecken ja// voilà, „repliez“, „tendez“ ah - und wenn Sie
 361 das „tendez“, hat man nicht „Jacques a dit“ gesagt //(lacht), dann ja// muss man
 362 //ist Fehler// muss man auch hören „Jacques a dit“ //ja// „Jacques a dit“ //mhm//
 363 „Jakob hat gesagt“ //mhm//. Das ist ein Kinderspiel an sich, Kindergarten, aber, es
 364 macht nichts //kann man trotzdem gut einsetzen// ja, wunderbar //ja// für die
 365 Bewegung, ist sehr lieb, ja.
 366
 367 #00:25:18-3# J: Sie haben auch gesagt, oft kommt dann so ein
 368 Wettbewerbscharakter schon //ja// heraus bei Spielen...
 369
 370 #00:25:22-3# D: Ja sicher, jajaja, sicher mit den Fliegenklatschen sieht man das, sie
 371 wollen ja //ja//, macht nichts aber das soll ein Spiel bleiben ja also //ja, aber das
 372 spornt vielleicht auch an// (gleichzeitig) genau ja, aber das soll ein Spiel-, also wenn
 373 sie verlieren, das soll-, das ist nur ein Spiel ja. Also sie sollen gute Verlierer auch-
 374 lernen, gute Verlierer zu sein.
 375
 376 //IRRELEVANTE PASSAGE//
 377
 378 #00:26:06-1# J: Und, Sie haben davor noch mit dem Seil springen gesagt //ja//, mit
 379 Zahlen...
 380
 381 #00:26:10-2# D: Ja //das//, also mit Zahlen zum Beispiel bis zehn, wenn sie lernen
 382 „un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix“ und die, die springen, ja //ja//.
 383 „Un, deux, trois“ (zeigt Springbewegung vor) - und man sieht, manche können nicht
 384 einmal Seil springen, also //ok// ich habe, ich habe Schüler gehabt, ah also da muss
 385 man aufpassen, nicht dass sie sich blamieren wenn man sieht, dass ein paar
 386 Schüler nicht können ja, die kommen nicht dran ja. Aber die, die können, also
 387 manche die- oder „j’ai, tu as, il a, nous avons, vous avez, ils ont“ (Lärmgeräusch von
 388 Sessel), //ja// also die, die Verben wo „je fais, tu fais, il fait/je vais, tu vas, il va“ - also
 389 wo, wo ich sehe, das, das kommt nicht so automatisch //ja//, weil wenn sie springen
 390 ja //ja//, die müssen sich auf das Springen konzentrieren, das heißt das andere „je
 391 vais, tu vas, il va“, das muss automatisiert herauskommen //kommen ja//. Also, das
 392 müssen-, das muss so „je vais, tu vas, il va“, dass sie nicht denken müssen ja

393 //mhm//. Und das ist unser Ziel, weil die müssen manche Sachen so automatisiert
394 //ja//, dass sie nicht denken müssen ja, also für Verben wie „avoir, être, aller, faire“
395 //mhm// oder die Modalverben „je peux, tu peux, il peut“ //ja//, äh die verwendet
396 man so oft, die kann man nicht äh //muss automatisch gehen// muss ja, und mit
397 diesem Seil eben die sind so konzentriert auf dem- //(lacht)//, ja das äh, ouais, das
398 funktioniert //das hilft ja// ja. Also dritte, vierte Klasse um die Verben zu lernen habe
399 ich gerne //mhm// (lacht).

400

401 #00:27:30-5# J: Das ist eine eher gute Idee mit dem Seil ja //ja, habe ich immer mit//
402 mhm //ja//, super (lachen). //Und// Und glauben Sie auch, dass dann die
403 Sozialkontakte ein bisschen fördert und die Klassengemeinschaft stärkt durch
404 solche Spiele?

405

406 #00:27:42-2# D: Ich glaube schon, dass Spiele auf jeden Fall diese äh-, ja oder man
407 kann auch als Team ja, wenn sie eben mehrere, bei dem Lied wo sie mehrere die
408 gleiche Farbe haben //mhm//, also Teamgeist und, und ja Ansporn //ist schon ja//
409 und ja, für Sozial-, glaube ich schon, dass die Klasse dann besser zusammenwächst
410 (gleichzeitig) und so //mhm//, ja ich glaube schon //ja//. Ja ich glaube auf jeden Fall,
411 dass wenn die Kinder lachen, ah sich wohl fühlen, ah diese Stimmung, diese
412 positive Stimmung-, ich glaube auf jeden Fall, dass wenn eine positive Stimmung,
413 dass äh das Hirn besser funktioniert //mhm// und das wird aufgenommen //mhm//.

414

415 //IRRELEVANTE PASSAGE//

416

417 #00:28:40-9# D: Also wenn man fröhlich, äh also Fröhlichkeit ausstrahlt kriegt man
418 Fröhlichkeit zurück //zurück ja// wenn man kommt und weil man hat einen
419 schlechten Tag, automatisch sind die Kinder auch irgendwie traurig oder- //ja//, ja
420 also man muss probieren als Lehrer positiv-, diese-, eine positive Ausstrahlung
421 //mhm//, weil irgendwie das wollen die Kinder. Ich meine es gibt rundherum eh
422 genug so, so schlechte Nachrichten.

423

424 //IRRELEVANTE PASSAGE//

425

426 #00:31:03-9# D: Und auch zeigen ja, die haben eine Zukunft, die haben, haben die
427 ganze Zukunft vor sich, die haben das ganze Leben vor sich und die werden was
428 tolles äh machen und die haben alles in der Hand, die haben alle Werkzeuge in der
429 Hand und auch wenn links und rechts ein paar negative Sachen-, Wolken, naja aber
430 immer das positive //mhm//, doch den Weg finden, die werden doch auch äh ihre
431 Zukunft, ihren Beruf, ihre Karriere und so weiter, die werden das //ja// auch schaffen
432 //ja// ja. Ja es war immer irgendwo-, seit der Antike gab es immer irgendwelche
433 Probleme, Krisen und so weiter, und die Welt ist weiter gegangen, also so ist es
434 //ja// ja.

435

436 //IRRELEVANTE PASSAGE//

437

438 #00:32:20-8# J: Das heißt, positive Atmosphäre //ja// ist wichtig //auf jeden Fall, auf
439 jeden Fall// ja. Und, noch bezüglich den Bewegungsspielen, hat sich das im Laufe
440 der Zeit dann weiterentwickelt bei Ihnen //ja//, dass Sie am Anfang ein paar hatten
441 //ja// und //jaja// kommt da immer mehr //(gleichzeitig) ist da immer mehr

442 geworden//.

443

444 #00:32:35-6# D: Ja stimmt, weil ich habe gesehen, das kommt gut an, und wir
445 haben das Glück, dass wir das (xxx) da haben also //ja// im Juni gehen wir hinaus
446 und wir gehen spazieren zum (xxx), und dann beschreiben wir- //ja//, wir gehen und
447 wir beschreiben „ah, l'arbre est vert, l'eau est verte/bleue“ ou euh //mhm// also der
448 See //ja//, oder die Enten schwimmen //ja//, also und, und wir gehen um den, um
449 das (xxx) herum, um den See herum //ja//. Wir haben das Glück, dass wir wirklich,
450 also die Natur um uns haben //ja//, die (xxx) - le (xxx) - also wenn wir von hier
451 weggehen beschreiben wir, egal was wir sehen „la voiture, le (xxx), le bateau“, ein
452 Jachthafen, le „le port de plaisance“ //mhm// ja also ich glaube schon, dass man
453 besser merkt wenn man sich bewegt //ja//, bin ich überzeugt.

454

455 #00:33:21-8# J: Das heißt bei schönem Wetter, kann man //(gleichzeitig) ah raus,
456 raus, raus// den Unterricht auch hinaus verlegen?

457

458 #00:33:24-5# D: Und auch wenn es nur äh-, wir haben auch eine Art Amphitheater
459 //ja// und auch Be-, Beschattung //mhm// ja und äh wir reden draußen, höchstens
460 haben sie das Buch und wir lesen aus dem Buch oder so, und das lieben sie //ja//
461 oder wir haben auch das Spiel „un, deux, trois soleil“, ja. //Wie geht das?//
462 (gleichzeitig) Alors „un, deux, trois soleil“, einer schaut weg, im Rücken sind die
463 Kinder //ja// ja und der sagt „un, deux, trois soleil“- und wenn er „soleil“, //dreht er//
464 dreht er sich um und alle müssen eine Pose //mhm//. Also das Spiel ist nur rein
465 Spiel, das hat mit äh, das ist nur Bewegung //ja//, also eben der erste und einer
466 muss ihn auf die äh, also schaffen zu ihm zu kommen //ja// ja. Also er ist da ganz
467 vorne (zeigt Positionen auf), die sind dann da hinten ja, und //ja// er sagt „un, deux,
468 trois soleil“, und wenn er sagt „soleil“ ich muss in der Pose bleiben //erstarren ja//,
469 wenn ich mich bewege muss ich zurück //ja//, wenn ich, wenn ich äh und bis der
470 eine schafft und dann der übernimmt diese „un, deux, trois soleil“ //ja//, also
471 übernimmt die Führungsposition //mhm//, ja. Also das Spiel ist ganz lieb, also dritte
472 Klasse lieben sie //ja, klar// dritte und vierte, „un, deux, trois soleil“ ouais //mhm//
473 (lacht), //ja//. Also wie gesagt es gibt Spiele, die sind nur auf reine Bewegung aus,
474 damit sie draußen ein bisschen //ja damit//, und dann kann man was machen ja
475 //mhm//. Ja wie gesagt die sitzen viel zu lange //ja//, ich meine ich habe sowieso
476 kein Sitzfleisch, ich kann auch nicht //(lacht)// in der Schule sitzen, ich //mhm//
477 bewege mich auch in der Klasse //mhm//.

478

479 //IRRELEVANTE PASSAGE//

480

481 #00:35:15-1# J: Ja man geht ja auch herum als Lehrperson //ja// und ist nicht...

482

483 #00:35:17-1# D: Also finde ich ist wichtig, man muss auch immer nachschauen
484 //mhm// weil, wenn sie abschreiben machen sie meistens auch Fehler, vor allem die
485 Anfänger //mhm// auch die, die Großen manchmal, also muss man aufpassen. Oder
486 die schreiben irgendwas, „ich möchte, dass du alles schreibst was an der Tafel ist“,
487 nicht nur, ja //ja// ja (lacht). Also die Kleinen muss man wirklich viel kontrollieren was
488 sie abschreiben //mhm// ja, und ich bin auch überzeugt man lernt viel besser von
489 seiner eigenen Schrift. Also die Vokabel, darum lasse ich die Vokabel einmal
490 abschreiben //mhm//, weil ich finde gleich von der eigenen Schrift, da gibt es einen

491 Bezug, weil was gedruckt ist, das ist anonym //ja// das //das ist// hat irgendwer
492 gemacht ja //mhm//, die sind alle gleich ja //mhm//. Wenn ich-, und beim
493 Abschreiben vielleicht, mache ich eine Zeichnung dazu, ja (lacht)
494
495 #00:36:05-6# J: Sind gleich verschiedene Arten //genau, richtig// und dass man es
496 so besser merkt //ja//, sehr gut ja //ja//. (kurze Pause) Ja, wollen Sie sonst noch
497 irgendetwas anmerken //nein// zu dem Thema?
498
499 //IRRELEVANTE PASSAGE//
500
501 #00:36:22-0# D: Das, das ist eine Temperamentsache auch, man kann nicht über
502 seine Persönlichkeit-, oder wenn man das gerne macht, macht man das, ja. Man
503 kann nicht zwingen, weil jeder äh unterrichtet mit seinem Temperament, seiner
504 Persönlichkeit, mit äh all sein Feedback; ich war Volksschullehrerin ja //ach so//, in
505 Frankreich war ich //mhm// Volksschullehrerin ja. Das heißt ich habe immer noch
506 diese, äh ja, //mhm// das vielleicht intus //mhm ja//. Und ich selbst kann nicht so
507 richtig sitzen, also ich verstehe, wenn die Kinder nicht sitzen können (lacht) //ja//,
508 das ist-, ich leide mit (lacht) //mhm (lacht)//.
509
510 //IRRELEVANTE PASSAGE//
511
512 #00:37:51-4# //Abschluss des Interviews//

9.3 Interview Frau R.

Die Lehrerin unterrichtet Französisch und Spanisch an einer BHS.

9.3.1 Thematischer Verlauf

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau R., 12.05.2016 (Erstellt von Julia Manker)	
<i>Zeitpunkt Fragen der Interviewerin J, Themen</i>	
00:02	J: Kurze Erklärung des Themas der Diplomarbeit, Eingangsfrage
00:43	Persönliche Meinung zum Thema „Bewegung im Unterricht“ —> förderlich, vor allem bei Nachmittagsstunden, Leistungskurve steigt an —> 2 Arten von Bewegung —> geringere Aufnahme durch reines Hören —> <i>indirekte</i> Bewegung durch Dialog Spiele —> <i>klassische</i> Bewegung durch Laufdiktat
06:36	Lernziel durch Bewegung leichter erreichen Mehr aufgenommene Lerninhalte durch Abwechslung der Sozialformen des Unterrichts
07:26	Frontalunterricht viel Sitzen, Aufmerksamkeitskurve sinkt, gibt viele Möglichkeiten Bewegung einzubauen - Zahlenspiel, auch mit Kniebeugen
08:54	J: Immanente Frage nach Zahlenspiel
09:02	Spiel mit Zahlen oder Verben Bewegung von einzelnen SchülerInnen —> bewegen, indem sie vor der Klasse etwas präsentieren
10:36	Sitzen —> Bewegung durch umdrehen zu Nachbarn —> Sitzpositionen durch Lehrperson verändern - in verschiedenen Gruppen zusammensetzen, daher Haltungswechsel und andere Aufmerksamkeitsstufe
12:23	Pantomime —> einzelne SchülerInnen als auch Gruppen vor der Klasse etwas darstellen lassen
13:08	Weitere Beispiele für Bewegung: —> Laufdiktat —> SchülerInnen in Zweierreihen oder Kreisen aufstellen lassen —> Treppen nutzen, um Verbformen aufzusagen: meist als positiv empfunden, jedoch immer wieder einige SchülerInnen, die Bewegung verweigern

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau R., 12.05.2016
(Erstellt von Julia Manker)

Zeitpunkt Fragen der Interviewerin J, Themen

16:15	Bericht über persönliche Erfahrungen —> junge Lernende bewegen sich motivierter als ältere Lernende —> Bewegungsmotivation abhängig vom Psychogramm der Klasse —> schönste Form der Bewegung: sprachenbezogene Ausflüge —> Bewegung beim gemeinsamen Kochen (BHS) und nebenbei Französisch sprechen
18:08	J: Immanente Frage nach Laufdiktat
18:16	Erklärung des Laufdiktats —> offenes Lernen
19:53	J: Immanente Frage nach Zahlenspielen
20:07	Erklärung der Zahlenspiele —> Orientierung an <i>GERS</i> Stufe für das jeweilige Niveau
20:47	J: Immanente Bemerkung über Ballspiele und immanente Frage nach pantomimischen Spielen
21:08	Pantomimische Spiele —> Person/Beruf darstellen und erraten lassen - kommt gut bei SchülerInnen an
21:58	rasante Entwicklung des Sprachenunterrichts und deren Didaktik in letzten Jahren —> Entwicklung der Lehrkräfte —> möglicherweise bei SchülerInnen unbeliebt, wenn in mehreren Sprachenfächern viele Bewegungsspiele vorkommen Psychogramm der Klasse —> manche Klassen spielen gerne, manche aber nicht - lohnt sich aber zu motivieren
23:17	Äußerliche Gegebenheiten —> Schulräume zum Teil sehr klein —> nicht jedes Bewegungsspiel möglich
24:17	Bewegung als Herausforderung für die Lehrkraft —> Überblick bewahren und auf Aufmerksamkeit der SchülerInnen achten —> disziplinierter Ablauf
25:26	J: Immanente Bemerkung, dass Spiele klassenabhängig sind
25:50	teilweise „spielmüde“ Klassen, wollen Lerninhalt präsentiert bekommen —> Lehrperson soll versuchen Motivation zu erzeugen
26:37	J: Immanente Frage nach Leistungskurve durch Einsatz von Bewegungsspielen
26:54	Durch Aufstehen kommt Kreislauf in Schwung, vor allem bei langen Schultagen kann Bewegung nur förderlich sein

Thematischer Verlauf zum Interview mit Frau R., 12.05.2016 (Erstellt von Julia Manker)	
<i>Zeitpunkt Fragen der Interviewerin J, Themen</i>	
27:38	J: Immanente Nachfrage zu Bewegungsspielen in Kreisen und Zweierreihen
28:04	Erklärung der Spiele vorgegebene Wörter erraten <i>Kugellager</i> für Dialoge
29:24	J: Immanente Bemerkung über Partnerwechsel bei <i>Kugellager</i>
29:30	Schilderung der Situation bei dem Spiel <i>Kugellager</i> teilweise platzintensiv, gerade Zahl notwendig —> auch Lehrperson muss manchmal mitspielen, auch möglich, um Texte zu bearbeiten, viel Action und Bewegung —> Erfahrung notwendig
	„sportliche“ Bewegung SchülerInnen aufstehen und niedersetzen lassen, Rundgang durch Schule und Gegenstände benennen, „Zettel verstecken“ und SchülerInnen suchen lassen
32:06	J: Exmanente Frage nach Einsatz von Bewegungsspielen bezüglich Schulstufen
32:15	Einsatz von Bewegungsspielen ist klassenabhängig —> individuell entscheiden und Regeln vorgeben —> falls Bewegungsspiel nicht funktioniert - Verlust der Unterrichtszeit —> Planung von Spielen ist anstrengend
33:51	J: Immanente Frage: „[...] das heißt man wächst vielleicht auch ein bisschen hinein weil am Anfang ist das wahnsinnig schwer [...]“
34:00	Authentizität der Lehrperson —> Spiele persönlichkeitsabhängig
34:59	J: Immanente Frage, ob PartnerInnenwechsel bei Gruppenarbeiten auch für ein gutes Klassenklima beiträgt
35:20	Bejahung, Beispiele für Kennenlernspiele im AnfängerInnenunterricht —> französische Bezeichnungen für Tierarten auswählen und auf Deutsch erklären, warum das Tier ausgewählt wurde —> SchülerInnen wählen Identität von bekannten Personen, die sie gerne haben - anschließend gegenseitig Namen ausfindig machen
37:04	J: „Ja, dann wollen Sie sonst noch irgendetwas anmerken [...]“
37:10	wichtiger Ansatz
38:40	Abschluss des Interviews

9.3.2 Formulierende Feininterpretation

Eingangserzählung

Thema: Bewegung im Unterricht (IR 11-39)

11-18:

Frau R. hält Bewegung im Unterricht für sehr wirksam, unter anderem auch weil die Leistungskurve nach Bewegung wieder mehr ansteigt. Es wäre vor allem empfehlenswert, Bewegung in Doppelstunden und in Nachmittagsstunden einzubringen.

18-39:

Die Lehrerin unterscheidet zwei Arten von Bewegung im Sprachenunterricht: *indirekte* und *klassische* Bewegung. *Indirekte* Bewegung erfolgt für sie durch Gruppenarbeiten, bei denen sich die SchülerInnen in der Klasse bewegen und sie beispielsweise Dialoge darstellen. Für die *klassische* Bewegung führt sie das Beispiel des Laufdiktats an, weil hierbei die SchülerInnen aktiv laufen müssen. Dieses setzt sie sehr oft in den Nachmittagsstunden ein. Sie teilt mit, dass es wissenschaftlich bewiesen ist, dass durch ausschließliches Hören der Lerninhalt am schlechtesten aufgenommen wird. Frau R. beobachtet außerdem auch eine höhere Konzentration bei ihren SchülerInnen nach Bewegung.

Thema: Ziele der Bewegungsspiele (IR 43-49)

Frau R. sieht in dem Einsatz von Bewegungsspielen verschiedene, sich überschneidende Ziele. Einerseits können diese eingesetzt werden für eine bessere Erreichung des Lernziels, andererseits könne damit aber auch gezeigt werden, dass der Wechsel von Sitzen und Bewegung zu einer Aufnahme von mehr Lerninhalten führe.

Thema: Frontalunterricht (IR 49-58)

Sitzen im Frontalunterricht ist für Frau R. mit einer geringeren Aufmerksamkeit der SchülerInnen verbunden. Auch hierbei gibt es aber Möglichkeiten, die Lernenden durch Sitzpositionswechsel und Aufstehen sich bewegen zu lassen.

Thema: Bewegungsspiele in der Früh (IR 58-67)

Die Lehrerin integriert in frühe Unterrichtsstunden öfters Zahlenspiele oder Bewegungsübungen wie Kniebeugen, auch in Verbindung mit dem Wiederholen von Zahlen oder Verbformen.

Thema: Bewegung von einzelnen SchülerInnen oder von Gruppen (IR 67-95)

67-76:

Es können im Unterricht einzelne SchülerInnen bewegt werden, indem die Lehrperson diese an die Tafel holt und sie etwas präsentieren lässt.

76-90:

Die SchülerInnen bewegen sich aber auch selbst im Sitzen, indem sie ihre Sitzpositionen verändern oder sich gelegentlich umdrehen. Dabei kann sich auch die Lehrperson aktiv beteiligen, wenn sie die SchülerInnen in anderen Gruppen zusammensetzen lässt. Diese Neuzusammensetzung erfordert eine Selbstorganisation der Lernenden und führt somit wiederum zu einem Positionswechsel und zudem zu einer anderen Haltung. Infolgedessen ändert sich auch die Aufmerksamkeit der SchülerInnen, weil die gewohnte Sitzkonstellation aufgelöst wird.

90-95:

Die Lehrperson kann aber sowohl einzelne Lernende als auch Gruppen an die Tafel holen und diese eine Situation pantomimisch darstellen lassen.

Thema: Weitere Bewegungsspiele (IR 95-107)

95-99:

Bewegung ist für Frau R. vor allem in Laufdiktaten vorhanden und sie lässt die SchülerInnen des Öfteren auch in Kreisen oder in Zweierreihen aufstellen.

99-107:

In Nachmittagsstunden werden von der Lehrerin gelegentlich die Treppen im Schulgebäude eingesetzt, um die SchülerInnen die Zahlen oder bestimmte Verbformen wiederholen zu lassen. Dabei müssen sie laut sprechend die Treppen hinauf- und hinunter gehen und der/die Schnellste darf stehen bleiben. Bei den Lernenden kommt dies gut an.

Frau R. erwähnt jedoch, dass hierbei Vorsicht gelte, da „Nicht-SportlehrerInnen“ keine Erlaubnis für Sportunterricht haben.

Thema: Persönliche Erfahrungen bezüglich Bewegung im Sprachenlernen (IR 108-139)

108-125:

Die Lehrerin teilt mit, dass es ihr früher leichter gefallen sei, die gesamte Klasse zu bewegen. Mittlerweile komme es immer häufiger vor, dass einige SchülerInnen an Bewegungsspielen nicht teilnehmen wollen. So die Situation vor drei Jahren, als ein Mädchen sich partout weigerte mitzumachen. Für Frau R. war dies selbst eine komplizierte Situation. Im Anschluss erfuhr sie jedoch in einem Gespräch von ihr, dass das Mädchen ein körperlich-psychisches Problem hatte und sich nicht vor der Klasse hinstellen wollte.

125-130:

Jüngere SchülerInnen bringen mehr Motivation in Bewegungsspiele ein. Dennoch ist der Ansporn der SchülerInnen insbesondere von der Persönlichkeit der gesamten Klasse abhängig.

130-133:

Frau R. erwähnt auch Exkursionen und Reisen im Fremdsprachenunterricht, weil in diesen am meisten Bewegung enthalten sei.

133-139:

Bewegung entsteht auch im Kochunterricht in BHS. Die Lehrerin hat auch schon während des Kochens mit ihrer Klasse Französischvokabel trainiert und sie kleine Aktivitäten ausführen lassen.

Weitere wichtige Passagen

Thema: Laufdiktat (IR 145-157)

Für das Laufdiktat wird von der Lehrperson ein passender Text ausgewählt, der an einer Stelle im Klassenzimmer aufgehängt wird. Die SchülerInnen bilden zwei Gruppen und sie laufen nach der Reihe zu dem Text, merken sich einige Wörter oder Sätze, laufen wieder

zu ihrer Gruppe zurück und schreiben das Gemarkte nieder. Das Spiel kann als Wettbewerb aufgebaut werden, oder es wird der geschriebene Text von den Lernenden mit Hilfe des Kontrolltextes im Anschluss eigenständig verbessert. Ebenso ist in „offenem Lernen“ viel Bewegung vorhanden.

Thema: Zahlenspiele (IR 159-168)

Frau R. baut auch Zahlenspiele in ihren Französischunterricht ein. Sie orientiert sich dabei an den *GERB*-Niveaus und fragt die SchülerInnen beispielsweise das kleine Einmaleins ab oder lässt sie Zahlenreihen fortführen.

Thema: Pantomimische Spiele (IR 175-182)

Bei den pantomimischen Spielen, die meist sehr gut bei den Lernenden ankommen, lässt die Lehrerin die Lernenden Berufe, Begriffe oder Tätigkeiten pantomimisch darstellen, welche dann von den restlichen SchülerInnen erraten werden müssen.

Thema: Entwicklung des Sprachenunterrichts (IR 182-192)

Aufgrund der sich stetig entwickelnden Didaktik im Sprachenunterricht werden von den Lehrpersonen auch vermehrt Spiele eingesetzt. Es kann daher durchaus vorkommen, dass in mehreren Stunden hintereinander von verschiedenen SprachlehrerInnen Spiele im Unterricht eingesetzt werden und die SchülerInnen dadurch spielmüde werden. Frau R. betont nochmals, dass die Motivation in Bewegungsspielen auch vom Psychogramm der Klasse abhängt. Einige Klassen sind sehr spielfreudig, andere wiederum bringen nur sehr wenig Motivation dafür auf. Laut Frau R. zahle es sich aber aus, auch diese Klassen zu animieren.

Thema: Äußere Gegebenheiten und Bewegung als Herausforderung (IR 192-214)

192-203:

Frau R. spricht die räumlichen Gegebenheiten in Schulen an. Viele Klassenräume sind sehr klein und daher ist es auch schwierig, Bewegungsspiele durchzuführen.

203-214:

Bewegungsspiele verlangen auch von der Lehrperson eine hohe Kompetenz, weil sie damit die Aufmerksamkeit aller Lernenden erreichen sollte und für Disziplin sorgen muss. Für einige Bewegungsspiele wechselt Frau R. auch den Klassenraum.

Thema: Spielmüde Klassen (IR 222-227)

Es gibt auch Klassen, die sich nicht für Bewegungsspiele interessieren und den Lernstoff frontal vorgetragen bekommen wollen. Durch Motivation kann man jedoch deren Einstellung ändern.

Thema: Konzentrationssteigerung durch Bewegungsspiele (IR 230-241)

Frau R. ist überzeugt, dass Bewegung zu einer Steigerung der Konzentrationsfähigkeit beiträgt, da der Kreislauf angeregt werde. Auch schon kleine Tätigkeiten wie Fenster öffnen oder schließen können dabei helfen.

Thema: Weitere Bewegungsspiele (IR 244-279)

244-253:

Die Lehrerin erklärt ein Spiel, in dem sich die SchülerInnen in zwei Reihen aufstellen müssen. Der einen Reihe zeigt die Lehrperson ein Plakat auf dem ein Wort steht, das die Lernenden anschließend der zweiten Reihe erklären müssen. Die Lernenden der zweiten Reihe müssen das Wort erraten und gewonnen hat derjenige/diejenige, der/die am schnellsten war.

253-267:

Für das *Kugellagerspiel* bilden die SchülerInnen einen Außen- und Innenkreis und führen Dialoge zu einem Thema. Die Lernenden wechseln auch ihre/n DialogpartnerIn, indem sie sich um eine Position weiterdrehen. Hierbei ist eine gerade Zahl notwendig, daher muss auch gelegentlich die Lehrperson als Spielpartner einspringen.

267-279:

Ebenso können die Lernenden auch in Gruppen jeweils einen Teil eines Textes (maximal fünf Teile für einen Text) bearbeiten und müssen danach die Informationen gegenseitig austauschen, sodass alle Lernenden über den gesamten Text Bescheid wissen. Dieses Spiel erfordert eine gewisse Praxis der Lehrperson, da es sehr bewegungsreich ist.

Thema: „Sportliche“ Bewegung“ (IR 280-286)

Damit sich die SchülerInnen wirklich bewegen, lässt sie Frau D. auch aufstehen und wieder niedersetzen. Manchmal geht sie mit ihnen durch das Schulgebäude und lässt sie alle sichtbaren Gegenstände auf Französisch benennen oder diese auf eine Liste

schreiben. Die Lehrerin verwendet auch kleine beschriebene Notizzettel, die sie in der Schule, nach Absprache mit der Verwaltung, versteckt. Diese müssen die SchülerInnen so schnell wie möglich finden.

Thema: Schulstufen (IR 291-304)

291-296:

Auf die Frage, ob Frau R. Bewegungsspiele in jede Schulstufe einbringe oder diese mehr in den Anfängerunterricht integriere, antwortet sie, dass dies klassenabhängig sei und sie in jeder Klasse individuell entscheide. Sie betont, dass immer die Lehrperson Regeln vorgibt und wenn die Einhaltung funktioniere, könne man mit der Klasse Neues probieren.

296-304:

Die Integration von Bewegungsspielen erfordert viel Anstrengung seitens der Lehrperson, kann mitunter auch misslingen und zieht dann einen Verlust der Unterrichtszeit nach sich.

Thema: Authentizität der Lehrkraft (IR 311-319)

Bewegungsspiele hängen mit der Persönlichkeit der Lehrperson zusammen, zumal sich deren Verhalten in der Unterrichtssituation auf die SchülerInnen überträgt. Dementsprechend können Bewegungsspiele sehr motivierend und lebendig ausfallen, aber auch ruhig. Besonders wichtig ist, dass sich die Lehrperson authentisch verhält.

Thema: Klassenklima (IR 321-344)

Der regelmäßige PartnerInnenwechsel bei Gruppenarbeiten in Bewegungsspielen trägt zu einer guten Klassenatmosphäre bei. Frau R. baut in ihren Unterricht auch bestimmte Spiele für die SchulanfängerInnen ein, damit diese einander besser kennenlernen. Beispielsweise, um die Tierarten auf Französisch zu erlernen, suchen sich die Lernenden ein Tier aus und erzählen anschließend auf Deutsch, warum sie dieses ausgewählt haben. Ebenso können auch Persönlichkeiten von den SchülerInnen gewählt werden, mit denen sie sich identifizieren.

9.3.3 Reflektierende Interpretation

Eingangserzählung

IR 1-9: Erzählgenerierende Eingangsfrage der Interviewerin

IR 11-39: Erzählung und Beschreibung

Im Zuge der Erzählung wird gleich zu Beginn deutlich, dass Frau R. Bewegung im Unterricht als sehr wirksam empfindet. Sie betrachtet den Einsatz von Bewegung vor allem im Nachmittagsunterricht als förderlich, weil sie das Gefühl hat, dass dadurch die Leistungskurve der SchülerInnen wieder ansteigt. Sie unterscheidet einerseits zwischen der *indirekten* Bewegung (Dialogspiele, bei denen die Lernenden nicht auf ihrem Sitzplatz bleiben) und der *klassischen* Bewegung (beispielsweise Laufdiktate, in denen die SchülerInnen aktiv laufen müssen). Frau R. bezieht sich auch auf Studien, in denen gezeigt wurde, dass Lernende durch ausschließliches Hören am wenigsten Lerninhalt aufnehmen. Hierbei weist die Lehrerin darauf hin, dass SchülerInnen nach Bewegung nicht mehr in einem „Berieselungsstatus“ (IR 27) verbleiben, sondern die Konzentrationskurve im Anschluss an Bewegung steigt.

Diese Passage ist vergleichbar mit dem Zitat von Frau L.:

[...] auch Abwechslung in den Unterricht hineinzubringen und dagegen zu arbeiten, dass man immer nur hinter seinem Tisch sitzt und sozusagen, ahm, (kurze Pause) die Gießkanne ist //ja//, oder äh wartet bis die Gießkanne irgendwie (lacht) in den, in den Kopf irgendwelches Wissen hineinschüttet [...] (IL 24-27).

Das Ziel von beiden Lehrpersonen ist, einen passiven Status der Lernenden zu vermeiden und auch für die dritte Lehrperson, Frau D., ist die Aktivität der SchülerInnen die wichtigste Grundlage ihres Unterrichts.

IR 43-49: Erzählung

Wenn Frau R. hier von den Zielen der Bewegungsspiele spricht, meint sie damit zwei grundsätzlich unterschiedliche Absichten, die jedoch Überschneidungen aufweisen. Einerseits kann „durch Bewegung das Lernziel [...]“ (IR 43) besser erreicht werden, andererseits kann auch das Ziel sein, „[...] dass durch die Abwechslung von Sitzen und

Bewegung mehr Lerninhalte aufgenommen werden können, da es die Konzentration fördert“ (IR 44-46).

IR 49-58: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Die Lehrerin bezieht sich auf den Frontalunterricht und auf die geringere Aufmerksamkeitskurve der Lernenden, die für sie mit dieser Unterrichtsform einhergeht. Dennoch ist es für sie möglich, auch dabei Bewegung zu integrieren und die SchülerInnen diese am Platz ausführen zu lassen.

IR 58-67: Erzählung und Beschreibung

In dieser Passage wird deutlich, dass die Lehrerin nicht nur Bewegungsspiele, sondern auch Bewegungsübungen (Kniebeugen) in Verbindung mit Französischvokabeln oder Zahlen einsetzt. Hierbei lässt sich eine Parallele zu Frau D. erkennen, die ebenfalls in ihren Unterricht Bewegungsübungen (Seilspringen) integriert. Im Gegensatz dazu steht das Zitat von Frau L., die in ihren Unterricht nur Bewegungsspiele und keine Bewegungsübungen einbaut: „Bewegungsübungen, ahm, da - sowas mache ich jetzt nicht“ (IL 190).

IR 67-95: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Im Zuge dieser Erzählung werden von Frau R. die unterschiedlichen Möglichkeiten für die Bewegung von SchülerInnen im Unterricht aufgezeigt. Einerseits entsteht Bewegung, indem einzelne SchülerInnen an die Tafel kommen um etwas zu präsentieren, oder um eine Aufgabenstellung zu lösen. Andererseits bewegen sich die SchülerInnen auf ihren Sitzplätzen auch selbst durch eine Veränderung der Sitzposition. Hierbei kann eine Lehrperson auch aktiv Bewegung fördern, wenn sie die SchülerInnen einen Positionswechsel durchführen lässt. Dieser hilft, die Aufmerksamkeitskurve der Lernenden wieder zu erhöhen, da die übliche Sitzkonstellation nicht mehr vorhanden ist. In der Folge erzählt Frau R. auch, dass sie die SchülerInnen öfters einzeln oder in Gruppen an die Tafel holt und sie Begriffe pantomimisch darstellen lässt, die von den restlichen Lernenden erraten werden müssen.

IR 95-107: Beschreibung, Erzählung und Bewertung

In der Fortsetzung erwähnt die Lehrerin erneut das Laufdiktat, in dem für sie „wirkliche Bewegung“ (IR 95-96) entsteht. Sie spricht wie Frau L. auch die Raumgröße der Klassen an, weil davon die Auswahl der Bewegungsspiele abhängt. Je nachdem lässt sie die

Lernenden in Zweierreihen aufstellen oder nützt auch in Nachmittagsstunden das gesamte Schulgebäude, indem sie „[...] zählend oder Verbformen (lacht) runtersagend mit ihnen [den SchülerInnen] die Treppen rauf und runter [...]“ (IR 103-104) geht. Hier dokumentiert sich, dass die SchülerInnen diese Art von Bewegung im Unterricht als sehr positiv empfinden. Jedoch weist Frau R. darauf hin, dass man als Nicht-SportlehrerIn Probleme mit der Schulleitung bekommen könnte.

IR 108-139: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Frau R. teilt in dieser Passage ihre persönlichen Erfahrungen mit und reflektiert diese. Gleich zu Beginn spricht sie die Veränderung an, die sie bei den Lernenden bezüglich der Bewegung im Unterricht gemerkt hat: „[...] das ist früher viel leichter gegangen, also jetzt-, dass es die gesamte Gruppe gerne macht //mhm//, jetzt gibt es immer wieder Einzelne, die die Bewegung (kurze Pause) verweigern“ (IR 108-111). Konkret führt Frau R. dazu eine Situation vor drei Jahren an, wo sich eine Schülerin weigerte, an Bewegungsspielen im Unterricht teilzunehmen. Im Zuge der Erzählung wird ersichtlich, dass dieser Vorfall die Lehrerin sehr beschäftigte und sie auch im Anschluss ein Gespräch mit dem Mädchen führte, das sich aufgrund ihrer Körperlichkeit nicht vor die Klasse stellen wollte.

Frau R. zeigt damit auf, dass auch solche Probleme bei Lernenden in Bezug auf Bewegungsspiele auftreten können und diese ernst zu nehmen sind.

Vergleicht man diesen Abschnitt mit dem Interview von Frau D., so zeichnen sich hier Überschneidungen ab. Frau D. hat zwar noch keine Verweigerung der Lernenden erlebt, führt aber aus, dass eine Lehrperson sehr vorsichtig beim Einsatz von Bewegungsübungen vorgehen muss, da einige SchülerInnen in ihrem Beispiel nicht Seilspringen konnten. Es ist daher darauf zu achten, die Lernenden nicht vor den KollegInnen bloßzustellen.

Erst danach geht Frau R. auf die Motivation der Lernenden ein, die für sie vor allem bei jungen Lernenden größer ist, jedoch grundsätzlich „[...] vom Psychogramm der Klasse abhängt“ (IR 129).

In der Folge erwähnt sie bezüglich der Bewegung auch Exkursionen und Reisen im Fremdsprachenunterricht. Ebenso entsteht Bewegung in BHS während dem Kochunterricht, dabei können in Begleitung auch beispielsweise Französischvokabel trainiert werden.

Weitere wichtige Passagen

IR 145-157: Beschreibung

Die Interviewfrage greift nochmals das zuvor erwähnte Laufdiktat auf und Frau R. beginnt mit einer ausführlichen Beschreibung. Sie erwähnt auch den Wettbewerbscharakter des Spiels, der auch von den anderen beiden Lehrpersonen angesprochen wurde. Für Frau R. entsteht durch die Gruppenarbeiten im Laufdiktat eine große Dynamik unter den Lernenden. Sie spricht ebenso das offene Lernen an, weil hierbei auch viel Bewegung vorhanden ist, führt dieses aber nicht weiter aus.

IR 159-168: Erzählung und Beschreibung

Frau R. schildert hier in knapper Form den Ablauf von Zahlenspielen in ihrem Unterricht. Dabei bezieht sie sich auf die Niveaustufen des *GERS* und lässt die SchülerInnen aufstehen und Multiplikationen lösen oder Zahlenreihen fortführen.

IR 175-182: Beschreibung, Erzählung und Bewertung

Die Lehrerin beantwortet die Interviewfrage und erläutert den Einsatz der pantomimischen Spiele in ihrem Unterricht. Sie lässt die SchülerInnen insbesondere die Begriffe für Berufe oder sonstige Tätigkeiten pantomimisch darstellen und erraten. Außerdem bezieht sie sich auch auf das Erleben der SchülerInnen: „[...] das wird in den meisten Fällen als sehr lustig empfunden“ (IR 181-182).

Es wird ersichtlich, dass pantomimische Spiele von allen drei Lehrpersonen in den Unterricht integriert werden. Frau L. lässt damit nur kurze Begriffe darstellen, Frau D. und Frau R. hingegen lassen die SchülerInnen auch gelegentlich Situationen vorspielen.

IR 182-192: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Frau R. verweist in dieser Passage auf die Entwicklung des Sprachenunterrichts in den letzten Jahrzehnten. Damit einher gehen auch die Entwicklung der Lehrkräfte und der vermehrte Einsatz von Spielen im Sprachenunterricht. Sie möchte damit die Möglichkeit aufzeigen, dass manche SchülerInnen auch spielmüde werden können, wenn Spiele in mehreren Fächern oft eingesetzt werden. Abgesehen davon gibt es aber für Frau R. immer Klassen, die spielbegeistert sind und solche, die keine Motivation dafür aufbringen wollen. Sowohl für Frau L. als auch für Frau R. lohnt es sich aber, diese Klassen zu motivieren.

IR 192-214: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Hier wird die Relevanz der äußeren Gegebenheiten der Klasse deutlich. In der Erzählung von Frau R. dokumentiert sich, dass die Klassenräume teilweise sehr klein sind und die Lehrperson somit sehr eingeschränkt in ihrer Methodenwahl ist. Es stellt für sie daher eine Schwierigkeit dar, in solchen Räumen Bewegungsspiele in den Unterricht zu integrieren.

In der Folge spricht die Lehrerin auch die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkraft an, die in Bewegungsspielen ausgeschöpft werden, „[...] weil umso mehr Sie [die Lehrperson] Bewegung einbringen, desto mehr müssen Sie natürlich auch den Überblick bewahren, und schauen, dass Ihnen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler nicht entgleitet“ (IR 205-208).

Frau R. wechselt auch für gewisse Bewegungsspiele den Klassenraum und auch der Wechsel erfordert die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkraft, damit er diszipliniert abläuft.

IR 222-227: Erzählung und Argumentation

Die Interviewfrage greift das zuvor erwähnte Thema des Psychogramms einer Klasse auf und Frau R. bezieht sich nochmals auf spielmüde SchülerInnen beziehungsweise auf SchülerInnen, die allgemein nicht gerne spielen. Sie weist darauf hin, dass diese „[...] am liebsten den Lerninhalt präsentiert bekommen in (kurze Pause) äh gut verdaulichen Häppchen [...]“ (IR 223-225). Frau R. verdeutlicht aber nochmals, dass in solchen Fällen von der Lehrperson unbedingt Motivation seitens der SchülerInnen hervorgerufen werden soll.

IR 230-241: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Deutlich wird hier die Konzentrationssteigerung, die für Frau R. durch Bewegung erfolgt. Schon kleine Bewegungsphasen durch Aufstehen tragen dazu bei, den Kreislauf wieder anzukurbeln und die Aufmerksamkeit wird dadurch erhöht.

Im Vergleich mit dem Interview von Frau L., die ebenfalls in einer BHS unterrichtet, zeigt sich, dass beide Lehrerinnen den Nachmittagsunterricht erwähnen. Am Nachmittag schweift die Aufmerksamkeit der SchülerInnen häufig ab und deshalb integrieren beide Lehrpersonen oft Bewegungsspiele in den Unterricht, damit die Aktivität der SchülerInnen wieder reaktiviert wird.

IR 244-279: Beschreibung und Erzählung

Frau R. beginnt die Interviewfrage nach dem zuvor erwähnten Bewegungsspiel ausführlich zu beantworten und führt weitere Bewegungsspiele an. Sie erwähnt auch das Spiel *Kugellager*, das auch von Frau L. in den Unterricht eingesetzt wird. Im Zuge der Erzählung wird ersichtlich, dass Frau R. ebenfalls wie Frau L. auf die Gruppengröße bei Spielen zu sprechen kommt und bei ungerader Gruppenszahl selbst mitmacht. Zudem erwähnt Frau R., dass vor allem in Gruppenspielen viel Bewegung entsteht und man dafür als Lehrperson Erfahrung benötigt.

IR 280-286: Beschreibung und Erzählung

Die Lehrerin kommt in dieser Passage nochmal auf die „sportliche“ Bewegung zu sprechen und lässt dabei die SchülerInnen öfters aufstehen und niedersetzen. Sie geht mit ihnen gelegentlich auch durch die Schule und lässt alle Dinge, die sie sehen, auf Französisch benennen und stellt kleine Arbeitsaufträge dazu. Die Benützung des Schulgebäudes während des Unterrichts muss aber mit der Verwaltung geklärt werden.

Vergleicht man diesen Abschnitt mit dem Interview von Frau D. (ID 444-453), werden einige Überschneidungen evident. Beide Lehrpersonen trainieren bei einem „Spaziergang“, sei es im Freien oder in der Schule, Französischvokabel, indem sie die gesehenen Gegenstände von den SchülerInnen benennen lassen.

IR 291-304: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Frau R. integriert Bewegungsspiele in verschiedenen Schulstufen. Sie entscheidet individuell je nach Klasse über deren Einsatz. Es wird ersichtlich, dass sie erst Bewegungsspiele integriert, nachdem sie sich überzeugt hat, dass die SchülerInnen die vorgegebenen Anweisungen und Regeln im Unterricht einhalten. Sie erläutert sogleich, warum dies notwendig sei. Denn der Einsatz von Bewegungsspielen „[...] kann auch schief gehen //natürlich// ja, und dann müssen Sie die aber alle wieder dazu bringen, dass sie sich hinsetzen und wieder //ja// konzentriert weiter arbeiten“ (IR 298-300). Diese Tatsache, dass der Einsatz von Bewegungsspielen mit viel Aufwand und Vorarbeit verbunden ist und mitunter auch missglücken kann, ist für Frau R. der Grund, weshalb viele Lehrpersonen diese Unterrichtsmethode nicht verwenden.

IR 311-319: Erzählung und Argumentation

Es zeigt sich hier, dass die Authentizität der Lehrperson für Frau R. einen wichtigen Aspekt darstellt.

Genauso wie die beiden anderen Lehrerinnen spricht sie auch die Persönlichkeit der Lehrpersonen an, die mitunter ausschlaggebend für die Auswahl der Bewegungsspiele ist: „Wenn ich jetzt eine ganz eine Ruhige bin, äh dann wird zum Beispiel auch das, das Pantomimische oder das Theater spielen vor der Klasse ein bisschen ruhiger ausfallen oder vielleicht nicht ganz so motiviert“ (IR 312-315). Vergleichbar damit ist das folgende Zitat von Frau D: „Das, das ist eine Temperamentsache auch, man kann nicht über seine Persönlichkeit [...]“ (ID 500-501) und die Aussage von Frau L.: „[...] ich kann nur Dinge machen in meinem Unterricht, mit denen ich mich identifiziere [...]“ (IL 193-194).

IR 321-344: Erzählung, Beschreibung und Argumentation

Frau R. ist überzeugt, dass der oftmalige PartnerInnen- und Gruppenwechsel in Bewegungsspielen einen wichtigen Beitrag für das gegenseitige Kennenlernen schafft und somit auch ein gutes Klassenklima ermöglicht.

Hierbei zeigen sich abermals sehr ähnliche Meinungen und Einstellungen der drei Lehrpersonen, weil es für sie bedeutend ist, eine gute Gruppendynamik, auch durch den Einsatz von Bewegungsspielen, innerhalb der Klasse zu schaffen.

In der Fortsetzung legt Frau R. das Hauptaugenmerk auf Kennenlernspiele und erörtert abschließend einige, die sie in den AnfängerInnenunterricht häufig integriert.

9.3.4 Transkription

Ort und Zeit: Wien, 12.05.2016

Dauer: 38.48 min.

Sprecher

Interviewerin	
Name	Julia Manker
Sprechersigle	J

Befragte	
Pseudonym	Frau R.
Sprechersigle	R
Geschlecht	f
Geburtsjahr	1960
Schultyp	BHS
Fächer	Französisch, Spanisch

1 #00:00:02-2# J: Ja, also ich eben meine Diplomarbeit über den Zusammenhang von
2 Lernen, Bewegung //ja// und Sprachenunterricht, und wie man eben Bewegungsspiele
3 besonders in den Französischunterricht integrieren kann, und erkläre das- den
4 Zusammenhang zuerst aus theoretischer Perspektive, dass ich ein bisschen auf die
5 neurobiologischen Grundlagen eingehe, beschreibe dann noch schulische Ansätze die
6 Bewegung integrieren in den Unterricht und gebe dann eine Typologie von
7 Bewegungsspielen an und ich würde Sie einfach bitten, wie Sie diesen Zusammenhang
8 sehen, beziehungsweise, ob Sie Bewegung vielleicht in den Unterricht integrieren und
9 wenn, eben wie.

10

11 #00:00:43-5# R: Also ich glaube dass äh (kurze Pause) Bewegung im
12 Sprachenunterricht sehr förderlich sein kann //ja// (kurze Pause), einfach auch um
13 immer wieder Möglichkeiten zu geben, ah die Leistungskurve ahm nach der Bewegung
14 wieder ansteigen zu lassen //mhm//, ahm weil die natürlich nicht konstant ist //ja//, je
15 nach Länge der Unterrichtsstunde oder nach äh, also wenn man zum Beispiel eine
16 Doppelstunde hat überhaupt, oder auch ähm je mehr die Stunden in den Nachmittag
17 gehen, ah desto mehr würde ich es für sinnvoll erachten, Bewegung in den Unterricht
18 zu integrieren //mhm, ok ja//. Ich sehe da zwei Arten von Bewegung, muss allerdings
19 sagen, dass ich jetzt wenig wissenschaftlichen Hintergrund dafür habe, sondern rein
20 empirisch Ihnen da (kurze Pause) eine Reflexion geben kann //ja//. Also wir wissen,
21 dass durch reines Hören und ich sage jetzt mal in Klammer, im Sitzen am wenigsten
22 aufgenommen wird //ja//. (längere Pause) Das heißt //also im Sitzen am wenigsten
23 aufgenommen wird// ja im Sitzen kann ich Ihnen nicht sagen, aber ich kenne Studien,
24 dass //ja// durch reines Hören //mhm// am wenigsten //ja// aufgenommen wird //mhm//
25 ja, und ahm ich (kurze Pause), ich habe das Gefühl, dass die Konzentration nach einer
26 Bewegung wieder, wieder ansteigt //mhm// und ahm, dass die Lernenden aufhören, in
27 diesem Berieselungsstatus zu verharren //ja, ja// und ahm, für mich gibt es wie gesagt
28 zwei Dinge, nämlich das erste ist äh (kurze Pause) indirekte Bewegung im
29 Sprachenunterricht die-, indirekt ist jetzt vielleicht nicht der richtige Ausdruck aber ahm,
30 im Sinne von sie machen ah Dialog Spiele, bei denen die Lernenden aufstehen müssen.
31 Das kann sein //ja//, dass sie sich in eine Reihe aufstellen müssen, das kann sein, dass
32 sie sich in einem-, in konzentrischen Kreisen aufstellen müssen, das kann sein, dass sie
33 sich ahm einen neuen Gesprächspartner in der Klasse suchen müssen //ja// et cetera,
34 ich nehme an Sie kennen da ja auch einige Beispiele //ein paar ja// ja, und ahm als
35 wirklich klassische Bewegung im Unterricht fällt mir das Laufdiktat //ja// ein, dass ich
36 am Nachmittag wirklich häufig einsetze //ja// ja, aber auch wenn man jetzt zum Beispiel
37 kleine ah (kurze Pause), ich würde sagen wie so Situationen von Schülern nachspielen
38 lässt, ah das können ja auch drei, vier Schüler sein zum Teil, dann sind die ja in
39 Bewegung //mhm// ja.

40

41 //IRRELEVANTE PASSAGE//

42

43 #00:06:36-2# R: Weil ich glaube das eine ist, durch Bewegung das Lernziel besser zu
44 erreichen //ja// ja, und das andere ist, zu zeigen, dass durch die Abwechslung von
45 Sitzen und Bewegung mehr Lerninhalte aufgenommen werden können, da es die
46 Konzentration fördert //ja//. Das vermischt sich-, es gibt zwar eine gewisse

47 Überschneidung //irgendwie ja, es ist ein bisschen überschritten ja// ja und (kurze
 48 Pause) weil ich finde Ihren Ansatz sehr interessant, und ich glaube, dass man durchaus
 49 äh da etwas davon ableiten könnte. Und ich sehe das so, also ich sehe - wenn ich jetzt
 50 die Schüler und SchülerInnen oder die Lernenden- gehen wir aus von dieser sitzenden
 51 Position //ja// ja, sagen wir das extrem „Ich sitze im Frontal- Frontalunterricht und lasse
 52 mich berieseln“ //ja// in Anführungsstrichen ja, das ist sicher das wo ahm am ehesten
 53 die Aufmerksamkeitskurve sinkt //ja, genau//. Und ich glaube es gibt zum Beispiel ah
 54 hier die Möglichkeit am Platz, die Schüler ahm aufstehen zu lassen //mhm// oder am
 55 Platz eine Bewegung machen zu lassen //genau ja// ja, also das geht bei mir von „Ich
 56 wende mich meinem Nachbarn zu“ bis hin ahm „Ich drehe mich um zur hinteren Reihe
 57 und verändere meine Sitzposition“ //ja// bis hin wie ich eben gesagt habe, „Ich ich-, ich
 58 stehe auf“ und ich mache zum Beispiel in der Früh als erstes so ein Zahlenspiel
 59 //genau// und die, die es am ehesten erraten haben können sich wieder setzen //ja, ja//.
 60 Allein dadurch ah //mhm// entsteht eine gewisse Dynamik, ich habe aber schon am
 61 Platz je nach Raum in der Klasse äh, mache ich Kniebeugen //Kniebeugen ok, ja//.
 62
 63 #00:08:54-8# J: Also //ja// wirkliche Übungen auch //wirkliche Übungen// mhm. (kurze
 64 Pause) Auch in Verbindung mit...
 65
 66 #00:09:02-9# R: Natürlich, mit Zahlen //Zahlen//, mit Verbformen //genau, was zum
 67 abwandeln mhm//. (kurze Pause) Ahm und dann gibt es für mich so eine
 68 Zwischenstation zwischen klassisch und ganz offensichtlich ahm Orientierung hin zur
 69 Bewegung, eigentlich mit-, das ist-, natürlich wenn ich jetzt ahm Lernende (kurze
 70 Pause) an der Flipchart oder an der Tafel etwas tun lasse //ja//, etwas präsentieren
 71 lasse, ahm dann bewegen sie sich ja auch //ja, genau// (kurze Pause). Da ist jetzt eben
 72 für mich der Unterschied zwischen einzelnen oder ob ich ganze Gruppen bewege
 73 //mhm// also Kleingruppen oder die ganze, die gesamte Klasse //ja, ja// also auch hier
 74 (kurze Pause), also diese Aufforderung an Einzelne sich zu bewegen, das wäre zum
 75 Beispiel ahm eben, dass man sie vor der Klasse etwas, etwas tun //lässt// lässt ja, ahm
 76 (längere Pause). Dann komme ich nochmal zurück zum Sitzen, da habe ich vielleicht
 77 etwas vergessen, und zwar äh im Sitzen selbst ah wie gesagt, dass ich mich zum
 78 Nachbarn drehe, dass ich mich umdrehe oder aber auch, dass ich die Sitzpositionen
 79 der Schüler und Schülerinnen verändere, das heißt ich lasse sie sich in anderen, ah
 80 Gruppengrößen zusammensetzen //ja//, das können- bei mir sind es immer maximal
 81 fünf //ja//, aber auch das macht erstens Bewegung, weil sie das organisieren müssen,
 82 und zweitens befinden sie sich in einer anderen Position, dass ich das vielleicht so Art
 83 Positionswechsel //mhm// nenne //ja, ja// ja (kurze Pause) und dieser Positionswechsel
 84 führt aber auch zu einer anderen Haltung und zu einer anderen Aufmerksamkeits-
 85 //mhm// stufe //ja//, weil ich das in einem gewöhnten Schema <ok jetzt geht die da
 86 vorne, oder steht er da vorne und jetzt versinke ich einmal ah-, ich gehe in den Rückzug
 87 in den inneren> würde ich sagen (lacht) ja, das ist schon einmal aufgehoben //ja// weil
 88 wenn sie in einer anderen Konstellation sitzen können sie das viel //anders wieder// ja,
 89 äh schlechter und sie konzentrieren sich mehr auf das, was ich als Lernziel für die
 90 Stunde habe //mhm//. (kurze Pause) Ja dann gibt es wie gesagt das äh klassische nach
 91 vorne holen, aber es kann auch sein zum Beispiel ah, dass äh (kurze Pause) Einzelne
 92 pantomimisch vor der Klasse eine Aufgabe erfüllen und //mhm// diese dann von den

93 anderen interpretiert wird //ja//. Ahm genauso mache ich das auch für zwei, oder in
94 einer Kleingruppe, dass sie eine Situation vorspielen //mhm//, die die anderen dann
95 //erraten// erraten oder bearbeiten //ja// (längere Pause). Ah wirkliche Bewegung
96 entsteht natürlich ahm in einem Laufdiktat //ja//, es gibt allerdings auch äh Übungen
97 wie zum Beispiel, dass man die gesamte Klasse, je nach Raumangebot sich in einer
98 Zweierreihe aufstellen lässt oder eben //mhm// in Kreisen wie wir schon gesagt haben
99 //ja//, ahm dann (kurze Pause) was ich auch schon des Öfteren gemacht habe, wo man
100 aber, wie ich glaube, an den Rand der Legalität gerät, weil man ja keine, äh keinen
101 Sportunterricht //hat ja// hat und auch nicht die Befugnis //mhm// dafür, aber ich habe
102 ja natürlich an der BHS¹ vermehrt Stunden nach 15 Uhr //mhm//, und da bin ich wirklich
103 laut äh zählend oder Verbformen (lacht) runtersagend mit ihnen die Treppen rauf und
104 runter gegangen //(gleichzeitig) runter ok, super (lacht)// und äh (längere Pause) und die
105 die zum Beispiel-, also die, die am schnellsten fertig waren, durften stehen bleiben und
106 wieder zurückgehen //mhm// und die, die langsam waren mussten immer weiter rauf
107 (lacht) gehen //ok ja (lacht)// ahm und das wird aber als positiv empfunden //ja// ja,
108 wobei ah ich sagen muss, dass ich äh hier eine Veränderung bemerkt habe, das ist
109 früher viel leichter gegangen, also jetzt-, dass es die gesamte Gruppe gerne macht
110 //mhm//, jetzt gibt es immer wieder Einzelne, die die Bewegung (kurze Pause)
111 verweigern //ok// ja, also wirklich //ja// ah- ich hatte eine Situation vor drei Jahren mit
112 einer Schülerin die gesagt hat <nein, ich will mich nicht bewegen, das ist mir zu fad,
113 oder zu blöd, das mache ich nicht> //aha// (kurze Pause) und das war schon für mich
114 sehr schwierig in der Situation selbst, weil die andere Klasse war jetzt natürlich schon in
115 Bewegung, ich sehe, dass die sitzen bleibt //ja, ja// und ahm, ich habe dann in der
116 Folge mit der Schülerin mehrere Einzelgespräche geführt, um dann (kurze Pause) zu
117 erkennen, dass es da ein äh körperliches-, psychisches Problem gab bezüglich ihrer
118 Körperlichkeit, also sie //ja// sie wollte sich einfach nicht vor der Klasse positionieren
119 //mhm//.

120
121 #00:16:09-6# J: Ok, so etwas muss man dann auch wieder bedenken und dass das
122 //also in dem Fall (gleichzeitig)// möglich ist vielleicht...

123
124 #00:16:15-9# R: Ja und es //mhm// ist aber auch jetzt so <Nein ich will nicht, mh ist mir
125 fad //ja// oder so> also es ist auch zum Teil altersbedingt. Ich habe darüber
126 nachgedacht, (**unv.**) und wie ich bisschen nachgedacht habe äh vor dem Interview,
127 ahm tendenziell würde ich sagen, dass junge Lernende sich motivierter bewegen,
128 zunächst einmal, allgemein würde ich von meiner persönlichen Erfahrung aber sagen,
129 dass es ah vom-, sehr vom Psychogramm der Klasse abhängt //mhm, mhm// (kurze
130 Pause). Und die schönste Form der Bewegung und des Sprachenlernens ist natürlich
131 ahm der sprachen-, der sprachenbezogene Ausflug //ja//, ob er jetzt eintägig oder
132 zweiwöchig ist (kurze Pause), aber da ist einfach ahm sehr viel //am meisten ja//
133 Bewegung //ja// drinnen //ja, ja//. Bewegung haben Sie natürlich auch, wenn Sie mit
134 ihren Lernenden gemeinsam kochen //mhm//, was in der BHS zum Teil möglich ist
135 //ja//, weil da stehen sie auf und laufen halt in der Küche herum und gleichzeitig äh
136 können sie eine Aktivität vorbereiten, wie, dass Sie überall die Vokabel aufhängen oder

¹ Berufsbildende höhere Schule

137 nur Französisch sprach-, sprechen //ja// lassen und- (kurze Pause) oder dass halt eben
 138 auch gemeinsam-, ich habe es einmal gemacht mit mehreren Sprachassistenten-,
 139 jeweils eine Gruppe von Lernenden begleitet haben dabei //mhm, ok ja//.
 140

141 #00:18:08-8# J: Und Sie haben davor auch das Laufdiktat erwähnt //mhm//, könnten
 142 Sie das ein bisschen näher vielleicht ausführen oder erklären, wie das (kurze Pause)
 143 abläuft?
 144

145 #00:18:16-8# R: Ein, ein Laufdiktat ähm ist so, dass man-, also es gibt verschiedene
 146 Formen, aber in den meisten Fällen wählt man einen geeigneten Text oder Dialog //ja//,
 147 der an einer Schwelle in der-, im Raum angebracht wird //mhm// und dann zu zweit
 148 oder in einer Gruppe äh laufen die Lernenden zu dem Text, merken sich einen Teil,
 149 kommen wieder zurück und äh schreiben den Text oder //mhm// den Dialog nieder //ja,
 150 ja// und haben dann-, entweder man, man-, der Text ist so gestaltet, dass man ganz
 151 klar sehen kann, welche Gruppe ist das genau in welcher-, in einer bestimmten Zeit am
 152 besten gelungen //mhm//, das ist dann so eine Art Wettbewerb, oder die Gruppe
 153 schaut dann selbst ahm, ob sie ah (kurze Pause) anhand eines Kontrolltextes wie-, wie
 154 weit sie dem Originaltext nahe gekommen //gleichen ja// ist //mhm//. Dadurch entsteht
 155 dann eine große Dynamik //ja// und ahm, wo auch sehr viel Bewegung ist, ist natürlich
 156 ähm offenes Lernen //ja// (kurze Pause). Ahm, das brauch ich Ihnen aber nicht näher zu
 157 erklären nicht //ja//. Ahm (kurze Pause) ja.
 158

159 #00:19:53-9# J: Ok, und, (kurze Pause) Sie haben auch von den Zahlenspielen geredet
 160 //ja// das heißt ahm, wie läuft das-, oder wie-, wie machen Sie das im Unterricht?
 161

162 #00:20:07-2# R: Also zum Beispiel, ich ah-, je nach äh (kurze Pause) GeRS² Stufe im
 163 Beherrschen der Zahlen macht man halt Spiele wi-ie äh drei mal zehn, und wer das am
 164 schnellsten sagt, kann sich setzen //ok, ja// ja //so mhm//, oder aber äh-, auch zum
 165 Beispiel was weiß ich, „quatre - huit - douze“ und dann //mhm// sagt die Reihe durch
 166 und die, die es richtig sagen, können sich setzen, das geht natürlich //mhm// am
 167 schnellsten, aber manchmal (lacht) ist es falsch //ja//, dann muss man //ja//stehen
 168 bleiben //ok//
 169

170 #00:20:47-3# J: Ich kenne es nämlich auch mit Ball-, also mit kleinen Bällen oder so //ja
 171 (gleichzeitig) oder mit Bällen, dass man// oder mit Schaumstoffwürfel, dass man so
 172 auch was (kurze Pause) trainiert ja. (kurze Pause) Mhm, und von den pantomimischen
 173 Spielen, die Sie auch erwähnt haben, da lassen Sie auch Situationen vorspielen?
 174

175 #00:21:08-8# R: Ja zum Beispiel, äh ich äh (kurze Pause), ich lasse jemanden vor der
 176 Klasse stehen und auf dem Rücken steht wer die Person ist und die Person muss dann
 177 die anderen fragen //mhm// oder ahm, also bei der-, bei der Pantomimik gebe ich dann
 178 ah der Person vor, ah was sie ist, oder was sie tut, zum Beispiel einen Beruf und die
 179 anderen //ja// müssen das erraten (kurze Pause) //die müssen das dann darstellen// die
 180 müssen das dann darstellen //ja// oder auch eben eine Tätigkeit darstellen //mhm,

² Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

181 mhm// ahm, (kurze Pause) und das wird in den meisten Fällen als sehr lustig
182 empfunden //ja//, man darf sich nur nicht täuschen, also nachdem ja (kurze Pause) der
183 (kurze Pause) Sprachenunterricht und die Didaktik im Sprachenunterricht in den letzten
184 Jahrzehnten ahm sich enorm entwickelt hat //mhm//, haben das auch die Lehrkräfte,
185 das heißt, wenn dann durch einen Zufall im Stundenplan an einem Tag mehrere
186 Sprachen sind, und es sind dann ununterbrochen Spiele, dann sitzen die um zwölf
187 dann „Nicht-, nicht schon wieder“ (Handy läutet). Und es gibt, ich habe eben vom
188 Psychogramm einer Klasse gesprochen, es gibt Klassen die das äh gern tun und
189 solche die das nicht gern tun //ja, ja// und es gibt ah, also in dem Sinn ja auch Klassen
190 die gerne spielen als ganze Klasse, (unv.) die das mit sehr viel Motivation tun und
191 andere, di-ie in Ruhe gelassen werden wollen //ja//, da ist es ein großer Aufwand die zu
192 motivieren //ja//, aber es lohnt sich //ja, ok//. Das ah-, das zweite sind natürlich die
193 äußeren Gegebenheiten //ja//. Also, (kurze Pause) je nach Schule äh, oder nach (kurze
194 Pause) Institution an der Sie unterrichten, ist es natürlich so, dass ahm (kurze Pause) di-
195 ie, die Räume zum Teil sehr klein sind
196 #00:23:43-7# J: Mhm, dass man dann gar nicht alles machen könnte, was man
197 vielleicht (kurze Pause) irgendwie //(gleichzeitig) ja wenn sie jetzt...// vor hätte.
198
199 #00:23:52-8# R: ...in einer eigenen Klasse sind, versuchen Sie mal //das ist
200 eingeschränkt ja// da-, ich habe einmal eine Klasse gehabt, da war da vorne war
201 vielleicht so viel Platz (deutet mit den Händen) //mhm//, also da entwischt dann auch
202 ihre eigene Luft ahm //ja//, äh eine, eine (unv.) geht noch, aber wenn sie dann
203 umfangreich Schüler irgendwie sich bewegen lassen wollen, ist das schwierig. Und
204 man muss auch ahm sagen, dass ahm es eine Herausforderung ist, ahm die
205 pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkraft //ja//, ja, weil umso mehr Sie Bewegung
206 einbringen, desto mehr müssen Sie natürlich auch den Überblick bewahren, und
207 schauen, dass Ihnen di-ie Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler nicht
208 entgleitet //ja, ja (kurze Pause) das ist richtig ja// ja, also es gibt ja zum Beispiel
209 Gruppenarbeiten wo ah, wo Einzelne-, Einzelne ah gewisse Aufgaben erfüllen und diese
210 Aufgaben dann an die anderen Gruppen kommunizieren, dadurch eine große Dynamik
211 entsteht //mhm//, Sie sehen auch hier braucht man- unter Umständen wechsle ich
212 dann den Raum //ja, ja//, und schaue dass ich Klasse tauschen kann, aber das ist auch
213 eine große Anforderung an Sie zu schauen, dass das diszipliniert-, mit einer gewissen
214 Disziplin immer noch abläuft //ja// ja //mhm// (kurze Pause).
215
216 #00:25:26-3# J: Ok, und weil Sie erwähnt haben es-, es ist immer auch
217 klassenabhängig //mhm//, das heißt die eine Klasse hat-, äh die spricht gar nicht so
218 sehr an auf die Spiele, oder Bewegungsspiele und andere wieder mehr, das heißt, es
219 gibt dann auch bei denen- die bevorzugen vielleicht dann diejenige-, also die Spiele mit
220 ich weiß nicht Pantomime oder eben Zahlenspiele und die anderen //mhm//...
221
222 #00:25:50-8# R: Ich glaube, dass es-, dass das sogar noch weitergeht, es gibt auch
223 viele Klassen die sind spielmüde oder keine //ja// Spieler //mhm//, ja die, die wollen am
224 liebsten den Lerninhalt präsentiert bekommen in (kurze Pause) äh gut verdaulichen
225 Häppchen //ja// und ansonsten in Ruhe gelassen werden (lacht) //ja//. Ja und das gilt es
226 aufzumachen und eben diese Motivation zu erzeugen //ja// und, und eine, eine gewisse

227 Dynamik //mhm//. (kurze Pause)

228

229 #00:26:37-9# J: Und ah, weil Sie am Anfang auch äh angemerkt haben, dass die
230 Leistungskurve dann-, steigt an, das heißt Sie denken schon, dass man da durch den
231 Einsatz von Bewegungsspielen-, dass man wieder ein bisschen Konzentration steigern
232 kann //natürlich, natürlich// und dass es ihnen hilft.

233

234 #00:26:54-8# R: Ich glaube ganz einfach, zum Beispiel indem man ah, wenn man nur
235 sagt <bitte öffnet die Fenster> und steht einmal-, und sie dazu bewegt einmal
236 aufzustehen //mhm//, dass, dass es den Kreislauf wieder ein bisschen in Schwung
237 bringt //ja, ja// und wenn man bedenkt, dass man dabei in BHS eben doch die Stunden
238 bis später in den Nachmittag gehen, ahm kann das nur förderlich sein //ja//. Stellen Sie
239 sich einmal einen dunklen Wintertag mit viel Heizung //mhm// vor, wo sie begonnen
240 haben um acht mit dem Unterricht und Vormittag Küche hatten und dann sitzen die um
241 drei in der Französischstunde.

242

243 #00:27:38-7# J: Ja (kurze Pause), das ja, ist dann ein langer Tag ja, mhm, ja. (kurze
244 Pause) Und, vorhin haben Sie auch gesagt, dass Sie Spiele - weil sie sich in Kreisen
245 oder Zweierreihen //mhm// aufstellen - inwiefern, wie //sie haben zum Beispiel einen
246 Kreis// gehen Sie dann vor? (gleichzeitig)

247

248 #00:28:04-4# R: (zeichnet Kreis auf) Sie müssen sich das vorstellen, entweder Sie
249 haben zum Beispiel so zwei Reihen //ja// und ah, Sie müssen-, Sie gehen zum Beispiel
250 durch bei dieser Reihe mit einem Plakat//mhm//, mit einem Wort je nach äh Niveau mit
251 einem gewissen Schwierigkeitsgrad //mhm// (unv.) Und ah die müssen sich dann über
252 das Wort unterhalten und diese Person muss das Wort erraten //mhm//, und die, die
253 //ok// das am leichtesten, am ehesten erraten hat, hat gewonnen //so ist das ja//. Oder
254 Sie haben zum Beispiel (zeichnet) jetzt hier einen Kreis und, einen inneren und einen
255 äußeren Kreis //mhm// (unv.) //das ist dieses Kugellager// genau das ist das Kugellager
256 ja //ja// und wenn die dann wechseln, dann äh führen sie immer zum selben Thema
257 einen Dialog //ja// aber immer mit einer anderen Person, sodass sie dann alle
258 übereinander auf dem gleichen Wissens-, Wissensstand sind //mhm//.

259

260 #00:29:24-8# J: Das heißt sie müssen auch immer abwechseln und können sich jetzt
261 nicht ein paar aussuchen, sondern //ja genau// müssen wirklich...

262

263 #00:29:30-2# R: Müssen wirklich hier, und das braucht aber natürlich auch-, das geht,
264 das ist nicht so platzintensiv (zeigt am Zettel) aber das (zeigt am Zettel) ist platzintensiv.
265 Und wenn Sie jetzt überlegen, Sie haben da 25 //mhm// und die (unv.) sie müssen
266 natürlich überlegen-, Sie brauchen eine gerade Zahl //ja//, also zur Not müssen Sie
267 dann halt mitmachen //ja, ja// ja, oder Sie haben eben so Einzelgruppen in der Klasse
268 und ah sagen wir mal die-, das kann man ja auch in einer höheren Stufe machen, die
269 behandeln einen Text, die haben die-, den Teil eins, den Teil zwei, die haben den Teil
270 drei, vier, fünf - sechs wird zu viel - //ja// und jetzt müssen die den Teil drei denen
271 kommunizieren die den Teil zwei den anderen //mhm//, bis alle alle Informationen
272 haben //mhm// ja und äh dann lassen Sie zum Beispiel von den Gruppen diese

273 Information, die Sie dann alle haben, zusammenfassen. Und die Gruppen müssen als
274 Leistung das abgeben //ja// ja, also eine-, aber dann können Sie sich vorstellen, da ist
275 relativ viel Action //ja// ja, aber das müssen Sie planen und da müssen Sie stehen und
276 das würde ich-, brauchen Sie eine gewisse Erfahrung //ja, ist klar ja// ja //mhm//, aber
277 da ist viel Bewegung //mhm//. Ich kenne noch andere (kurze Pause) Spiele aber das
278 führt jetzt glaube ich zu weit, aber die, die-, das ist jetzt für mich innerhalb ganz
279 üblicher didaktischer Vorgänge innerhalb der Klasse während-, wenn Sie ah sagen wir
280 Bewegung, wirklich sportliche, dann wie gesagt, lasse ich sie aufstehen //ja// oder
281 niedersetzen, oder ich lasse sie eben-, wir gehen einmal durch die Schule //mhm// und
282 sagen-, benennen alle Dinge die sie sehen //mhm// ja und sie müssen zum Beispiel eine
283 Liste machen und abhaken was sie alles gesehen haben //ja// und ah ja, ich ver-, ich
284 habe auch schon was versteckt //mhm// also so kleine Zettel //ja// ja und dann rennen
285 sie halt von oben bis unten bis in den Keller, aber das müssen Sie halt der Verwaltung
286 mitteilen //alles klar ja// also //mhm//.

287

288 #00:32:06-4# J: Und ist es, versuchen Sie das in jeder Schulstufe einzubringen oder
289 sehen Sie das hauptsächlich vielleicht mehr für den Anfängerunterricht geeignet?

290

291 #00:32:15-1# R: Das hängt sicher von den Klassen ab //ja mhm//, also Sie können eine-
292 wir haben ja erste bis fünfte-, Sie können eine erste Klasse haben die- mit der Sie das
293 machen können //ja// und bei anderen muss man dann wirklich individuell entscheiden,
294 dass-, dass man mal mit dem beginnt-, Regeln geben immer Sie vor //mhm// und das
295 Einhalten der Regeln auch //ja// ja, und erst wenn Sie sehen, dass das funktioniert,
296 kann man sich in andere Bereiche hineinwagen //mhm//. Also Sie müssen sich
297 vorstellen, wenn Sie jetzt sagen „steht einmal alle auf und ah, geht einmal alle zu den
298 anderen und führt einen französischen Dialog“, das kann auch schief gehen //natürlich//
299 ja, und dann müssen Sie die aber alle wieder dazu bringen, dass sie sich hinsetzen und
300 wieder //ja// konzentriert weiter arbeiten //mhm//. Und äh Sie haben ja nur eine gewisse
301 Zeit zur Verfügung, und wenn Sie jetzt zum Beispiel dadurch eine halbe Stunde verloren
302 haben dann //schlecht// sind zwei Drittel Ihres Unterrichts weg //ja, ja// ja, und ich
303 glaube, dass das auch ein Grund ist, warum viele das nicht so einbinden //mhm, weil es
304 auch schwer ist// (gleichzeitig) das ist auch anstrengend, es ist einfach anstrengend
305 //natürlich ja// ja //klar// (längere Pause).

306

307 #00:33:51-7# J: Mhm, und hat sich das bei Ihnen dann-, das heißt man wächst
308 vielleicht auch ein bisschen hinein, weil am Anfang ist das wahnsinnig schwer, dass
309 man das...

310

311 #00:34:00-4# R: Sie müssen auch authentisch sein //ja klar// ja, Sie müssen als
312 Lehrkraft-, ich glaube das Wichtigste ist, dass ich authentisch bin //mhm//. Wenn ich
313 jetzt eine ganz eine Ruhige bin, äh dann wird zum Beispiel auch das, das
314 Pantomimische oder das Theater spielen vor der Klasse ein bisschen ruhiger ausfallen
315 oder vielleicht nicht ganz so motiviert //mhm//. Ahm bei mir zum Beispiel, ich rede die
316 ganze Zeit mit Händen und Füßen (lacht) //ja, ja// (unv.) ist-, ist irgendwie kongruenter
317 würde ich //ja, ja// mal sagen //ok, also dass das doch auch immer mit der eigenen
318 Persönlichkeit// es hängt schon auch mit der Persönlichkeit //klar// zusammen //mhm,

319 ok ja//. (längere Pause)
320
321 #00:34:59-3# J: Und, in-, das eine war noch-, weil sie ja dauernd dann auch
322 unterschiedliche Partner oder Partnerinnen haben //mhm// bei den Gruppenarbeiten,
323 merken Sie, dass das vielleicht dann auch hilft für die Klasse auch, dass die sich
324 vielleicht äh, vielleicht am Anfang auch besser kennen lernen dadurch und dass da
325 auch //(gleichzeitig) natürlich, da haben Sie ja natürlich...// ein besseres Klassenklima
326 entsteht?
327
328 #00:35:20-4# R: ...am Anfang, also zum Beispiel, da kommen sie auch dann nach
329 vorne, also das habe ich gemeint, da gibt es //ja// dann noch viele Möglichkeiten aber
330 zum Beispiel, ahm je nach äh (kurze Pause) Schulstufe oder so, man muss ja auch nicht
331 alles auf, auf Französisch machen, aber ich gebe ihnen zum Beispiel am Anfang dann
332 Tiere auf Französisch //mhm// ja, und sie dürfen aber dann schon sagen auf Deutsch,
333 warum sie den „tigre“ ausgewählt haben oder warum sie den-, und dadurch lernen sie
334 sich natürlich automatisch besser kennen //ja// ja //mhm, super ja//, und ja aber da gibt
335 es zum Beispiel sehr viele Anfangsspiele //ja, ok//. (kurze Pause) Oder das-, was auch
336 schon viel über eine Person aussagt und wo Sie sehr früh schon damit beginnen
337 können ist, sie suchen sich eine Person aus, die ihnen gut gefällt //mhm// ja, wenn man
338 sehr (kurze Pause) gut vorbereitet ist, dann sucht man halt wirklich dann Fotos aus
339 //ja// ja, und dann nimmt man diese Identität an //mhm//, und der andere fragt
340 „Comment tu t’appelles“ und dann habe ich halt diese Identität //ja// ja. Und dann, das
341 sagt aber auch etwas über die Person aus //klar// wen ich mir da aussuche //mhm, ok//
342 und da gehen sie auch nach vorne und suchen einmal und dann, ja, dann gehen sie
343 durch die Klasse und jeder befragt mindestens zwei drei, das geben Sie dann vor, das
344 kann minimum eine Viertelstunde, zwanzig Minuten dauern //ja, ja ok//.
345
346 #00:37:04-9# J: Ja, dann wollen Sie sonst noch irgendetwas anmerken oder...
347
348 #00:37:10-0# R: Ahm ich finde das einen-, einen sehr wichtigen Ansatz.
349
350 //IRRELEVANTE PASSAGE und Abschluss des Interviews//

9.4 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Bewegung im Französischunterricht auseinander. Nach einer kurzen Beschreibung der Rahmenbedingungen des Sprachenunterrichts in Österreich wird aufgezeigt, inwieweit Bewegung mit dem Lernprozess zusammenhängt.

Dabei werden zuerst die neurobiologischen Grundlagen näher erläutert und der Begriff des Lernens eingeführt. In der Folge wird auf Bewegung in Verbindung mit dem Lernprozess eingegangen. Bewegungsempfehlungen werden anschließend erörtert und die veränderten Lebensbedingungen und möglichen Folgen der Bewegungsarmut aufgezeigt.

Nach einer Beschreibung von drei schulischen Ansätzen (*Suggestopädie*, *Total Physical Response* und *Voice Movement Icons*), die Bewegung in den Unterricht integrieren, wird der Fokus auf Bewegungsspiele gelegt. Dafür wurde eine Typologie von Bewegungsspielen erstellt, die aus sieben Kategorien besteht: Grammatik- und Satzbauspiele, Darstellungsspiele, Fragespiele, Wahrnehmungsspiele, kommunikative Spiele, Zahlenspiele und Schreibspiele.

Der empirische Teil der Arbeit umfasst eine qualitative Studie, in der drei biographische Interviews mit Lehrpersonen geführt wurden. Die Auswertung der Studie basiert auf der dokumentarischen Methode nach Arnd-Michael Nohl. Anhand der Interviews konnten die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Sprachenunterricht aus Sicht der drei Lehrerinnen ermittelt werden und mit der Erklärung weiterer Bewegungsspiele konnte gezeigt werden, wie vielfältig Bewegung mit Hilfe von Spielen im Sprachenunterricht eingesetzt werden kann. In der Auswertung wurde versucht, die genannten Bewegungsspiele in die angeführte Typologie (Vgl. Kapitel 5) einzuordnen.

Ziel der Arbeit ist es, den (angehenden) Lehrpersonen eine Möglichkeit zu zeigen, ihren Unterricht durch Bewegungsspiele abwechslungsreich zu gestalten und darzustellen, wie wichtig und förderlich Bewegung für den Lernprozess ist.

9.5 Résumé français

La structure du travail

Le sujet central de mon mémoire est l'activité physique en rapport avec les cours de français et je me concentre en particulier sur des jeux de mouvement. Il convient tout d'abord de se pencher sur le contexte théorique et méthodologique, qui se réfère aux liens entre l'apprentissage, les activités physiques et l'enseignement des langues. Ensuite je vais donner un aperçu de l'enseignement de trois professeurs de français à l'aide des interviews. Pour une analyse, j'utilise la *méthode documentaire* de Arnd-Michael Nohl.

Il s'ensuit que les questions centrales de ce mémoire sont les suivantes:

«Quelle est la relation entre l'apprentissage, le mouvement et l'enseignement des langues?»

«Comment intégrer le mouvement à l'enseignement du français?»

Dans un premier temps, j'expliquerai les conditions générales de l'enseignement des langues en Autriche ainsi que la situation actuelle de l'enseignement du français et la situation des enseignants.

Le chapitre suivant traitera de la base théorique concernant la première question de recherche. Je me référerai aux bases neurobiologiques et expliquerai ainsi les fonctions du cerveau et de la mémoire. Au cours de ce chapitre, je parlerai aussi du terme de *l'apprentissage*. J'exposerai donc les différentes formes de même que les processus de l'apprentissage.

Ensuite, je présenterai la relation entre l'apprentissage et le mouvement, ce qui nécessite, à part les informations sur l'influence des activités physiques sur le cerveau et sur le corps, aussi une indication de la recommandation de mouvement. La dernière partie de ce chapitre se consacrera au changement des conditions de vie et aux conséquences d'un manque de mouvement.

En regardant la relation entre l'apprentissage, le mouvement et l'enseignement des langues sous l'aspect méthodologique, il y a plusieurs méthodes de l'apprentissage des langues étrangères qui intègrent des activités physiques dans l'enseignement. Dans ce contexte, je décrirai donc le concept et les bases de trois méthodes, à savoir la *Suggestopédie*, la méthode *Total Physical Response* et les *Voice Movement Icons*.

Pour montrer une autre possibilité d'intégrer des activités physiques dans l'enseignement du français sans suivre strictement le concept d'une de ces méthodes, je donnerai une typologie des jeux de mouvement. Ces jeux sont classés en catégories différentes selon leurs buts. Ils peuvent soutenir le processus d'apprentissage des élèves et sont utilisables à différents niveaux scolaires.

La dernière partie de mon travail est dédiée à la recherche empirique. Après avoir expliqué les aspects et les critères de la recherche qualitative ainsi que la *méthode documentaire*, à laquelle je me référerai dans l'évaluation des interviews, je présenterai les informations générales des interviews et dresserai le bilan de chaque interview (les interprétations plus détaillées des trois interviews selon la *méthode documentaire - thematischer Verlauf, formulierende Feininterpretation* et *reflektierende Interpretation* - se trouvent avec les transcriptions dans l'appendice de ce travail). À l'aide des interviews données, les questions de recherche trouvent ainsi une réponse sous l'angle empirique de l'opinion des enseignantes.

Finalement, je donnerai une comparaison des trois interviews, je résumerai les résultats les plus importants et j'essaierai de classer les jeux de mouvements, mentionnés par les professeurs dans la typologie indiquée dans le chapitre quatre.

Le but de ce travail consiste à montrer aux enseignantes de langues l'importance et l'efficacité des activités physiques, intégrées dans leurs cours et de leur en montrer la réalisation avec des jeux de mouvement.

L'enseignement des langues et les conditions générales

Les conditions générales de l'enseignement des langues en Autriche

L'enseignement des langues en Autriche se fonde sur les bases du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Le *CECRL* vise à promouvoir le plurilinguisme et les compétences culturelles. En définissant six niveaux de maîtrise d'une langue étrangère (A1 jusqu'à C2), il veut faciliter la communication internationale et uniformiser les aspects d'enseignement des langues. Le *CECRL* décrit entre autres les cinq compétences qu'un apprenant peut acquérir dans une langue étrangère: *la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale, l'expression orale continuée et l'expression orale en interaction*.

Si l'on se penche sur les programmes scolaires en langue étrangère en Autriche, on peut voir que ces compétences et niveaux y sont ancrés. À part les compétences sociales, qui sont aussi très importantes à transmettre aux élèves, c'est surtout la compétence interculturelle qui représente un critère important dans l'enseignement. La somme des heures hebdomadaires de français varient entre 10 et 14 heures dans les écoles, selon le type d'école.

Par rapport au baccalauréat dans les langues étrangères, il faut dire que les tâches sont standardisées comme dans les autres matières, pour que la transparence et la comparabilité des exigences de l'examen soient garanties. L'examen vérifie avant tout les compétences écrites et la compréhension orale des élèves.

La situation actuelle de l'enseignement du français

De plus, il faut aussi mentionner la situation de l'enseignement du français en Autriche. À l'aide des statistiques, publiées par *Statistik Austria*, on peut constater que le nombre des élèves, apprenant le français, s'est réduit dans les années passées presque de façon continu. Dans l'année scolaire 2009/10 le nombre des élèves apprenant le français s'est élevé à 114.191 tandis qu'en 2013/14, le nombre ne s'est élevé qu'à 103.033 apprenants. Par rapport au sexe, il faut dire que ce sont plutôt les filles qui ont choisi le français comme matière contrairement aux garçons (presque deux fois plus de filles que de garçons). Les causes pour cette baisse des apprenants en français peuvent être l'offre toujours croissante des langues étrangères à l'école.

La situation actuelle des enseignants

En regardant la situation des enseignants, il faut surtout se concentrer sur l'attitude des professeurs envers l'enseignement. L'étude *TALIS*, publiée en 2008, nous fait part que la plupart des enseignants en Autriche ont une attitude constructiviste (= l'implication active des élèves dans l'acquisition des connaissances), mais l'attitude traditionnelle (= ce sont les enseignants qui communiquent le savoir et expliquent les solutions) est toujours présente, notamment chez les enseignants âgés. Selon l'étude, la méthode pédagogique préférée par les enseignants, c'est la méthode structurée, dans laquelle les travaux à deux ou en groupes ne sont guère utilisés.

Avec un regard critique sur cette méthode pédagogique, il faut introduire le prochain chapitre, qui se penche sur la première question de recherche en examinant la relation

entre l'apprentissage, le mouvement et l'enseignement des langues sous la perspective théorique.

La relation entre l'apprentissage, le mouvement et l'enseignement des langues sous l'angle théorique

Les bases neurobiologiques

Le premier chapitre sur les *bases neurobiologiques* donne une vue d'ensemble des fonctions du cerveau et de la mémoire. Le cerveau représente un centre de conscience, un centre d'apprentissage et même un centre de santé. Cet organe est capable de progresser et de retenir, se compose de différentes parties et peut évoluer. La partie du télencéphale se divise en l'hémisphère gauche et droite qui peuvent, mais ne doivent pas, se différencier par ses fonctions.

Vu les fonctions de la mémoire, il faut distinguer trois modèles. Bien qu'on parle de ces modèles différents dans leurs fonctions, on ne doit pas oublier leur interaction permanente. La mémoire sensorielle retient les informations seulement pour quelques secondes si elles n'arrivent pas aux autres modèles à l'aide d'un processus de transformation.

Les informations arrivant jusqu'au deuxième modèle, à la mémoire à court terme, peuvent être sauvegardées en les répétant souvent. Le fait que cette mémoire ne puisse contenir que sept (+/- 2) informations a été constaté par le psychologue Miller. L'importance motivationnelle et émotionnelle d'une information est aussi un facteur déterminant pour la mémorisation.

Le troisième modèle représente la mémoire à long terme, qui se divise en mémoire déclarative/explicite et non-déclarative/implicite. La première contient les informations qui sont à disposition pour l'individu et ce dernier implique les informations inconscientes, mais qui influencent pourtant le comportement des individus. Ces deux sortes de mémoire contiennent de nouveau d'autres éléments, à savoir la mémoire épisodique, sémantique, procédurale, l'amorçage et les formes du conditionnement, qui sont responsables des activités différentes.

En ce qui concerne la mémorisation des informations, ce sont surtout les informations liées au comportement actif de l'individu qui sont enregistrées de façon permanente.

Le processus d'apprentissage commence quand l'apprenant porte son attention sur les informations, retenues dans la mémoire sensorielle. En général, la mémoire doit résister à une surcharge sensorielle et c'est pour cette raison qu'elle n'enregistre consciemment qu'un petit nombre d'informations (attention sélective). C'est-à-dire que le subconscient interagit avec le conscient, puisque les informations qui sont enregistrées au subconscient peuvent aussi entrer dans le conscient. Donc le subconscient a pour tâche d'enregistrer toutes les autres informations, qui n'entrent pas dans le conscient et influencent ainsi le comportement, les pensées, les actions, les attitudes et les sensations d'un individu. Si le subconscient évoque des réflexes de peur, le cerveau peut être bloqué de sorte que le processus d'apprentissage devient impossible.

Pour en tirer la conclusion la plus importante pour les enseignants, on peut constater que la mémoire comporte trois grands modèles qui évaluent différemment les informations. La répétition est la base de départ pour le processus d'apprentissage.

L'apprentissage

Pour faire le lien entre l'apprentissage et le mouvement, il faut d'abord se concentrer sur le terme de l'apprentissage avant d'expliquer les différentes formes ainsi que le processus de l'apprentissage. La signification de l'apprentissage se manifeste dans l'acquisition des connaissances nouvelles ou dans la modification des compétences, qui doivent rester relativement durables. Le processus de l'apprentissage n'est pas observable et représente ainsi un processus psychologique à l'intérieur d'un individu. L'apprentissage est donc un processus actif et associatif, qui est influencé par les gènes, l'environnement et la santé d'un individu.

Il est nécessaire de distinguer l'apprentissage procédural de l'apprentissage déclaratif. Le premier représente l'acquisition inconsciente des compétences et commence déjà chez un fœtus. Cette catégorie comporte les processus d'apprentissage, qui sont caractérisés par l'entraînement et la répétition.

Par contre, l'apprentissage déclaratif représente l'apprentissage conscient des informations et il est en rapport avec la première catégorie. Même les préconnaissances jouent ici un rôle important, puisqu'elles facilitent l'enregistrement de nouvelles informations.

En ce qui concerne les processus d'apprentissage, l'apprentissage procédural distingue deux types: l'apprentissage associatif de l'apprentissage non associatif. S'il y a un rapport

entre un stimulus et une réaction, il s'agit bien de l'apprentissage associatif. De plus, on y distingue entre les formes du conditionnement classique et instrumental. L'apprentissage non associatif contient les formes d'apprentissage de l'habituation et de la sensibilisation.

Le mouvement

Face à la relation entre l'apprentissage et le mouvement, on jette un bref regard sur leur interaction. Le processus de l'apprentissage implique tout le corps ainsi que les sens et les émotions. Il s'agit donc d'un processus global selon la neuroscientifique Manuela Macedonia, qui nécessite la coopération du corps avec l'esprit. Notamment les premières années de vie d'un enfant sont caractérisées par l'apprentissage à l'aide de la perception, du mouvement et des actions.

De plus, le mouvement contribue à ce que les muscles et le cerveau soient bien irrigués de même qu'il alimente le cerveau en oxygène. Mais ce ne sont que les seules conséquences: Les activités physiques réduisent le stress, peuvent améliorer les performances du cerveau et peuvent stimuler la motivation des individus.

Concernant la recommandation pour le mouvement par le Ministère de la Santé et par d'autres institutions (*Gesundheit Österreich GmbH et Geschäftsbereich Fonds Gesundes Österreich*), on peut voir que les activités physiques des enfants et des adolescents devraient s'élever à 60 minutes par jour pour promouvoir la santé.

Il faut aussi mentionner les facteurs, qui peuvent influencer le comportement du mouvement et parmi lesquels se trouvent entre autres l'environnement, le milieu social et politique, les conditions de vie et de travail, le mode de vie, l'âge, le sexe et les caractères héréditaires d'un individu.

Si l'on s'attarde aux conditions de vie, il faut constater un changement. Surtout le développement des médias et d'autres systèmes technologiques ont contribué à tel point que les activités physiques parmi les enfants et les adolescents baissent. Ce fait ne reste pas sans conséquences. Les enfants et les adolescents passent une grande partie du jour assis. Dans un premier temps à l'école et ensuite, ils passent souvent leur temps libre devant les écrans du téléviseur, de l'ordinateur ou du portable. Cette sédentarité peut entraîner d'autres conséquences: des déficiences posturales, des faiblesses ou des problèmes de concentration.

En résumé, il faut dire que l'aspect du mouvement reste un facteur important qu'on doit aussi intégrer dans d'autres matières à l'école en complément à l'éducation physique et sportive. De nos jours, il y a déjà certaines méthodes qui intègrent le mouvement dans l'enseignement.

La relation entre l'apprentissage, le mouvement et l'enseignement des langues sous l'angle méthodologique

Pour mettre la partie théorique en pratique, ce qui fait référence à la deuxième question de ma recherche («Comment intégrer le mouvement dans l'enseignement du français?»), il faut d'abord présenter quelques méthodes de l'apprentissage des langues étrangères, qui intègrent l'aspect du mouvement dans l'enseignement.

La suggestopédie

La méthode de la *suggestopédie*, développée par Georgi Lozanov, essaie d'améliorer l'apprentissage à l'aide d'une situation détendue. De plus, elle veut profiter de l'interaction entre la perception consciente et inconsciente et mener l'apprenant à une attitude positive envers l'apprentissage. L'enseignant doit créer une relation de confiance entre les élèves et soi-même. L'enseignement des langues étrangères dans cette méthode est avant tout basé sur l'utilisation des livres bilingues. L'enseignant travaille aussi avec des éléments musicaux et des activités physiques pour apprendre de nouveaux mots dans la langue cible.

Total Physical Response

Total Physical Response est un concept, construit par James Asher, qui suppose que la compréhension orale d'une langue étrangère se développe avant sa production, comme c'est aussi le cas pour la langue maternelle. L'enseignement est donc basé sur une compréhension orale au début (*silent period*), jusqu'à ce que les élèves se sentent prêts à parler dans la langue étrangère. L'enseignant combine des éléments linguistiques avec des activités physiques. Dans une atmosphère détendue, les élèves doivent participer en répétant les activités physiques. À l'aide de l'activation de plusieurs sens, cette méthode essaie de permettre l'apprentissage multidimensionnel.

Voice Movement Icons

Le concept des *Voice Movement Icons*, élaboré par Manuela Macedonia, ressemble à la méthode du *Total Physical Response*. Son objectif est la stimulation des deux hémisphères cérébraux pour l'apprentissage global. Elle souligne aussi l'importance de l'apprentissage sensori-moteur, qui s'adresse à plusieurs sens. Pour cela, elle relie les mots, lus à haute voix, aux mouvements adéquats et fixe ainsi certains mouvements pour un certain nombre de mots. Les élèves participent aux mouvements et ils sont impliqués émotivement en raison de leur imitation.

Les méthodes se ressemblent toutes dans leurs concepts, puisqu'elles veulent soutenir l'apprentissage en s'adressant à plusieurs sens d'un apprenant. La combinaison de la compréhension orale et de l'expression orale avec des aspects physiques peut favoriser la capacité d'apprentissage.

Typologie des jeux de mouvement

Les chapitres précédents ont essayé de répondre à la question «Quelle est la relation entre l'apprentissage, le mouvement et l'enseignement des langues?» dans une perspective théorique et méthodologique. Maintenant, il faut se concentrer sur la deuxième question de ma recherche pour apprendre comment on peut intégrer le mouvement dans l'enseignement français, à part les concepts traités. On jette donc un regard sur les jeux de mouvement, qui peuvent favoriser l'apprentissage des élèves.

Les jeux dans le chapitre cinq se basent avant tout sur les concepts de Beigel, Koriander-Beyer et Faistauer. À ce point-là, on ne mentionne que les catégories des jeux dans ce résumé, puisqu'une description détaillée des jeux se trouve dans le chapitre indiqué.

Vu que les jeux se distinguent par leurs buts de l'apprentissage, il est nécessaire de les classer dans les catégories suivantes: Jeux de grammaire/de syntaxe, Jeux de représentation, Jeux de question, Jeux de perception, Jeux de communication, Jeux de chiffre et Jeux d'écriture.

La relation entre l'apprentissage, le mouvement et l'enseignement des langues du point de vue des professeurs de français

Ce chapitre traite de la recherche empirique, qui est basée sur trois interviews. Avant la réalisation, il est nécessaire de décrire la méthode du projet.

Les études qualitatives et la méthode du projet

Les interviews narratives, qui sont un élément de l'étude qualitative, me permettent d'obtenir un aperçu de l'enseignement des professeurs, qui utilisent des jeux du mouvement en cours de langue étrangère, en particulier de français.

Les caractéristiques des interviews qualitatives se montrent dans leur structure ouverte et dans leur flexibilité, qui visent à ne pas diriger la personne interrogée dans une voie donnée. Cela permet aux interviewés d'aborder des thèmes qui sont d'une grande importance pour eux. L'interviewer/l'intervieweuse interrompt rarement et quand la personne interrogée arrive à la fin de sa narration, il/elle fait référence aux thèmes abordés pour encourager l'interviewé/e à continuer.

La *méthode documentaire* de Arnd-Michael Nohl en combinaison avec son *interview biographique* sert de base à la réalisation de ma recherche empirique et qualitative. Après avoir réalisé les interviews, l'interprétation s'effectue en trois étapes. Avant la transcription, on crée le *thematischen Verlauf*, qui démontre les thèmes les plus importants. Après la transcription, on commence par la *formulierende Feininterpretation*, qui divise l'interview en thèmes généraux et en sous-thèmes et reformule le contenu. La *reflektierende Interviewinterpretation* analyse les interviews à l'aide des types de texte et compare les différentes parties d'une interview avec les autres.

Les résultats de la recherche

Pour l'étude empirique, j'ai réalisé trois interviews avec des enseignantes à Vienne et en Basse-Autriche. Madame L., Madame D. et Madame R. travaillent dans des écoles différentes comme professeurs de langues et impliquent des jeux de mouvement en cours. Les trois enseignantes abordent souvent des thèmes qui se ressemblent, que ce soient des jeux similaires, ou des attitudes semblables. Surtout des jeux de communication sont appliqués dans l'enseignement et Madame L. et Madame R. mentionnent toutes les deux le jeu *Kugellager*. Ceci montre que les enseignantes interrogées attachent une grande importance à la production orale dans l'enseignement des langues étrangères.

Madame D. et Madame R. utilisent aussi les jeux de mimes pour que les élèves représentent des termes, des activités ou même des petites scènes, tandis que Madame L. ne les intègre que pour deviner des termes. Notamment les verbes et les mots de vocabulaire français sont répétés à l'aide des jeux de grammaire/de syntaxe.

Madame L. et Madame D. apprennent et répètent aussi les termes français pour les parties du corps avec leurs élèves au moyen des jeux de mouvement.

En particulier, ce sont les termes pour les chiffres, qui se prêtent à être intégrés par des jeux du mouvement différents. C'est pourquoi les enseignants les appliquent en cours, souvent par un jeu de balle.

Par rapport à la situation de classe, c'est le niveau sonore élevé qui est presque toujours présent pendant ces jeux et l'utilisation dépend aussi des locaux d'une classe, vu que certains jeux ont besoin de beaucoup de place.

Les trois professeurs mentionnent que les jeux de mouvement dépendent aussi de la personnalité et du tempérament de l'enseignant, parce qu'elles n'intègrent que des jeux avec lesquels elles peuvent s'identifier.

Les jeux se prêtent notamment pour les cours pour débutants, mais ils sont quand même adaptables pour toutes les classes, indépendamment de l'âge et du registre de langue des élèves.

En appliquant les jeux de mouvement, les enseignantes attendent une augmentation de concentration et de motivation ainsi qu'une amélioration de la capacité cognitive des apprenants. L'activité et la dynamique en groupe représentent aussi des facteurs importants pour elles.

Conclusion

En regardant les interprétations des interviews, on peut constater que les trois enseignantes ont une attitude constructiviste et elles essaient d'appliquer des méthodes d'enseignement qui sont centrées sur l'apprenant. Les enseignantes veulent impliquer activement les élèves et intègrent souvent des travaux à deux ou en groupes. Concernant les activités physiques, elles sont convaincues que le mouvement peut favoriser le processus d'apprentissage, puisqu'on s'adresse à plusieurs sens de perception.

Pour conclure, il faut revenir aux questions de recherche. À travers la rédaction théorique, méthodologique et empirique du travail, on peut constater qu'il y a un lien entre l'apprentissage, le mouvement et l'enseignement des langues. Ce lien se montre par la combinaison de l'esprit et du corps, qui résulte des jeux de mouvement. L'intégration des activités physiques dans l'enseignement crée la diversité, favorise la capacité d'apprentissage et la motivation des apprenants. Cela implique déjà une réponse à la deuxième question de ma recherche, comment le mouvement peut être intégré dans l'enseignement du français. À part les méthodes indiqués dans le chapitre quatre, ce sont surtout les jeux de mouvement (chapitre 5) qui représentent une possibilité d'intégrer le mouvement en classe.