



universität
wien

Masterarbeit / Master's Thesis

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

verfasst von / submitted by
Jutta Anderl BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt/ A 066 814
degree programme code as it appears on
the student record sheet

Studienrichtung lt. Studienblatt / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
degree programme as it appears on
the student record sheet

Betreut von / Supervisor: Dr. Hannes Schweiger



Die vorliegende Masterarbeit bildet zugleich den Höhepunkt als auch das Etappenziel einer langen Reise. Viele liebe Menschen haben mich auf diesem Weg begleitet. An dieser Stelle ist nun der richtige Zeitpunkt gekommen, all jenen zu **danken**, bei denen ich Energie, Ideen, Ermunterung und Unterstützung **tanken** durfte.

Heinz Strupf
Chiara Anderl
Karen Schramm
Hannes Schweiger
David Anderl
Interviewpartnerinnen
Christine Strupf
Andreas Henhappel

Sie alle haben durch fachmännischen Rat, aufmunternde Worte oder computertechnische Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Allen Tankstellen ein herzliches Dankeschön!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Einführung.....	1
1.2 Forschungsstand und Identifikation von Forschungslücken.....	2
1.3 Ziel der Arbeit und zentrale Fragestellungen	4
1.4 Hinweise zur Lesbarkeit dieser Arbeit.....	5
2. Theoretischer Teil.....	7
2.1 Neurobiologische Grundlagen des menschlichen Lernprozesses.....	7
2.2 Die Rolle der Bewegung im Lernprozess	9
2.3 Embodiment.....	11
2.4 Die Psychomotorik	13
2.4.1 Begrifflichkeiten	13
2.4.2 Wurzeln der Psychomotorik.....	15
2.4.3 Inhalte und Ziele der Psychomotorik	15
2.4.4. Berücksichtigung psychomotorischer Ansätze im Lernprozess	18
2.5 Sprachverarbeitung im Gehirn	21
2.6 Verbindungen zwischen Bewegung und Sprache.....	22
2.7 Bedeutung der Bewegung für den Unterricht	24
2.8 Unterschiedliche Bewegungsaktivitäten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht.....	28
2.9 Handlungsorientierung beim Lernen	33
2.9.1 Begriffsklärung.....	34
2.9.2 Handlungsorientierung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht	34
2.9.3 Die Rolle der Lehrkraft.....	36
2.9.4 Phasen im handlungsorientierten Unterricht.....	37
2.9.5 Schwierigkeiten	37
2.9.6 Bezug zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.....	38
2.10 Die Dramapädagogik	41
2.10.1 Begriffsklärung.....	41
2.10.2 Wurzeln der Dramapädagogik.....	41
2.10.3 Merkmale der Dramapädagogik	42
2.10.4 Aufbau einer dramapädagogischen Einheit.....	44
2.10.5 Szenische Methoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht.....	45

2.10.6 Ebenen der Sprache.....	47
2.10.7 Stellenwert der Bewegung in der Dramapädagogik.....	49
2.10.8 Bezug zum GER.....	49
2.10.9 Parallelen und Unterschiede zu psychomotorischen Konzepten.....	49
2.11 Total Physical Response.....	51
2.11.1 Wurzeln der Methode und Begriffsklärung	51
2.11.2 Phasen	52
2.11.3 Vor- und Nachteile der Methode.....	52
2.11.4 Parallelen zu psychomotorischen Ansätzen	54
2.12 Der Einfluss des Alters.....	55
2.12.1 Die Rolle des Alters beim Lernen	55
2.12.2 Einfluss der Bewegung im Zusammenhang zum Lebensalter	56
2.12.3 Die Rolle des Alters in der psychomotorischen Förderung.....	56
2.12.4 Die Rolle des Alters im Fremd- und Zweitsprachenerwerb.....	57
2.12.5 Zusammenfassung.....	59
3. Methodisches Vorgehen	60
3.1 Forschungsablauf	60
3.2 Qualitative Forschungsmethode	62
3.2.1 Begründen der Forschungsmethode	62
3.2.2 Die Datenerhebung	63
3.2.3 Das Leitfadeninterview	64
3.2.4 Der Leitfaden.....	64
3.3 Auswahl der Interviewpartner_innen.....	66
3.4 Auswertung der Daten	68
3.5 Gütekriterien	70
3.6 Ethische Überlegungen.....	70
3.7 Datenreduktion.....	71
3.7.1 Psychomotorikerinnen.....	71
3.7.1.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	77
3.7.2 Lehrkräfte	80
3.7.2.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	86
3.7.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse der Berufsgruppen Psychomotorikerinnen und Lehrkräfte für DaF/DaZ	89
3.8 Präsentation der Ergebnisse.....	90

3.8.1 Leitfrage 1: Einsatz von Bewegung im Unterricht	91
3.8.2 Leitfrage 2: Schwierigkeiten und Risiken	92
3.8.3 Leitfrage 3: Sprachliche Kompetenzen	92
3.8.4 Leitfrage 4: Methodisch-didaktische Möglichkeiten	93
3.8.5 Leitfrage 5: Zielgruppen	94
3.9 Conclusio	95
3.9.1 Herausforderungen im Forschungsprozess	97
4. Zusammenfassung und Fazit	97
4.1 Methodische und didaktische Konsequenzen	103
5. Ausblick	104
6. Literaturverzeichnis	105
7. Anhang	116
Anhang A	116
A.1 Der konkrete Interviewleitfaden	116
A.1.1 Interviewleitfaden Psychomotoriker_innen	116
A.1.2 Interviewleitfaden Lehrkräfte	118
2.1 Der Codierleitfaden	120
Codesystem	120
A.2.2 Codierte Transkriptionen	121
Transkript Anna	121
Transkript Berta	131
Transkript Clara	144
Transkript Xenia	151
Transkript Yvonne	159
Transkript Zara	164
A.2.3 Die Textreduktionen	170
A.4 Übersicht über verwendete Codings	208
Anhang B	211
B.1 Einverständniserklärung	211
B.2 Eidesstattliche Erklärung	212
Abstract	213

1. Einleitung

1.1 Einführung

Schon Aristoteles erkannte: „Das Leben besteht in der Bewegung.“ (Aristoteles; zit. nach Knischek 2008: S. 356) Welche Bedeutung Bewegung im Leben eines Menschen spielt, wird von der Psychomotorik aufgegriffen. Die relativ junge wissenschaftliche Disziplin geht davon aus, dass zwischen Lernen, Wahrnehmung und Bewegung enge Verbindungen bestehen. Psychische und motorische Prozesse bilden eine untrennbare Einheit, worauf der ganzheitliche Ansatz der Psychomotorik aufbaut. (vgl. Zimmer 2005: S. 26)

In den 80er-Jahren etablierte sich das Konzept der psychomotorischen Sprachförderung, das seither weiterentwickelt wird (vgl. Birk, Mirbek 2017: S. 109). Dabei wird berücksichtigt, dass Sprache und Bewegung zwei eng verbundene Dimensionen sind, die sich in Abhängigkeit voneinander entfalten und sich gegenseitig beeinflussen. (vgl. Zimmer 2012b: S. 2) Sprache baut auf dem Handeln auf. Erst im handelnden Umgang wird das Medium Sprache als nützliches Werkzeug entdeckt. Der Sprechakt selbst ist eine motorische Aktivität. (vgl. Zimmer 2012a: S. 5)

In einem von Obrist geführten Interview mit Zimmer zum Thema „Bewegung tut der Sprache gut!“ lautet ein Slogan „Bewegung trainiert nicht nur den Körper. [...] Bewegung tut dem Gehirn gut. Bewegung tut der Entwicklung gut. Bewegung tut der Sprache gut.“ (Obrist 2009: S. 1)

Wie wichtig die Bewegung für einen effektiven Lernprozess sein kann, damit beschäftigt sich seit geraumer Zeit die Hirnforschung. Neueste Erkenntnisse bestätigen, dass Bewegung die Gehirnleistung verbessern kann (vgl. Dorner 2013: S. 39). Diesen Umstand versucht man sich auch im schulischen Unterricht vermehrt zunutze zu machen. Das Konzept des „Bewegten Lernens“ hat Einzug in unsere Lehrpläne und Schulen gehalten. Zahlreiche Projekte beschäftigen sich damit, wie Bewegung sich auf den Lernprozess auswirkt und ob es auch positive Effekte auf die Sprachentwicklung gibt. (vgl. Sambanis 2014: S. 119) Die meisten Untersuchungen beziehen sich auf die Entwicklung im Kindergarten oder im schulischen Bereich. Die Ergebnisse bisheriger Forschungen führen zu der naheliegenden Vermutung, dass die Integration von Bewegung beim Lernen auch den Fremd- und Zweitspracherwerb positiv unterstützen kann. Das Zusammenführen von neurowissenschaftlichen und fremdsprachdidaktischen Erkenntnissen erscheint in diesem Zusammenhang als vielver-

sprechende Strategie. Gesundheitstheoretische, lerntheoretische und neurophysiologische Gründe sprechen für den Einsatz von Bewegung im Fremdsprachenunterricht. Dennoch gibt es zahlreiche offene Fragen, die noch unzureichend erforscht wurden. Wie sieht die konkrete Umsetzung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht aus? Welche Art von Bewegung kann den Fremdspracherwerb positiv beeinflussen und welche Ebenen des Spracherwerbs werden angesprochen? (vgl. Sambanis 2014: 118) Wie schon erwähnt, gibt es einige Untersuchungen, die meisten beziehen sich aber auf den Kindergarten und frühen schulischen Bereich (vgl. Dorner 2013: 30f., 40f.). Welche Auswirkung die Integration von Bewegungsaktivitäten im Lernprozess von Jugendlichen und Erwachsenen hat, ist noch ein sehr unzureichend erforschtes Feld.

Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Volksschullehrerin konnte ich schon oft den positiven Effekt von Bewegung im Unterricht erleben. In dieser Arbeit möchte ich das Feld ausweiten und herausfinden, wie Bewegung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingesetzt werden kann, welche existierenden Konzepte vielversprechend erscheinen und ob auch ältere Lernende davon profitieren können.

Da die meisten Interviewpartner_innen aus dem Bereich des Zweitsprachenunterrichts kommen, stammen die gewonnenen Daten in erster Linie aus diesem Bereich. Prinzipiell gibt es aber keine Hinweise, dass die Integration von Bewegungsaktivitäten nicht sowohl im Fremd- als auch im Zweitsprachenunterricht eingesetzt werden können. Die verwendete Literatur bezieht sich zumeist auf den Fremdsprachenunterricht.

1.2 Forschungsstand und Identifikation von Forschungslücken

In den letzten Jahren erschienen vermehrt Untersuchungen zu der Frage, inwieweit sich körperliche Aktivität positiv auf die Gehirnleistung auswirkt. Insbesondere die neuen Möglichkeiten in der Hirnforschung brachten bahnbrechende Ergebnisse zutage. 1998 gelang es Eriksson, erstmals die Neubildung von Nervenzellen zu beobachten. (vgl. Buuck; Voll 2012: S. 1) Mittlerweile sind sich die Wissenschaftler einig, dass das Gehirn die Fähigkeit besitzt, sich ständig an neue Erfordernisse anzupassen. In diesem Zusammenhang spricht man von der Neuroplastizität des Gehirns. (vgl. Spitzer 2007: S. 105) Weiters konnte nachgewiesen werden, dass körperliche Aktivität sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit auswirkt (vgl. Dorner 2013: S. 39).

Ein Forscherteam rund um Weiß untersuchte in Kooperation mit mehreren Volks- und neuen Mittelschulen, ob der gezielte Einsatz psychomotorischer Lehr- und Lernmethoden zu einer besseren Behaltensleistung von Lerninhalten führt (vgl. Standard 2015: S. 1f.).

Psychomotorische Sprachförderung beschäftigt sich schon seit den 80er-Jahren mit dem Zusammenhang von Bewegung und Sprache. Zahlreiche Projekte beweisen das verstärkte Interesse am Einsatz psychomotorischer Methoden im Sprachunterricht. (vgl. Birk, Mirbek 2017: S. 109) Zwischen Bewegung, Wahrnehmung und Sprache bestehen enge Wechselbeziehungen. Die ersten empirischen Daten stammen vor allem von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. (vgl. Dorner 2013: S. 30f) Etwas später konnte eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Zimmer an der Universität Osnabrück signifikante Zusammenhänge zwischen Zuwächsen der sprachlichen Kompetenz und bewegungsorientierten Maßnahmen in Kindergärten herstellen (vgl. Zimmer 2012b: S. 6). Darauf aufbauend entwickelte sich ein eigenständiges Forschungsprojekt zum Thema Sprachförderung durch Bewegung für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Zimmer 2012b: S. 5).

Neurobiologische und kognitionspsychologische Studien bestätigen, dass die Kombination von Sprache und Bewegung die Verankerung von Sprachwissen im Gehirn begünstigt. Durch Bewegung werden motorische Zentren im Gehirn angeregt, welche maßgeblich beim Speichern von Lerninhalten beteiligt sind. Wörter, Zahlen und andere Inhalte werden besser behalten, wenn sie mithilfe von Gesten, rhythmischen Bewegungen begleitet werden. Die sogenannte doppelte Kodierung ermöglicht ein schnelleres Auffinden der Gedächtnisspuren im Langzeitspeicher. (vgl. Dorner 2013: S. 39f.)

Am Max-Planck-Institut für Neurowissenschaften in Leipzig konnte Manuela Macedonia die Vorteile des sensomotorischen Fremdsprachenlernens auch für ältere Kinder und junge Erwachsene herausarbeiten. Sie beschäftigte sich unter anderem damit, wie der Körper als Werkzeug zur Speicherung von verbalen Informationen verwendet werden kann. Mittels Magnetresonanztomographie konnte bestätigt werden, dass beim Lernen mit Bewegung eine multisensorische Vernetzung im Gehirn stattfindet und neue Lerninhalte dadurch resistenter gegen das Vergessen werden. (vgl. Macedonia 2014: S. 10f.)

Zahlreiche ganzheitliche Lehr- und Lernmethoden beschäftigen sich seit längerer Zeit mit dem Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Schon im 18. Jhdt

wurden Überlegungen zu handlungsorientierten Methoden im Fremdsprachenunterricht formuliert. Daraus entwickelten sich dramapädagogische Ansätze im FSU, die 1988 erstmals in einer Fachzeitschrift erwähnt wurden. Schewe, Tselikas und Even formulierten ihre Überlegungen zu sprachunterstützenden Maßnahmen im Sprach- und Grammatikunterricht. (vgl. Moraitis 2011: S. 2f.) In dramapädagogisch geführten Lernsequenzen konnten positive Effekte auf die Lernleistung, zum Beispiel im Bereich der Bewegungsverbren, nachgewiesen werden (vgl. Dorner 2013: S. 128).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass zahlreiche Untersuchungen und Studien bestätigen, dass die Sprachverarbeitung sehr komplex ist und über verschiedene Hirnareale verteilt ist. Sie kann nicht von anderen kognitiven Fähigkeiten getrennt werden, da mehrere Sinnesmodalitäten mitbetroffen sind. Der Einbezug ganzheitlich orientierter und multisensorischer Methoden im Unterricht erlaubt es, Lernprozesse in ihrer Vielfalt und Komplexität zu betrachten. Dafür bieten sich Ansätze der Psychomotorik an. Die Integration von neurowissenschaftlichen Erkenntnissen erscheint in diesem Zusammenhang sehr vielversprechend. Sowohl aus anthropologischer, lernpsychologischer, neurophysiologischer, sozialökologischer und gesundheitspädagogischer Sicht konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprache hergestellt werden. (vgl. Breithecker 2000: S. 10)

Trotz zahlreicher Untersuchungen, wie sich Bewegungsaktivitäten auf die Sprachentwicklung auswirken, gibt es in diesem Bereich noch Forschungsbedarf (vgl. Dorner 2013: S. 30). Studien beziehen sich in erster Linie auf Sprachentwicklungsstörungen und die frühe Sprachentwicklung im Kindesalter (vgl. Zimmer 2005: S. 13). Inwieweit sich die gewonnenen Erkenntnisse auf den Fremd- und Zweitsprachenunterricht für Jugendliche und Erwachsenen umsetzen lassen und welche Art von Bewegung unterstützend sein kann, ist ein noch verhältnismäßig wenig erschlossenes Feld.

1.3 Ziel der Arbeit und zentrale Fragestellungen

Durch empirisch gewonnene Daten soll die vorliegende Arbeit Erkenntnisse der psychomotorischen Sprachförderung und der Fremd- und Zweitsprachendidaktik zusammenführen. Damit soll ein Beitrag zur Weitererforschung des Bewegungslernens im Fremd- und Zweitsprachenunterricht geleistet werden.

Aus diesem Grund lautet meine Forschungsfrage:

„Welche Effekte können durch den Einsatz psychomotorischer Ansätze im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erzielt werden?“

Folgende Fragestellungen sollen diesbezüglich näher beleuchtet werden:

- Welche Gründe sprechen für den Einsatz von Bewegung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht?
- Welche Schwierigkeiten und Risiken können sich durch die Berücksichtigung psychomotorischer Ansätze ergeben?
- Welche sprachlichen Kompetenzen können durch Bewegungsaktivitäten im DaF/DaZ- Unterricht gefördert werden?
- Welche methodisch-didaktischen Möglichkeiten ergeben sich für eine bewegte Sprachförderung und wie können diese Bewegungsangebote in den Unterricht integriert werden?
- Welche Zielgruppen eignen sich für eine bewegte Sprachförderung und können psychomotorische Ansätze auch im DaF/DaZ- Unterricht für Jugendliche und Erwachsene eingesetzt werden?

1.4 Hinweise zur Lesbarkeit dieser Arbeit

Da es im Fachbereich DaF/DaZ keine einheitlichen Zitationsregeln gibt, lehnen sich die in dieser Arbeit verwendeten Regeln an die Handreichung für Studentinnen des Studiums Internationale Entwicklung an.

Laut deren Empfehlungen wird das direkte Zitat mit dem Satzzeichen und dem Anführungszeichen beendet. Im unmittelbaren Anschluss befindet sich die Quellenangabe ohne Satzzeichen. Bei indirekten Zitaten lautet die Regel folgendermaßen: Quellenangaben, die sich nur auf den letzten Satz beziehen, werden direkt in den paraphrasierten Satz integriert und enden mit dem Satzzeichen. Bezieht sich die Quelle jedoch auf mehrere Sätze oder einen ganzen Absatz, so steht der Quellenachweis am Ende des Absatzes nach dem letzten Satzzeichen. Der Literaturhinweis bezieht sich dann längstens bis zum vorhergehenden Quellenverweis. Die verwendeten Quellen sind im Literaturverzeichnis alphabetisch aufgelistet. (vgl. Akbulut et al. 2009: S. 7ff.)

Zum besseren Verständnis folgen hier drei Beispiele:

Direktes Zitat: „_____“. (Sambanis 2014: S. 18)

Indirektes Zitat: _____ (vgl. Sambanis 2014: S. 18). Paraphrase bezieht sich auf den letzten Satz.

Indirektes Zitat: _____. (vgl. Sambanis 2014: S. 18) Paraphrase bezieht sich auf den letzten Absatz oder bis zur vorhergehenden Quellenangabe im Text.

Häufig verwendete Abkürzungen

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
Hrsg.	Herausgeber
L1	Lehrkraft 1
I	Interviewerin
MRT	Magnetresonanztomographie
P1	Psychomotorikerin 1
TPR	Total Physical Response
vgl.	vergleiche

Um alle Menschen gleichermaßen anzusprechen, werden in dieser Arbeit entweder genderneutrale Begriffe verwendet (Lehrkraft, Lehrende) oder beide Geschlechterbezeichnungen angeführt (Student_innen); wird nur die weibliche oder die männliche Form gewählt, umfasst die angeführte Gruppe nur Frauen oder ausschließlich Männer.

2. Theoretischer Teil

Der Erfolg des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts hängt von sehr vielen Faktoren ab. Lehrende und Lernende bringen völlig unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Einstellungen und Haltungen in den Unterricht mit, die sich auf den Lernprozess auswirken. Didaktische und methodische Entscheidungen beeinflussen ebenfalls das Lernklima. Kein Unterrichtsgeschehen gleicht exakt dem anderen. Dennoch beschäftigen sich zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen damit, welche Gesetzmäßigkeiten und Bedingungen dem menschlichen Lernprozess zugrunde liegen und wie man diesen nachhaltig beeinflussen kann.

Im vorliegenden Abschnitt soll nun die Lernfähigkeit des Menschen in den Blick genommen werden. Des Weiteren wird erörtert, welchen Einfluss Bewegung auf die Gesamtpersönlichkeit, die Lern- und Sprachfähigkeit des Menschen hat und welche Ziele die Psychomotorik in diesem Kontext verfolgt. Daran anschließend soll diskutiert werden, welches Potential in der Psychomotorik für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht liegt, welche Umsetzungsmöglichkeiten sich für den Unterricht ergeben und ob Parallelen zu schon bestehenden Ansätzen in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik bestehen. Dafür werden Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen zusammengeführt, um eine fundierte theoretische Basis für die anschließende empirische Arbeit zu gewinnen. Der erste Block setzt sich mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander.

2.1 Neurobiologische Grundlagen des menschlichen Lernprozesses

Um die neurowissenschaftlichen Zusammenhänge, die den menschlichen Lernprozess beeinflussen, besser zu verstehen, wird in diesem Kapitel ein kurzer Überblick zur Lernfähigkeit des Menschen gegeben. Folgende Fragen stehen im Fokus der Betrachtung: Was befähigt den Menschen lebenslang zu lernen und welche biologischen Voraussetzungen sind notwendig? Welche Faktoren können den Lernprozess beeinflussen? Welchen Einfluss haben Bewegung und Sprache auf das Lernen? Die Beantwortung dieser Fragen ist deshalb so wichtig, um herauszufinden, welche Faktoren den Fremd- und Zweitsprachenlernprozess positiv oder negativ beeinflussen können und welche Verknüpfungen im Gehirn zwischen Bewegung und Sprache bestehen.

Das menschliche Gehirn nimmt nur ca. 2 Prozent des Körpergewichts ein, verbraucht aber mehr als 20 Prozent der Körperenergie und ein Fünftel unserer Nahrung (vgl. Spitzer 2007: S. 13f.). Schon bei der Geburt verfügt der Mensch über mehr als 100 Milliarden Nervenzellen, deren Anzahl sich kaum mehr verändert. Die Funktionstüchtigkeit des Gehirns hängt stark mit der Verknüpfung dieser Nervenzellen zusammen. Aus neurowissenschaftlicher Sicht wissen wir, dass eine Vernetzung der Nervenzellen erst dann stattfindet, wenn das Gehirn durch Sinnesreize stimuliert wird. Um die dafür notwendige chemische und elektrische Aktivität freizusetzen, sind Bewegungen, Berührungen und Wahrnehmungen nötig. (vgl. Zimmer 2012c: S. 5f.) Durch die Verknüpfung von Nervenzellen findet im Gehirn Informationsverarbeitung in Form von Wahrnehmen, Lernen und Denken statt. Für die an diesen Aktionen beteiligten Neuronen gibt es nur aktivierende oder hemmende Impulse. (vgl. Spitzer 2007: S. 54) Die Auseinandersetzung mit unserer Umwelt ist maßgeblich daran beteiligt, wie sich unser neuronales Netzwerk entwickelt. Die Verschaltungen können sich nach dem Motto „use it or lose it“ stabilisieren oder auch verkümmern. Der Prozess der Verschaltungen findet unser ganzes Leben lang statt. Es kommt zu Veränderungen in der Landkarte des Gehirns. Die Fähigkeit sich lebenslang zu verändern wird auch „Neuroplastizität“ des Gehirns genannt. Allerdings variiert die Lerngeschwindigkeit mit dem Alter. In bestimmten Phasen der Entwicklung gibt es buchstäbliche Wucherungen in den neuronalen Verbindungen. So wachsen die anfänglich 50 Billionen Verbindungen eines Neugeborenen bis zum 8. Lebensmonat auf 1000 Billionen heran. Diese Verbindungen entstehen vor allem dann, wenn mehrere Nervenzellen oder Nervenareale gleichzeitig aktiviert werden. (vgl. Küls o.J. S: 3ff.; vgl. Sambanis 2013: S. 17)

Wie intensiv wir uns mit einem Inhalt beschäftigen, beeinflusst auch welche Spuren wir in unserem Gedächtnis hinterlassen. Wird der Input von verschiedenen Arealen im Gehirn zugleich und interaktiv bearbeitet, so stärkt das die Verarbeitungstiefe und verbessert die Behaltensleistung. (vgl. Spitzer 2007: S. 6) Wie bereits erwähnt, besteht jeder Lernprozess aus Aktivität, Wachstum und Umbauarbeiten in unserem neuronalen Netzwerk. Die dafür notwendigen elektrischen Signale müssen aber ein bestimmtes Aktionspotential aufweisen, um weitergeleitet zu werden. Ist der Impuls zu schwach, findet keine Übertragung statt. Man spricht von einem Alles-oder-nichts-Verhalten. (vgl. Sambanis 2013: S. 17)

Diese Erkenntnisse sind für die Gestaltung des Unterrichts von herausragender Bedeutung. Demnach ist es für die Behaltensleistung von entscheidender Wichtigkeit, wie intensiv und mit welcher kognitiven und emotionalen Involviertheit der Lernende sich mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzt. (vgl. Sambanis 2013: S. 14) Unterricht muss also zum Ziel haben, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erregen, ansonsten besteht die Gefahr, dass nichts von den Inhalten hängen bleibt.

Dabei kann man zwischen zwei Prozessen unterscheiden: Einerseits versteht man unter Aufmerksamkeit den Zustand der Wachheit, um eine Aktivierung überhaupt erst zu ermöglichen. Andererseits ist damit auch die selektive Aufmerksamkeit gemeint, die eine Zunahme der Aktivierung direkt im verarbeitenden Hirnareal bewirkt. Dieser Effekt der zusätzlichen Aktivierung bestimmter Gehirnareale verstärkt die Behaltensleistung und soll durch Unterricht erzielt werden. (vgl. Spitzer 2007: S.155f.) Aufmerksamkeitsfokussierung gelingt besonders dann gut, wenn positive Emotionen im Spiel sind. Emotion und Kognition gehören zusammen. In diesem Zusammenhang gibt es schon einige MRT-Studien, die belegen, dass sich positive oder negative Emotionen z.B. deutlich auf die Behaltensleistung von Vokabeln auswirken. Das lässt sich damit erklären, dass der Mandelkern alle von außen eingehenden Reize auf ihren Bedrohungsgehalt überprüft. Das tief im Temporalhirn gelegene Hirnareal löst bei negativen Emotionen einen Zustand höchster Alarmbereitschaft aus. Der Körper verfällt in einen fight/flight/freeze-Modus, erstarrt sozusagen. In diesem Zustand können kognitive Leistungen nur schwer erbracht werden. Unter Druck und Angst gelernte Inhalte werden isoliert abgespeichert. Es findet keine Verknüpfung statt, dies stört den Lernprozess nachhaltig. (vgl. Sambanis 2013: S. 27ff.; vgl. Spitzer 2007: S. 163)

Inwieweit die Bewegung einen Beitrag beim Lernen leisten kann, wird nun beleuchtet.

2.2 Die Rolle der Bewegung im Lernprozess

„Bewegung ist das Tor zum Lernen“ so lautet der Titel eines Buches von Hannaford (2013). Wie viel Wahrheit in dieser Aussage steckt, soll nun diskutiert werden.

Aufgrund der neuesten Entwicklungen in der Hirnforschung gibt es zahlreiche Hinweise, dass gezielte körperliche Betätigung auch die Gehirnleistung verbessern kann. Aufgrund bildgebender Verfahren konnte bewiesen werden, dass die Gehirn-

struktur lebenslang variabel und aktivitätsbedingt veränderbar ist. Auch körperliche Bewegung hat ihren Anteil an der strukturellen Veränderung des Gehirns. Dabei konnten zahlreiche Wirkweisen ermittelt werden. Durch körperliche Aktivität kommt es zu einer verbesserten Durchblutung bestimmter Areale, die somit mit mehr Sauerstoff versorgt werden. Sportmediziner konnten eine Durchblutungssteigerung von bis zu 30 Prozent in bestimmten Hirnarealen messen. (vgl. Buuck 2012: S. 1) Damit geht eine Veränderung des Gehirnstoffwechsels einher. Weiters konnte ein Zusammenhang zwischen Bewegung und der Veränderung neuronaler Strukturen und der Vermehrung von Botenstoffen hergestellt werden. Die Konzentration der Botenstoffe Serotonin, Dopamin und Noradrenalin kann durch Bewegung erhöht werden. Dies führt zu vermehrter Aktivität und kann auch Lern- und Gedächtnisvorgänge positiv beeinflussen. Unter anderem können die sog. exekutiven Kontrollprozesse wie das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität von körperlicher Aktivität profitieren. Diese Funktionen spielen im Lernprozess eine wichtige Rolle. In 44 Studien konnten positive Effekte von Bewegung auf Intelligenz, Entwicklungsstand, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Sprache und Mathematik festgestellt werden. (vgl. Buuck 2012: S. 4)

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, welche engen Verbindungen zwischen Körper und Geist bestehen. Dies veranschaulicht die nachstehende Abbildung.

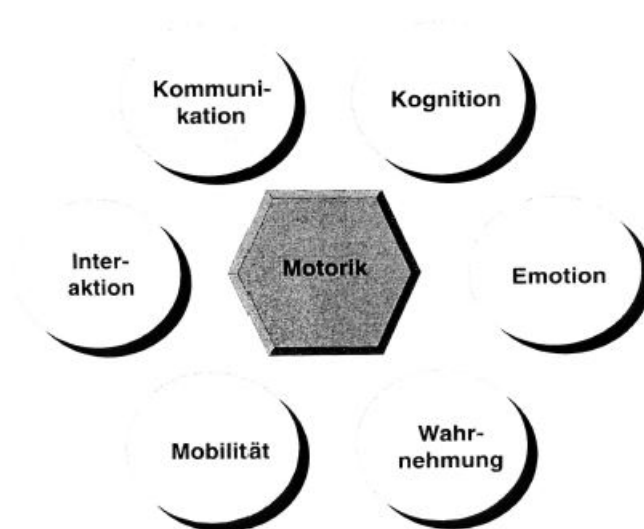


Abbildung 1: Bedeutung der Motorik (Köckenberger et al. 2004: S. 294)

Genau mit diesen wechselseitigen Abhängigkeiten setzt sich eine neuere Richtung in der Kognitionswissenschaft auseinander, deren Erkenntnisse in dieser Arbeit nicht fehlen sollten.

2.3 Embodiment

Erst seit kurzer Zeit hat sich eine neue Perspektive in der Kognitionswissenschaft etabliert. Sie wird Embodiment oder auch Embodied Cognition bezeichnet. Für den aus dem anglikanischen Sprachraum stammenden Begriff „Embodiment“ gibt es noch keinen einheitlich gebräuchlichen deutschen Fachbegriff. Meistens wird er mit „Theorie der Verkörperung“ kurz „Verkörperung“ übersetzt. Die Theorie besagt, dass kognitive Prozesse nicht unabhängig von Wahrnehmung und Motorik betrachtet werden können. Zwischen Kognition, Sensorik und Motorik bestehen Wechselwirkungen. (vgl. Rothmayr 2016: S. 227; vgl. Storch 2010: S. 4; vgl. Storch 2017: S. 118) Mit der These, dass der Körper mehr als bloße Hardware für die Software des Geistes ist, steht die Theorie der Verkörperung im krassen Gegensatz zu klassischen Theorien der Kognitionswissenschaft. Diese gehen davon aus, dass die Kognition nicht an eine bestimmte Materie gebunden ist. Denkvorgänge werden ohne Rückbezug auf physische Grundlagen erklärt und untersucht; d.h. die kognitiven Prozesse können auch auf einem Computer nachgebildet werden. Charakteristisch für die klassische Theorie ist eine dekompositionelle Herangehensweise an Probleme. Komplexe Vorgänge werden in einfachere kleinere Komponenten zerstückelt. Diese kleinen funktionalen Module übernehmen einzelne Aufgaben im System. Die kognitive Verarbeitung erfolgt in einem linearen Verarbeitungszyklus. (vgl. Rothmayr 2016: S. 228f.; vgl. Drimalla 2011: S. 2)

Im Gegensatz zur linearen Verarbeitung geht die Theorie der Verkörperung davon aus, dass während des kognitiven Verarbeitungsprozesses ein Adaptionsvorgang mit Körper und Umwelt stattfindet. Demnach bestimmt der Körper unser Denken und unsere Gefühle mit. (vgl. Drimalla 2011: S. 1; Rothmayr 2016: S. 229) Damit spricht die Theorie der Verkörperung das Leib-Seele-Problem an, mit dem sich bis heute Philosophie, Psychologie und Kognitionswissenschaft auseinandersetzen (vgl. Storch 2010: S. 4).

Da die Frage, inwieweit der Körper unsere Informationsverarbeitung beeinflussen kann, für die vorliegende Arbeit von großer Relevanz ist, erscheint eine genauere Betrachtung der Theorie der Verkörperung lohnenswert.

Die Verkörperungstheorie geht davon aus, dass motorische, perzeptuelle und introspektive Repräsentationen gleichberechtigt sind. Kognition wird also nicht als bloßer Gehirnvorgang gesehen, an dem Körper und Umwelt unbeteiligt sind. Dabei unterscheidet man zwischen zahlreichen Ansätzen, die der Verkörperung sehr unterschiedliches Gewicht beimessen. (vgl. Rothmayr 2016: S. 230; vgl. Gallagher 2012: S. 321) Grundsätzlich geht man davon aus, dass psychische Prozesse körperliche Reaktionen hervorrufen können. Berücksichtigt man nun aber Embodiment-Ansätze, gibt es zahlreiche Befunde, die besagen, dass der Körper umgekehrt ebenfalls psychische und emotionale Veränderungen initiieren kann. Dies versucht man sich beispielsweise in der Psychotherapie zunutze zu machen. (vgl. Storch 2010: S. 5ff.)

Nun stellt sich jedoch die Frage, wie Erkenntnisse der Theorie der Verkörperung für sprachliche Zwecke eingesetzt werden können. Die Erkenntnis, dass motorisches und perzeptuelles System durch die Zentralfurche verbunden sind, lässt einen regen Austausch zwischen den beiden Systemen vermuten. Eine getrennte Betrachtung der beiden Systeme macht demnach keinen Sinn. Forschungen haben ergeben, dass bei der Artikulation und Perzeption von Sprachlauten motorische Rindenfelder aktiviert werden. Hört man beispielsweise einen Laut, wird automatisch auch die Stelle im motorischen Kortex mitaktiviert, die man für die Lippenbewegung braucht. Jeder Laut hat also einen Bezug zum Körper. (vgl. Rothmayr 2016: S. 237f.) Auch bei der Verarbeitung semantischer Inhalte werden motorische Areale erregt. Beim Hören von Bewegungsverben werden beispielsweise automatisch die zugehörigen motorischen Stellen im Gehirn aktiviert. Diese Verarbeitung erfolgt mit enormer Geschwindigkeit (100-250ms) noch vor der syntaktischen Verarbeitung. Die Verarbeitung abstrakter Begriffe erfolgt auf andere Art und Weise und nimmt mehr Zeit in Anspruch. Dennoch können sie bei konzeptueller Einbettung und Verknüpfung mit konkreten Erfahrungen körperlich repräsentiert werden. Abstrakta benötigen einen höheren Grad an Emotion, lexikalische Assoziationen und mehr Introspektion als konkrete Begriffe. (vgl. Rothmayr 2016: S. 238f.)

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Theorie der Verkörperung den Zusammenhang zwischen Körper und kognitiven Prozessen herausstreicht. Beide sind wechselseitig voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig. Diese Tatsache kann man auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht nutzen, indem man körperliche Prozesse als wertvolle Ressource parallel zu kognitiven Erarbeitungsstrategien einsetzt.

Jedes Wort, jeder Satz, jeder Input, mit dem sich unser Gehirn befasst, wird auf unterschiedlichen Ebenen verarbeitet und in einem dynamischen neuronalen Netzwerk gespeichert. (vgl. Storch 2010: S.12, 15)

Mit ganz ähnlichen Inhalten beschäftigt sich schon viel längere Zeit die Psychomotorik, die aufgrund der Themenstellung in dieser Arbeit nun ausführlich beschrieben wird.

2.4 Die Psychomotorik

2.4.1 Begrifflichkeiten

In zahlreichen pädagogischen, psychologischen, sportwissenschaftlichen oder medizinischen Fachtexten stößt man auf den Begriff „Psychomotorik“. Bei näherer Betrachtung erkennt man jedoch rasch, dass dieser Begriff eine große Spannbreite an Konzepten und Aspekten beinhaltet. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff erstmals Mitte des 20. Jhdts. von Charlotte Pfeffer verwendet. Sie strich die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Kindes heraus. Ernst J. Kiphard, der heute als Gründervater der Psychomotorik bezeichnet wird, baute den Begriff „Psychomotorik“ in seine Überlegungen ein. (vgl. Reichenbach 2010: S. 9) Später tauchten parallel zum Begriff „Psychomotorik“ neue Begrifflichkeiten auf, deren Abgrenzung auch von ausgebildeten Psychomotoriker_innen schwer vollzogen werden kann (vgl. Zimmer 2012d: S.19). Begriffe wie „Motologie“, „Motopädagogik“ und „Mototherapie“ entstanden. Unter Motologie versteht man die „Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung.“ (Schilling 1981: S. 187; zit. nach Fischer 2009: S. 21)

Unter dem Oberbegriff der „Motologie“ gelten „Motopädagogik“ und „Mototherapie“ als Anwendungsbereiche der Motologie. Eine Zeitlang schien der Begriff „Motopädagogik“ den Begriff „Psychomotorik“ abzulösen. Doch heute wird unter internationalen Gesichtspunkten vordergründig wieder der Begriff „Psychomotorik“ verwendet. Auch in dieser Arbeit wird der Begriff „Psychomotorik“ bevorzugt, da die Termini „Psyche“ und „Motorik“ im Begriff „Psychomotorik“ den Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Fühlen und Denken bei Bewegungshandlungen für die Gesamtentwicklung des Menschen herausstreichen. (vgl. Zimmer 2012d: S. 19) Laut Zimmer wird der Begriff „Psychomotorik“ in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Einerseits beschreibt er die Verknüpfung von körperlichen und seelischen Prozessen. An jeder

Bewegung sind auch psychische und gefühlsmäßige Prozesse beteiligt. Da der Mensch als psychomotorische Einheit gesehen werden muss, versteht man unter Psychomotorik einerseits eine besondere Sicht auf die menschliche Entwicklung. Andererseits wird er auch als Bezeichnung für ein pädagogisch-therapeutisches Konzept verwendet, das die Wechselwirkungen zwischen psychischen und motorischen Prozessen nutzt und somit die Gesamtentwicklung des Menschen unterstützen möchte. (vgl. Zimmer 2012d: S. 21f.) Seewald (1997) versucht in seinem Glossar den Begriff „Psychomotorik“ anhand vier wesentlicher Unterschiede zu charakterisieren:

1. Psychomotorik als Konzept der Entwicklungsförderung;
2. Psychomotorik als Begriff, der die Einheit von motorischen und psychischen Prozessen bezeichnet;
3. Psychomotorik als Begriff der (Sport-) Motorikforschung;
4. Psychomotorik als entwicklungsorientierter Begriff.

(vgl. Reichenbach 2010: S. 10f.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bis heute keine allgemeingültige Definition des Begriffs „Psychomotorik“ existiert. Das resultiert auch daraus, dass die Psychomotorik in sehr vielen unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Berufsgruppen Anwendung findet. Dadurch ergeben sich zahlreiche Facetten, die in die Begriffs- und Theoriebildung eingeflossen sind. (vgl. Reichenbach 2010: S. 10)

Dieser vorliegenden Untersuchung möchte ich die Definition von Eggert und Lütje-Klose zugrundelegen, da sie aus meiner Sicht das Potential von Bewegungsaktivitäten für Lernprozesse aller Art herausstreicht:

Unter Psychomotorik können

[...] „eine Reihe von verschiedenen pädagogisch-therapeutischen Methoden verstanden werden, die alle von der Möglichkeit ausgehen, motorische, kognitive, soziale und schulische Lernprozesse und therapeutische Zielsetzungen bei Kindern durch eine Beeinflussung der Bewegung/Motorik zu fördern.“ (Eggert, Lütje-Klose 2005; zit. nach Reichenbach 2010: S. 11)

Diese Definition bezieht sich in erster Linie auf Kinder. Im Laufe dieser Masterarbeit wird aber noch diskutiert werden, ob sich psychomotorische Fördermaßnahmen nur auf das Kindesalter beschränken oder welche Zielgruppen durch psychomotorische Methoden in ihrem Lernprozess und in ihrer Gesamtentwicklung unterstützt werden können. Nach einer genauen Begriffsklärung, sollen nun die Meilensteine in der Geschichte der Psychomotorik beschrieben werden, um heutige Konzepte aus ihrer Historie heraus besser zu verstehen und beurteilen zu können.

2.4.2 Wurzeln der Psychomotorik

Wie bereits erwähnt, sind die Anfänge der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum eng mit der Person Ernst J. Kiphard verbunden. Seine ursprünglich mit Helmut Hünneken entwickelte Methode der Bewegungserziehung wurde durch Aspekte anderer Bereiche stark geprägt. Dazu zählten vor allem die Leibeserziehung und Gymnastik, die Rhythmik und die Sinnes- und Bewegungsschulung. (vgl. Reichenbach 2010:S. 13f.) Kiphard hat die vielfältigen Anregungen systematisch zusammengeführt und in seine Überlegungen integriert. Er sieht die Psychomotorik als ein ganzheitlich-humanistisches Konzept, das sich einer entwicklungs- und kindgemäßen Art der Bewegungserziehung verpflichtet fühlt. Seine psychomotorische Übungsbehandlung wurde zu Beginn vor allem in der klinisch-heilpädagogischen Praxis eingesetzt. (vgl. Zimmer 2012d: S.16f)

Die Anfänge der psychomotorischen Entwicklung entstanden also aus einem praxeologischen Hintergrund. Die zugehörige Theorie kristallisierte sich erst im Anschluss heraus. Es kam verstärkt zu Forschungen und Untersuchungen von psychomotorischen Methoden. Die Institutionalisierung der Lehre Kiphards hing eng mit der Gründung des Aktionskreises Psychomotorik im Jahre 1976 zusammen. Wissenschaftliche Publikationen wurden vermehrt herausgegeben und Ausbildungsmöglichkeiten im Folgejahr geschaffen. (vgl. Fischer 2009: S. 13ff.)

Heute bestimmen vorwiegend erlebnisorientierte Ansätze das Geschehen in der Psychomotorik und haben somit die Übungszentrierung abgelöst (vgl. Zimmer 2012d: S.24).

Obwohl sich sehr unterschiedliche Konzepte in der Psychomotorik etabliert haben, gibt es dennoch einige übergeordnete gemeinsame Grundpfeiler und Ziele. Sie werden im nächsten Abschnitt beleuchtet.

2.4.3 Inhalte und Ziele der Psychomotorik

Psychomotorik beschäftigt sich mit genau jenen Überschneidungsbereichen, in denen Wechselwirkungen zwischen Bewegung, Wahrnehmung, Verhalten und Selbst-erleben deutlich werden (vgl. Zimmer 2012d:S. 22f.).

Ziel psychomotorischer Förderung ist, die Eigentätigkeit anzuregen und die Selbstwahrnehmung zu stärken. Soziale Erfahrungen in der Gruppe sollen die Handlungskompetenz und die Kommunikationsfähigkeit erweitern und das Selbstkonzept stärken.

Bei den Inhalten der Psychomotorik unterscheidet man drei große Bereiche:

- Körper- und Selbsterfahrungen
- Materialerfahrungen
- Sozialerfahrungen

(vgl. Zimmer 2012d:S. 22f.)

Erlebnisreiche psychomotorische Angebote sollen die Neugier der Teilnehmer_innen wecken und den Rahmen für neue Erfahrungen und sinnliche Wahrnehmungen bieten. Dabei sollen Ressourcen sowohl physischer, wie personaler als auch sozialer Natur angesprochen werden. Ziel ist die Stärkung des Kompetenzbewusstseins und der psychischen Stabilität und das Erlangen eines positiven Selbstbildes. (vgl. Zimmer 2012d: S. 35ff.)

Durch die vielfältigen Einsatzbereiche der Psychomotorik haben sich im Laufe der Zeit konzeptionell unterschiedliche Ansätze herauskristallisiert. Sie alle fühlen sich immer noch einer ganzheitlichen Förderung von Individuen verpflichtet, haben aber je nach Arbeitsbereich neue Schwerpunkte herausgearbeitet. (vgl. Zimmer 2012d: S. 38f.) Grundsätzlich lassen sich vier Perspektiven der Psychomotorik erkennen (vgl. Fischer 2009: S. 30f.):

- *Die funktionale Perspektive* entspricht der ursprünglichen Übungsbehandlung von Kiphard. Sie besagt, dass gezielte Sinnes- und Bewegungsschulung die Gesamtpersönlichkeit des Kindes fördert.
- *Die erkenntnis-strukturierende Perspektive* sieht Bewegung als wichtige Strukturierungsleistung und Teil der Handlungsfähigkeit.
- *Der verstehende Ansatz* bearbeitet Lebensthemen in Bewegungs- und Spielsituationen.
- *Die ökologisch systemische Perspektive* soll durch Bewegung soziale und sozialräumliche Phänomene erfahrbar machen. Der partnerschaftliche Dialog in der Fördersituation dient zum besseren Verständnis der Lebenssituation des Kindes.

(vgl. Fischer 2009: S.30f.)

Lange Zeit entwarf die Psychomotorik nur Konzepte für das Kindes- und Jugendalter. Erst seit der Jahrtausendwende profitiert die Fachrichtung von Erkenntnissen in der Entwicklungspsychologie, die sich mit Lebensspannen umfassenden Fragen beschäftigt. Man geht davon aus, dass die menschliche Entwicklung ein facettenrei-

ches, dynamisches Geschehen beschreibt, das auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Grundsätzlich findet lebenslange Entwicklung statt, die jedoch nicht kontinuierlich abläuft. Innerhalb der Ontogenese treten innovative und kritische Prozesse auf, die das Individuum verändern. Die Verläufe variieren und werden von Kultur, Subkultur und sozioökonomischen Faktoren geprägt. (vgl. Fischer 2009: S.173ff.) Dabei kann es zu entwicklungshemmenden wie auch zu entwicklungsfördernden Tendenzen kommen. Dieses Faktum versucht die Psychomotorik aufzugreifen und somit die intraindividuelle Plastizität des Menschen zu berücksichtigen. Prinzipiell reagiert der Mensch auf Handlungsangebote und Herausforderungen sehr unterschiedlich. Jeder Entwicklungsprozess enthält Aspekte des Wachstums und des Verlusts, die zu positiver oder negativer Veränderung des Organismus führen können. (vgl. Fischer 2009: S.173ff.) Die große Anzahl an Faktoren, die die Entwicklung beeinflussen, fordert eine multidisziplinäre Betrachtung des Menschen (vgl. Fischer 2009: S. 176). Die untenstehende Grafik greift diese Zusammenhänge in Form von Gestaltkreisen auf.

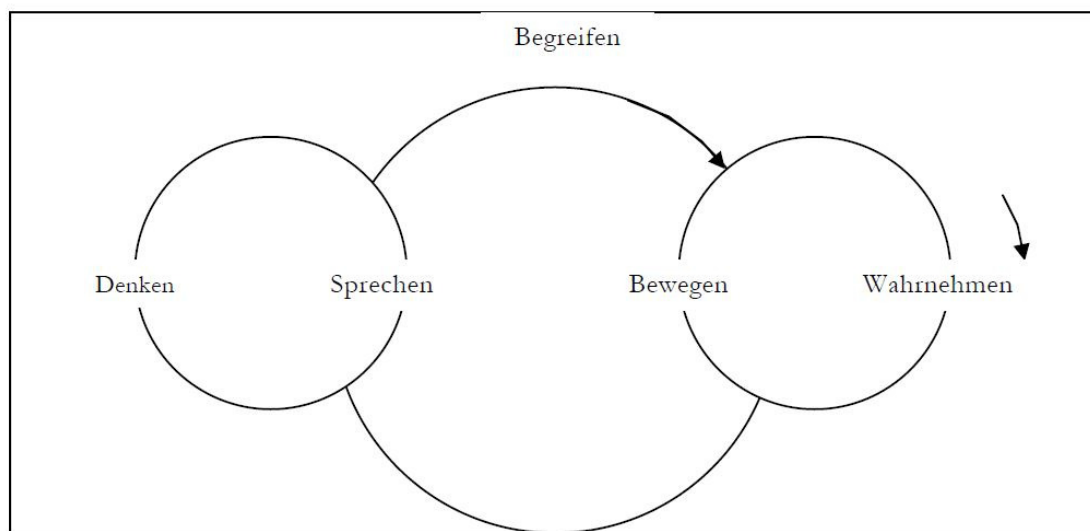


Abbildung 2: Gestaltkreise (Olbrich 1996: S. 254; zit. nach Zimmer 2005: S. 12)

Hier kann die Psychomotorik als Bindeglied zwischen Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Neurowissenschaften, Biologie und Anthropologie wertvolle Dienste leisten. Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich die Psychomotorik nicht mehr nur mit Kindern. Mittlerweile gibt es psychomotorische Angebote für jedes Alter und jede Entwicklungsphase. (vgl. Reichenbach 2010: S. 76f.)

2.4.4. Berücksichtigung psychomotorischer Ansätze im Lernprozess

(exemplarisch dargestellt anhand der psychomotorischen Sprachförderung)

Eines dieser Konzepte ist die psychomotorisch orientierte Sprachförderung. Sie hat sich als wirkungsvolles Instrument zur ganzheitlichen Förderung von Sprachauffälligkeiten bewährt. Im Fokus stehen Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung, Bewegung und Sprache. (vgl. Zimmer 2005: S. 26)

Im Rahmen von bewegungsorientierten Spielsituationen bekommen die Teilnehmenden Gelegenheit, ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen zu erproben und zu erweitern. Die bedeutungsvollen Handlungssituationen bieten zahlreiche Möglichkeiten zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Begriffsbildung, zum Anwenden von grammatischen Regeln und zum Rollenspiel. (vgl. Zimmer 2005: S.26)

Die nachstehende Abbildung zeigt, wie Bewegung und Sprache in unterschiedlicher Gewichtung miteinander verknüpft werden können.

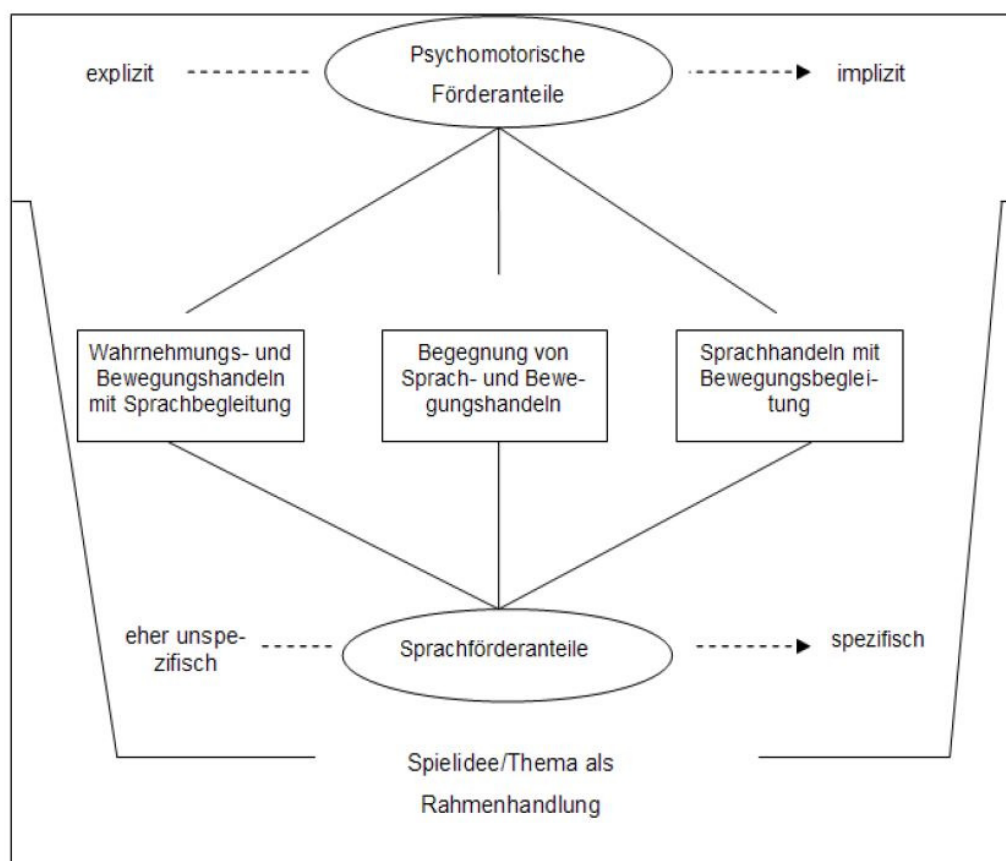


Abbildung 3: Psychomotorische Sprachförderung (Kleinert-Molitor 1996: S. 238; zit. nach Zimmer 2005: S. 27)

Je nach Schwerpunkt können unterschiedliche Akzente bezüglich der Verbindung von Bewegung und Sprache gesetzt werden.

- Im Schwerpunkt A gibt es explizite psychomotorische Förderteile mit unspezifischer Sprachförderung. Im Fokus steht die Bewegung. Sprache begleitet das Geschehen.
- Der Schwerpunkt B beinhaltet sowohl Sprach- als auch Bewegungshandeln.
- Im Schwerpunkt C findet spezifische Sprachförderung mit impliziter Bewegungsbegleitung statt. Die Sprache steht im Vordergrund.

(vgl. Zimmer 2005: S. 27)

Die enge Verbindung von Bewegung und Sprache steht seit vielen Jahren im Fokus zahlreicher Studien. Ein vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördertes Pilotprojekt untersuchte den Einfluss von bewegungsorientierten Maßnahmen auf die Sprachentwicklung von Kindergartenkindern. In zehn Elementareinrichtungen wurde über einen längeren Zeitraum ein spezielles Bewegungsprogramm angeboten. (vgl. Zimmer. 2012b: S. 1f.) Dieses sollte unterschiedliche Sprachentwicklungsbereiche anregen. Nach zehn Monaten stellte man fest, dass die untersuchten Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe deutliche bessere Ergebnisse in den Variablen des Motorikquotients, des phonologischen Arbeitsgedächtnisses und des Satzgedächtnisses aufwiesen. Aufbauend auf die Studie wurde ein Forschungsprojekt ins Leben gerufen, das sich mit sehr ähnlichen Fragestellungen wie diese vorliegende Masterarbeit auseinandersetzt. (vgl. Zimmer. 2012b: S. 1f.)

Sie lauten:

- „Wie sind die Rahmenbedingungen der Bewegungsangebote zu gestalten, damit diese Sprachanlässe schaffen?
- Welche sprachlichen Kompetenzen (Bereiche: Lexikon, Semantik, Prosodie, Phonologie, Phonetik Syntax, Morphologie, Pragmatik) können im Kontext von Bewegungsaktivitäten gefördert werden?
- Welche Bewegungsaktivitäten bieten besondere Gelegenheiten für sprachliche Interaktionen zwischen den Kindern bei Bewegungshandlungen?
- Lässt sich das Sprachvorbild der Erzieherinnen durch eine Reflexion des Sprachanregungspotenzials von Bewegungssituationen im positiven Sinne verändern?“ (Zimmer 2012b: S. 4)

Bei der Untersuchung wurden zwei Hauptstränge verfolgt. Einerseits ging es um die Analyse von Bewegungssituationen als Ausgangsbasis für Kommunikation, Sprechakte und Sprachförderprozesse. Andererseits wurde ein bewegungsorientiertes Sprachförderkonzept erstellt und nach einer Zeit auf seine Wirksamkeit überprüft. (vgl. Zimmer 2012b: S. 4) Einige Ergebnisse sollen hier nun angeführt werden:

„Ausgewählte Ergebnisse

Zur Prüfung von Interventionseffekten der „Bewegten Sprachförderung“ wurde das Beobachtungsverfahren Seldak herangezogen, da dieses Verfahren dem projekthäufigen Konzept der kontextgebundenen Sprachentwicklung am ehesten entspricht. Es konnte hypothesenkonform für die Sprachbereiche Aktive Sprachkompetenz und Wortschatz ein signifikanter Interventionseffekt festgestellt werden sowie als Tendenz für Schreiben/Schrift. In den Sprachbereichen Phonologie und Grammatik zeigte sich ebenfalls eine signifikante Verbesserung der Werte in der Interventionsgruppe, während sich die Werte in der Kontrollgruppe nicht signifikant verändert hatten, allerdings erreichte dieser Interventionseffekt keine statistische Signifikanz. Die Kompetenzen der Kinder beider Gruppen erhöhten sich in den Skalen Zuhören/Sinnverstehen, Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern und Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen. In einer zweiten Projektgruppe, in der die teilnehmenden ErzieherInnen zwar an den Fortbildungen teilnahmen, jedoch eine weniger intensive Begleitung erfuhren, zeigten sich vergleichbare statistisch signifikante Verbesserungen bei den Kindern in den durch den Seldak erfassten Sprachkompetenzen. Für eine ausführliche Beschreibung und Diskussion aller Befunde vgl. Zimmer (2013) sowie Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer (2014).“ (Zimmer 2012b : S. 5)

Ausgehend von diesem Projekt wurde aufgrund des großen Interesses und der guten Ergebnisse ein Schwerpunkt für bewegungsorientierte Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund ins Leben gerufen. Der neue Forschungsschwerpunkt wurde ebenfalls wissenschaftlich begleitet. Das Sprachverhalten der Kinder wurde von eingeschulten Erzieher_innen mittels des Beobachtungsverfahrens Sismik untersucht. Sismik ist ein Verfahren zur systematischen Beobachtung der Sprachentwicklung von Migrant_innenkindern im Kindergartenalter. Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigten ebenfalls einen Entwicklungszuwachs der sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch auf den Skalen des Sismik im Vergleich zur Kontrollgruppe. (vgl. Zimmer 2012b: S.5f.)

Dies lässt den Schluss zu, dass die Kinder von den bewegungsorientierten Fördermaßnahmen unter anderem auch auf sprachlicher Ebene profitieren konnten. In den anschließend abgehaltenen Expert_inneninterviews konstatierten die Erzieherinnen dem Projekt positive Synergieeffekte zwischen Bewegungshandeln und Sprachhandeln. (vgl. Zimmer 2012b: S.5f.)

Bevor ich mich den Zusammenhängen zwischen Bewegung und Sprache widme, soll noch kurz erläutert werden, wie Sprachverarbeitung aus neurowissenschaftlicher Sicht funktioniert. Dies ist wichtig, um die Zusammenhänge zwischen Sprache und Bewegung besser zu verstehen.

2.5 Sprachverarbeitung im Gehirn

Wo Sprache genau verarbeitet wird, ist bis heute noch nicht befriedigend geklärt (vgl. Sambanis 2013: S. 140f.). Grundsätzlich ging man lange Zeit davon aus, dass sich bei den meisten Menschen die für die Sprache zuständigen Hirnareale Broca und Wernicke in der linken Gehirnhälfte befinden und dass beide maßgeblich an der Sprachproduktion und am Sprachverstehen beteiligt sind. Während das Broca-Areal mehr für die Syntax zuständig ist, bestreitet das Wernicke-Areal lexikalische Aufgaben. An Phonologie, Morphologie und Semantik sind beide Areale involviert. Das Broca-Areal spielt im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle, da dort der Sitz der Universalgrammatik ist, die beim Erlernen von Sprachen hilfreich ist. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass die linke Hemisphäre mehr für Sprache und Rhythmus zuständig und die rechte eher für prosodische Aufgaben, emotionale und räumliche Verbindungen verantwortlich ist. (vgl. Schiffler 2012: S. 10f.) Dank bildgebender Verfahren stützen sich die Erkenntnisse über Sprache jedoch nicht mehr ausschließlich auf Erfahrungen mit aphasischen (völliger oder teilweiser Sprachverlust aufgrund von Schädigungen der linken Gehirnhälfte) Patienten_innen. Heute wird angenommen, dass sprachliche Prozesse nicht nur durch einzelne Areale, sondern durch ganze Netzwerke verarbeitet werden. (vgl. Sambanis 2013: S. 105) Im Zusammenhang mit sprachlicher Verarbeitung im Gehirn hat man interessante Ergebnisse bei der Untersuchung gehörloser Menschen entdeckt. Die Verwendung der Zeichensprache würde eine übermäßige Beanspruchung der rechten Gehirnhälfte vermuten lassen. In Wirklichkeit konnte aber eine Aktivierung derselben Zentren wie bei Hörenden beim lautlosen Sprechen festgestellt werden. Dies lässt vermuten, dass sprachbegleitende Bewegungen wie Gesten, Mimik und Gebärden beim hörenden Lernenden Gehirnzentren aktivieren, die für das sprachliche Lernen verantwortlich sind. (vgl. Schiffler 2012: S. 10f.)

Bestätigt werden diese Vermutungen durch die Entdeckung der Spiegelneuronen durch Rizzolatti. Darunter versteht man, dass allein die Beobachtung von Bewegungshandlungen Neuronen aktivieren kann. Der Lernende muss die Bewegung gar nicht selbst ausführen, es reicht das Beobachten oder bloße Vorstellen der Aktivität und die betreffenden Areale werden stimuliert. Dies lässt den Schluss zu, dass zwischen Sprechen und Bewegung intensive geirnhysiologische Verbindungen bestehen. (vgl. Schiffler 2012: S. 11f.)

Diese Erkenntnisse können im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingesetzt werden.

Ganz ähnliche Ergebnisse hat eine Forschergruppe der Max-Planck-Gesellschaft bei der Untersuchung der Behaltensleistung beim Vokabellernen erzielt. Zu diesem Zweck haben die Wissenschaftler die Kunstsprache „Vimmi“ entworfen, um gleiche Ausgangsbedingungen bei den Proband_innen sicherzustellen. Die Lernenden erhielten unterschiedliche Hilfestellungen beim Erlernen der fremden Wörter. (vgl. Kriegstein et. al. 2015a: S.1) Dabei stellte sich heraus:

“[...] We found that learning while performing gestures was more efficient than the common practice of learning with pictures and that both enrichment strategies were better than learning without enrichment (“verbal learning”).” (Kriegstein et al. 2015b: S. 530)

Das Gehirn lernt demnach Vokabeln dann am besten, wenn unterschiedliche Sinne parallel angesprochen werden (vgl. Kriegstein et al. 2015b: 530).

Wie wichtig Bewegung und Sprache für die Gesamtentwicklung des Menschen sind, wurde nun schon ausführlich erörtert. Welche vielfältigen Verknüpfungen zwischen den beiden bestehen, erscheint für die Beantwortung der Forschungsfragen von herausragender Bedeutung. Diesem Thema widmet sich das nächste Kapitel.

2.6 Verbindungen zwischen Bewegung und Sprache

Es ist zwar möglich Bewegung und Sprache getrennt voneinander zu betrachten, doch ob eine isolierte Behandlung im Unterricht auch sinnvoll ist, wird in diesem Kapitel diskutiert. Prinzipiell begleitet Bewegung den Menschen von Anfang an. Bewegungserfahrungen gehen den Spracherfahrungen voraus. (vgl. Dorner 2013: S.30) Handeln bildet die Basis, auf der das Sprechen aufbaut. Erst nach der körperlich-sinnlichen Erkundung der Umwelt, erfolgt die sprachliche Begleitung. Die im Handeln gewonnenen Erfahrungen werden zu Begriffen, die dem Kind die innere Abbildung der Welt ermöglichen. (vgl. Zimmer 2012a: S. 5f.)

Zwischen Bewegung und Sprache bestehen zahlreiche Abhängigkeiten und gegenseitige Beeinflussungen. Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der an körperliche, kognitive, sozial-kognitive, sozial-kommunikative und soziale Voraussetzungen geknüpft ist. (vgl. Dorner 2013: S. 32)

Die nachstehende Abbildung verdeutlicht, welche engen Verknüpfungen zwischen Sprache und anderen Bereichen bestehen.

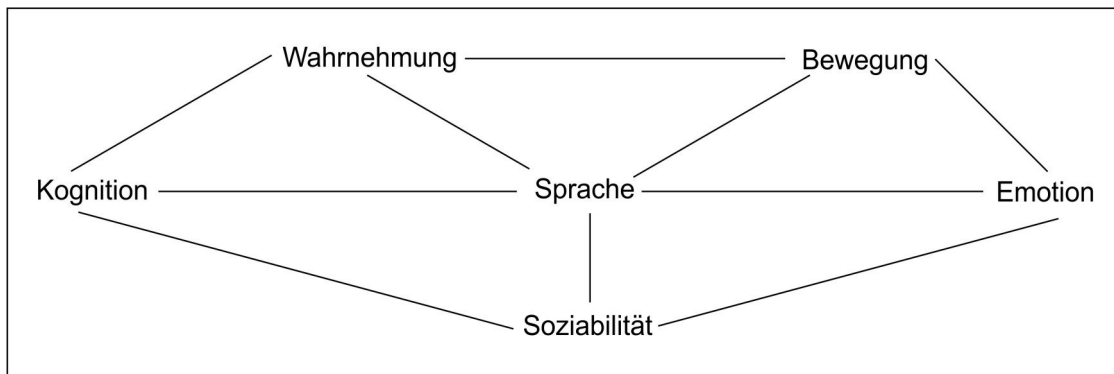


Abbildung 4: Verflochtenheit der Sprache (Lütje-Klose 2004: S. 410; in Anlehnung an Fröhlich 1989: S. 15)

Die Kommunikationsfähigkeit wird auf der Grundlage von Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen aufgebaut. Die Sprachentwicklung beginnt nicht mit dem ersten Wort. Diesem großen Moment geht eine vorsprachliche Phase voraus. Das Kind kommuniziert mit seinen Bezugspersonen mittels nonverbaler Kommunikation, die auch später in der mündlichen Kommunikation einen sehr großen Stellenwert einnimmt. Durch Gestik, Mimik, Körperbewegungen und andere nicht-verbale Schlüsselreize findet Interaktion statt. (vgl. Dorner 2013: S. 29, 32) Der Sprechakt selbst ist eine motorische Aktivität, der eine komplexe Bewegungsplanung zugrunde liegt. Daran sind die Artikulationsorgane, die Regulation der Atemtätigkeit und die Koordination von Saug-, Schluck- und sonstigen Bewegungen im Mundraum beteiligt. (vgl. Zimmer 2005: S. 14f.)

Zwischen Bewegung und Sprache bestehen zahlreiche Parallelen. Beide sind Medium der Mitteilung und des Ausdrucks wie auch Werkzeug des Handelns. Durch sie findet Auseinandersetzung mit der Umwelt und dem eigenen Körper statt. (vgl. Dorner 2013: S. 28, 30) Ausgehend von sinnlichen Erfahrungen, die durch Bewegungen im frühkindlichen Alter gemacht werden, entwickeln Kinder Konzepte über die Wirklichkeit. Diese sind Voraussetzung für sinnvolles und abstraktes Denken. Erst durch Sprache können diese Handlungs- und Vorstellungskonzepte anderen zugänglich gemacht und innerlich organisiert werden. (vgl. Dorner 2013: S. 38)

Auch für die Realisierung von narrativen Strukturen in einem Text ist die Bewegungserfahrung von enormer Bedeutung. In Geschichten spiegeln sich Bewegungen in Zeit und Raum wider. (vgl. Dorner 2013: S. 38f.)

Wie eng Bewegung und Sprache miteinander verwoben sind, bestätigen auch Untersuchungen von sprachauffälligen Kindern. In Tests wurde festgestellt, dass die moto-

rische Verfassung von Kindern signifikant mit Ergebnissen in sprachlichen Untertests korreliert. Dabei wurde ein enger Zusammenhang zwischen feinmotorischer Geschicklichkeit und dem Sprachverhalten herausgefunden. (vgl. Dorner 2013: S. 31) Aufgrund zahlreicher Überschneidungsgebiete kann es demnach auch zu Auffälligkeiten in mehreren Bereichen kommen. Da der Spracherwerbsprozess kein isolierter Prozess ist, müssen mehrere Sinnesmodalitäten miteinander erfolgreich verknüpft werden. Die dafür notwendigen Wahrnehmungsprozesse gewährleisten eine positive Sprachentwicklung. Neben kinästhetischem Sinnessystem, vestibulärem System, auditiver Wahrnehmung, visueller Erkennungs- und Differenzierungsfähigkeit ist auch eine einwandfrei funktionierende Sensomotorik notwendig. (vgl. Zimmer 2005: S.13f.) Zusammenfassend kann man sagen, dass zwischen Bewegung und Sprache vielfältige Wechselwirkungen bestehen. Die Sprachentwicklung ist stark von der motorischen Entwicklung abhängig. Beide Vorgänge können nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da sie zur Erkenntnisgewinnung beitragen. Eine einseitige sprachliche Förderung widerspricht diesen Erkenntnissen. Sprachförderung sollte aus diesem Grund in anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Handlungssituationen eingebettet werden, in der das Kind seinen Körper und seine Stimme als Werkzeug einsetzen kann. (vgl. Zimmer 2005: S. 22) Demnach beinhaltet Bewegung ein entwicklungsförderndes Potential, das sich vor allem in den ersten sechs Lebensjahren positiv auf die Sprachentwicklung auswirkt (vgl. Zimmer 2005: S. 28).

Nachdem zahlreiche Aspekte des Lernprozesses von verschiedenen Perspektiven und Disziplinen beleuchtet wurden, beschäftigt sich der folgende Teil mit dem Unterrichtsgeschehen. Den ersten Schritt bildet das Konzept des „Bewegten Lernens“.

2.7 Bedeutung der Bewegung für den Unterricht

„Leben ist Bewegung und ohne Bewegung findet Leben nicht statt.“ (Feldenkrais zit. nach Drath 2012: S. 460)

Der Neurobiologe Roth untersuchte, auf welches Wissen Schüler_innen nach fünf Jahren ihrer Schulkarriere noch aktiv zugreifen können und stellte fest, dass die Wissensbestände kaum mehr im Gedächtnis verankert sind. Er begründet dieses Faktum vor allem dadurch, dass die im schulischen Kontext vermittelten Inhalte zumeist nur im Arbeitsgedächtnis landen, den weiteren Schritt in das Langzeitgedächtnis jedoch nicht schaffen. Diesbezüglich stellt sich die Frage, welche alternativen Arbeitsformen sich im Unterricht anbieten, die eine Verankerung im Langzeitgedächtnis be-

günstigen. Unter anderem wird dem Bewegungslernen eine die Behaltensleistung förderliche Komponente zugeschrieben. (vgl. Schiffler 2012: S.46)

Welche positiven Effekte Bewegung im Lernprozess bewirken kann, beschäftigte schon die Peripatetiker in der aristotelischen Philosophenschule. Auch damals war man überzeugt, dass Bewegung eine anregende Wirkung auf das Reflektieren, Lernen und Philosophieren hat. (vgl. Sambanis 2013: S. 89)

Da der Erfolg des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts eng mit der langfristigen Speicherung von Inhalten zusammenhängt, wird im folgenden Abschnitt erörtert, welches Potential im „Bewegten Unterricht“ steckt und welche Auswirkungen für den Lernprozess möglich sind.

Aufgrund verändernder Lebensbedingungen beschäftigen sich zahlreiche Bildungsinstitutionen mit neuen Konzepten, die Bewegung als wichtiges Gestaltungselement in den Fokus rücken (vgl. Sambanis 2013: S. 89).

Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept der „Bewegten Schule“ seit 1980 ein Thema. Im österreichweiten „Netzwerk Bewegte Schule“ bemüht man sich seit 2010 um einheitliche Qualitätskriterien, was „Bewegte Schule“ ausmacht. (vgl. Frischenschlager 2012: S. 2) Zwei der insgesamt fünf formulierten Aspekte sind auch für diese Arbeit von großem Interesse:

„1. Bewegtes Lernen: Darunter versteht man Lernen mit Bewegung bzw. Lernen durch Bewegung. Diese beiden Aspekte sollen in jedem Unterrichtsfach berücksichtigt werden.

[....]

5. Bewegungsgerechte Lernraum-, Lernzeitgestaltung: In einer bewegungsgerecht gestalteten Lernumgebung erleben die Kinder den Wechsel von konzentriertem Arbeiten und notwendigen Erholungsphasen. Bewegtes Sitzen fördert das Wohlbefinden, die Aufmerksamkeit und die Konzentration. Bewegliche Schulmöbel ermöglichen ein schnelles Verändern der Rahmenbedingungen für die jeweilige Unterrichtssituation. Die Flexibilisierung der Unterrichtszeiten (Auflösung des 50 Minuten Taktes) obliegt der Schule, entsprechend den örtlichen Gegebenheiten.“ (Frischenschlager 2012: S. 2)

Beschäftigt man sich mit den zahlreichen Konzepten des bewegten Lernens, wird rasch klar, dass Bewegung nicht nur als Ausgleich in einer bewegungsarmen Schule gesehen wird. Neben gesundheits- und bewegungserzieherischen Aufgaben attestiert man Bewegungselementen im Unterricht positive Effekte auf die kognitive Entwicklung und die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung. (vgl. Stefan 2012: S. 1) Dies wird durch die folgende Abbildung visualisiert.

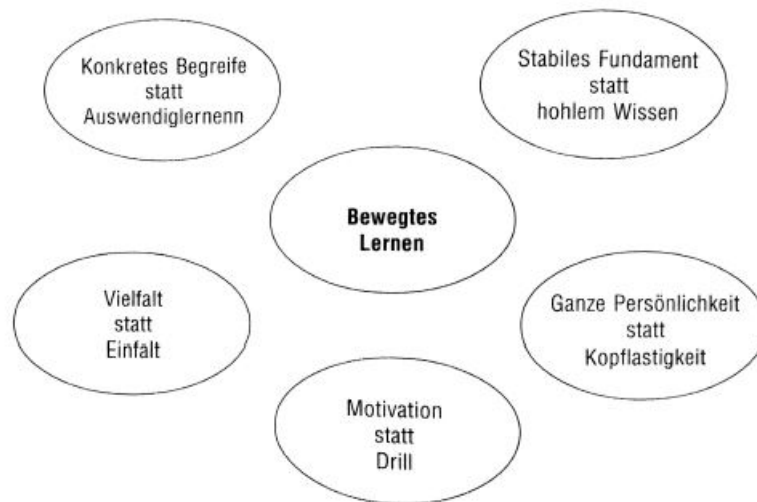


Abbildung 5: Bewegtes Lernen (Köckenberger 2004: S. 458)

Frischenschlager und Gosch beschreiben die Folgen von vermehrter Bewegung im Unterricht folgendermaßen:

- „Eine bessere Durchblutung und somit bessere Sauerstoffversorgung des Gehirns.
- Die vermehrte Aktivierung bestimmter Hirnregionen und somit eine verbesserte Verschaltung (Synapsenbildung) des Gehirns.
- Ausschüttung bestimmter Hormone und Stoffwechselprodukte, die für die soziale und kognitive Entwicklung förderlich sind.
- Die Stresstoleranz steigt. Nervosität, Anspannungen und Stress werden viel schneller abgebaut bzw. kommen erst gar nicht auf.
- Die Schülerinnen und Schüler sind ruhiger und konzentrierter, besonders ab der dritten Stunde, wenn die Konzentration stark abfällt.
- Die Dichte der Knochen und der Aufbau von Muskelzellen nehmen zu.
- Lernprozesse werden unterstützt, wenn der ganze Körper in den Prozess der Wissensverarbeitung miteinbezogen wird.
- Das Gesamtfinden verbessert sich, Müdigkeit wird vertrieben.“ (Breithecker 2000; Kubesch 2004; zit. nach Frischenschlager 2012: S. 1)

Auch Dorner unterstreicht in ihrem Kapitel „Bewegt lernen“ die Bedeutung der Bewegung für den Lernprozess. Unter anderem hat die Gedächtnisforschung nachgewiesen, dass Inhalte besser behalten werden, wenn sie von Gesten und rhythmischen Bewegungen begleitet werden, da sie sowohl auf kognitiver als auch auf motorischer Ebene kodiert werden. Die doppelte Verankerung führt zum effizienteren und rascheren Auffinden der Spuren im Gedächtnis. Weiters kann der Einsatz von Bewegungselementen hormonelle Prozesse beeinflussen. Da Lernen stark mit Emotionen verknüpft ist, kann die durch die Bewegung angeregte Neurotransmitterausschüttung das Wohlbefinden heben und Stress abbauen. (vgl. Dorner 2013: S. 39f.)

Zahlreiche Studien und neue Erkenntnisse unterstreichen die enge Beziehung zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung. Als gesichert gilt, dass das Kleinhirn, dem bewegungssteuernde Funktionen zugeschrieben werden, auch großen

Einfluss auf kognitive Prozesse hat. Zudem ist es von entscheidender Bedeutung, dass der Lernprozess beide Gehirnhälften berücksichtigt. Eine handelnde und körperliche Komponente im Unterricht begünstigt aus neurobiologischer Sicht die Synapsenbildung. Durch die aktive Teilnahme findet ein aktiver Austausch mit der Umwelt statt, Entwicklungsprozesse werden vorangetrieben und sind vor allem für Kinder im Kindergarten- und Volksschulalter besonders wichtig. (vgl. Frischenschlager 2012: S. 3f.)

Im Kapitel neurobiologische Grundlagen wurde schon darauf eingegangen, inwieweit Informationsverarbeitungsprozesse von der Effizienz der neuronalen Verbindungen abhängig sind. Inhalte, die durch mentale und motorische Impulse gespeichert werden, regen das Wachstum der Nervenzellen an und verstärken die neuronalen Verbindungen. Häufig verwendete Verbindungen führen zur Bildung einer dickeren Myelinschicht. Diese Schicht garantiert eine stabilere und schnellere Informationsübertragung, d.h. eine gute Myelinisierung steht in direktem Zusammenhang zur Leistungsfähigkeit. (vgl. Krause-Sauerwein 2014: S.42f.) Wissen, das in wechselnden Kontexten und unter Einbezug aller Sinne immer wieder aktiviert wird, verbessert die Behaltensleistung (vgl. Krause-Sauerwein 2014: S. 46).

Obwohl viele verschiedene (anthropologische, gesundheitserzieherische, motivationale, lerntheoretische und neurophysiologische) Gründe für die Verbindung von Bewegung und Lernen, unabhängig vom Alter der Zielgruppe, sprechen, ist das bewegte Lernen bis heute vorwiegend ein Anliegen der Elementar- und Primardidaktik. (vgl. Sambanis 2013: S. 89, 91)

Heute weiß man aber, dass sich Bewegung während der gesamten Lebensspanne auf die Funktionsweise des Gehirns auswirkt. Altersbedingter Verlust von Hirngewebe und der Rückgang von Neurotransmitterkonzentrationen können durch körperliche Aktivität verzögert werden. (vgl. Dörner 2013: S. 25)

Über Auswirkungen von Bewegung auf den Lernprozess älterer oder erwachsener Lerner_innen gibt es bedeutend weniger Untersuchungen. Auf die Rolle des Alters beim Bewegungslernen wird deshalb gesondert in einem anderen Kapitel eingegangen.

Im Masterlehrgang Psychomotorik an der Universität Wien steht das Zusammenspiel von Bewegung, Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund. Besonderes Interesse besteht an der Erforschung von Wechselwirkungen zwischen Kognition, Emotion und Bewegung. Die ganzheitliche Betrachtung des Menschen ist in dieser

wissenschaftlichen Disziplin sehr bedeutend, denn Lernen erfolgt immer im Austausch mit dem Umfeld. Bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt wird der Bewegung ein großer Stellenwert beigemessen. Sie ist massiv am Zusammenspiel unserer Sinne, der sensorischen Integration, beteiligt. Die sensorische Integration ist wiederum für die Förderung des abstrakten Denkens, des Bewegungs- und Wahrnehmungslernens und für die Verarbeitung von komplexen Inhalten wichtig. (vgl. Standard 2015: S. 1f.) Dies zeigt, dass Bewegung einen wertvollen Beitrag im Unterricht leisten kann. Doch nun ergeben sich neue Fragen:

Gibt es verschiedene Arten von Bewegung, die für den Unterricht geeignet sind? Wie können Bewegungen konkret eingesetzt werden? Wie können Bewegungen den Fremd- und Zweitsprachenunterricht unterstützen? Kann die Integration von Bewegungsangeboten den Lernprozess auch stören?

Mit all diesen Fragen setzt sich das nächste Kapitel auseinander.

2.8 Unterschiedliche Bewegungsaktivitäten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Alles, was wir bis heute über die Verarbeitung von Sprache wissen, spricht für den Einsatz von Bewegungsaktivitäten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, um Inhalte nachhaltig zu verarbeiten, zu behalten und abzurufen. Nun stellt sich jedoch die Frage, wie kann die Bewegung in den Unterricht integriert werden und welche Form der Bewegung ist erfolgsversprechend. (vgl. Sambanis 2014: S. 118)

Grundsätzlich kann man verschiedene Kategorien von Bewegung in den Unterricht einsetzen. Sambanis unterscheidet in ihrem Buch „Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften“ zwei Arten von Bewegungslernen. Einerseits spricht sie von der Bewegung als abwechselndes Moment im Unterricht und andererseits von Bewegungsaktivitäten, die zur Unterstützung im Lernprozess dienen. (vgl. Sambanis 2013: S. 93)

Krause-Sauerwein nimmt in ihrer Dissertation eine noch genauere Kategorisierung vor und unterscheidet zwischen rhythmisierenden, lernbegleitenden oder inhaltserschließenden Bewegungselementen im Lernprozess. Rhythmisierende Elemente lockern den Unterrichtsalltag auf. Sie stehen in keiner Verbindung zu den vermittelnden Inhalten. Lernbegleitende Elemente sind direkt mit dem Unterrichtsinhalt verknüpft, haben aber kein erschließendes Moment im Gegensatz zu inhaltserschließenden Bewegungselementen. Sie sollen den Lerner_innen helfen, Zusammenhän-

ge und Prozesse zu verstehen. Über die Bewegung werden Sachinhalte erfahren und in bestehende Wissenssysteme eingegliedert. Spezifische Themen werden mit Körpererfahrungen verknüpft und ermöglichen somit die intensive Auseinandersetzung mit der Sache. (vgl. Krause-Sauerwein 2014: S. 70)

Trotz Verwendung anderer Termini bestehen große Übereinstimmungen mit den in der Broschüre „Sprachförderung in Bewegung“ vorgestellten Bewegungsarten. Hier wird zwischen „Lernen mit Bewegung“, „Lernen in Bewegung“ und „Lernen durch Bewegung“ unterschieden. Lernen mit Bewegung wird zur Strukturierung von einzelnen Arbeitsphasen eingesetzt. Der Wechsel von körperlicher und seelischer An- und Entspannung soll durch den Einsatz von Bewegungsaktivitäten begünstigt werden. Es handelt sich um bewegte Methoden und Prinzipien, die keinerlei Zusammenhang zum Lerninhalt aufweisen. (vgl. Arzberger et al. 2013: S. 17)

Beim Lernen in Bewegung begleitet die Aktivität den Lernprozess. Der Zusammenhang zwischen Bewegung und Lernen ist nur auf zeitlicher, jedoch nicht auf inhaltlicher Ebene gegeben. Beim Lernen durch Bewegung werden im Sprachkurs Bewegungen in direktem Zusammenhang zum Lerngegenstand initiiert. Bewegung wird zum Medium, um Lerninhalte zu verinnerlichen. Der inhaltserschließende Einsatz von Bewegung verspricht die besten Chancen auf effektive Durchdringung des Lerninhalts. (vgl. Arzberger et al. 2013: S. 17)

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

In der Broschüre „Sprachförderung in Bewegung“ (2013) erhält man einen genauen Überblick über die didaktischen Möglichkeiten der unterschiedlichen Bewegungsarten.

Übersicht

	Prinzipien	Praktische Beispiele
Lernen mit Bewegung	Bewegung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zulassen, einplanen und einfordern	- Im Stehen etwas vortragen, vorlesen etc. - Selbständig Material abholen und austeilen lassen. - Selbständig die Medien bedienen lassen.
	Verschiedene Sitz- und Arbeitshaltungen zulassen, einplanen und einfordern	- Im Knien, Stehen, Liegen arbeiten lassen. - Sitzalternativen wie Bälle, Keilkissen oder mobile Sitzmöbel zur Verfügung stellen. - Klassenraum in Lese-, Entspannungs-, Experimentierecken etc. aufteilen.
	Bewegte Unterrichtsmethoden und Sozialformen einsetzen	- Bewegte Lernspiele - Draußen lernen - Lernen an unterschiedlichen Stationen - Gruppenarbeit - Lieder singen
	Bewegungspausen durchführen	- Schnelle und aktive Bewegungspausen - Ruhige und entspannte Bewegungspausen - Gymnastikübungen
Lernen in und durch Bewegung	In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ fördern	Spiele einsetzen, bei denen - die SchülerInnen gemeinsame Absprachen treffen. - sich die SchülerInnen gegenseitig vorstellen. - es um das Präsentieren und genaue Zuhören geht. - das Beschreiben und genaue Benennen geübt wird. - das Argumentieren und Diskutieren gefördert wird. Wichtig ist die Reflexion der Spiele: An welchen Stellen gab es sprachliche Probleme?
	In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Schreiben“ fördern	- Bewegte Spiele zum Erlernen des Alphabets einsetzen. - Rechtschreibregeln in und durch Bewegung festigen. - Merkwörter bewegt lernen (z.B. Wort-Scanner). - Texte schreiben, die zu Bewegungen oder Handlungen auffordern (z.B. Regiebuch). - Laufdikate durchführen.
	In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ fördern	- Lesefähigkeiten durch Spiele fördern. - Verfahren aus dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sowie der szenischen Interpretation. - Pantomimische Darstellung von Begriffen oder Schlüsselszenen. - Reime und Gedichte (bewegt) inszenieren.
	In und durch Bewegung den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ fördern	- Ballspiele zur Wortschatzerweiterung spielen. - Spiele mit dem Prinzip: Sammeln, Finden, Holen, Zuordnen. (Grammatische) Lerninhalte über den Einsatz von Spielen wiederholen und festigen.

Abbildung 6: Bewegungsarten, didaktische Einsatzmöglichkeiten (Arzberger et al. 2013: S. 18)

Folgender Abschnitt nimmt konkrete inhaltserschließende Bewegungsaktivitäten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht in den Blick.

In der Fachliteratur wird das bewegte Lernen im Sprachunterricht auch als „Szenisches Lernen“ bezeichnet (vgl. Sambanis 2014: S. 120). Durch spielerisch-gestaltendes Sprechen soll eine Verbindung zwischen Bewegung und Sprache hergestellt werden. Das ganzheitlich schüleraktivierende Verfahren erhofft sich eine mul-

tisensorische Erfassung der Lerninhalte und integriert Ansätze aus der Dramapädagogik, der etwas später ein eigenes Kapitel gewidmet wird. (vgl. Sambanis 2013: S. 97) Beim Sprachenlernen strömen vielfältige Impulse in unser Gehirn. Dieses ist stets um eine effektive Verarbeitung der Informationen bemüht. Bei diesem Vorgang versucht es, die Inhalte in sinnvolle Kontexte zu bringen und mit Bekanntem zu verbinden. Bewegungen können bei dieser Arbeit unterstützen, da sie helfen, Sprachliches fassbar, anschaulich und fühlbar zu machen. Dabei werden neue Lernkanäle genutzt, die eine Mehrfachkodierung zur Folge haben. (vgl. Sambanis 2014: S.120ff.) Allerdings hat sich gezeigt, dass die Bewegungen besonders hilfreich sind, wenn sie im direkten Zusammenhang zum Inhalt stehen. Gelingt es dem Gehirn nicht einen Zusammenhang zwischen Bewegung und Inhalt herzustellen, muss es zusätzliche Ressourcen aufwenden, um die Widersprüchlichkeiten aufzulösen. Untersuchungen haben gezeigt, dass nur stimmige Bewegung zur Aktivierung der motorischen Zentren führen. Passende Aktivitäten werden oft in Zusammenarbeit mit den Lernenden erarbeitet, so ist gesichert, dass sie auch stimmig sind. Passende Bewegungen können z.B. semantische Gesten, Kontextualisierungen und Bewegungen zu Lauten sein. (vgl. Sambanis 2014: S.120ff.)

Studien haben ergeben, dass der Erfolg des Bewegungseinsatzes nicht nur von der Stimmigkeit der Bewegung abhängt, sondern auch von der Relevanz der Schüler_innenaktivierung. Erst durch mehrfach sprechbegleitende Ausführung der Lernenden konnten die besten Ergebnisse erzielt werden. Das Zuschauen und Mitsprechen hat wesentlich geringere Effekte auf die Behaltensleistung. Nach ausreichend aktiven Wiederholungen werden motorische Gedankenspuren angelegt. Nun reicht die gedankliche Erinnerung an die Bewegung, um die betreffenden Gehirnareale zu aktivieren. (vgl. Sambanis 2014: S. 123)

Die Effizienz von „Szenischem Lernen“ im Fremdsprachenunterricht wurde durch mehrere Studien (Hille et al. 2010) belegt. So waren Gruppen, die szenisches Lernen beim Wortschatzerwerb eingesetzt haben, den Kontrollgruppen ohne Bewegungseinsatz signifikant überlegen. Allerdings kristallisierten sich die Unterschiede nicht sofort heraus. Unmittelbar nach dem Einsatz zeigten sich bei der Überprüfung keine nennenswerten Unterschiede, durchaus aber bei einer Kontrolle nach einem längeren Zeitraum. Die Ergebnisse deuten also darauf hin, dass szenisches Lernen die Erinnerungsleistung deutlich verbessert. (vgl. Sambanis 2014: S. 124f.)

Eine andere Studie (Kinkel 2012) beschäftigte sich mit der interessanten Frage, ob die Bewegungen nur dann positive Effekte erzielen, wenn sie wie beim szenischen Lernen fließend ausgeführt werden oder ob standbildartige Posen ebenfalls zum Erfolg führen. Auch in dieser Untersuchung zeigten sich positive Effekte bezüglich der langfristigen Behaltensleistung. Zusätzlich wurde beobachtet, dass die Bewegungen als gedankliche Stütze bei später durchgeführten Tests herangezogen wurden. (vgl. Sambanis 2014: S. 125f.) Ein Team rund um Engelkamp untersuchte Anfang der 1980er Jahre, welche Effekte der Einsatz von Gesten im Fremdsprachunterricht haben kann. Die Lernenden wurden angeregt, Wörter und einfache Sätze oder auch Handlungen mit Hilfe von Gesten zu simulieren. Man beobachtete, dass die Lernenden die Wörter besser behalten, als wenn sie nur gelesen oder gehört werden. Dies widerspricht der lange vertretenen Position, dass Wörter nur in einem mentalen Lexikon abgespeichert werden. Bildgebende Verfahren zeigten nämlich, dass die Bedeutung von Wörtern in erfahrungsabhängigen und flexiblen Netzwerken kodiert werden. (vgl. Macedonia 2012: S. 2ff.) Durch den Einsatz von stimmigen Gesten kommt es zu einer Mehrfachkodierung in miteinander verbundenen Hirnarealen. Wird im Anschluss nur ein neuronales Netzwerk aktiviert, werden automatisch auch die anderen Areale erreicht. Dies bringt zusätzlich den Vorteil mit sich, dass große Netzwerke eine geringere Vergessensanfälligkeit aufweisen. Wie bereits erwähnt, ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Gesten den Wortinhalt verdeutlichen. Das Max-Planck-Institut untersuchte genau diese Problematik anhand der schon zuvor vorgestellten Kunstsprache „Vimmi“. Die Aufgabe bestand im Erlernen von 46 völlig unbekannten Vokabeln mit Hilfe von sinnvollen Gesten und dem Speichern 46 weiterer fremder Vokabeln mit inkongruenten, zum Inhalt unpassenden, Gesten. Im Anschluss wurde mittels Hirns scan untersucht, welche Wörter, welche Hirnareale aktivieren. Sinnvolle Gesten aktivierten mehr motorische Areale als die inkongruenten Gesten. (vgl. Macedonia 2012: S. 4ff.) Bei ihren Untersuchungen, welche Rolle Bewegung beim Sprachenlernen zukommt, hat Macedonia Erfahrungen mit sehr unterschiedlichen Altersgruppen gemacht. Dabei ist ihr aufgefallen, dass alle Altersgruppen von bewegten Lernmethoden profitieren. (vgl. Macedonia 2014: S. 10)

Zusammenfassend kann man sagen, dass Bewegung den Fremd- und Zweitspracherwerb beim Einspeichern, Behalten und Abrufen von Inhalten positiv begünstigen kann. Jedoch müssen zwei Hauptbedingungen erfüllt sein. Die Bewegungen

müssen öfters sprechbegleitend wiederholt und ausgeführt werden und die Bewegung muss in sinnvoller Beziehung zum Lerninhalt stehen. Erst dadurch ist eine Aktivierung motorischer Hirnareale möglich. Bewegungen bringen nicht nur Ausgleich und Entspannung in den Unterricht, sondern können auch den konkreten Lehr- und Lernprozess durch den Einsatz inhaltserschließender Bewegungen (Lernen durch Bewegung) unterstützen.

In der Fremd- und Zweitsprachendidaktik etablieren sich seit geraumer Zeit Lehr- und Lernmethoden, in denen die Bewegung eine sehr große Rolle spielt. Unter anderem verpflichten sich diese Methoden auch dem übergeordneten Prinzip der Handlungsorientierung. Was man darunter versteht und welche Rolle sie im Fremdsprachenunterricht spielt, soll nun kurz diskutiert werden. Danach werden exemplarisch zwei Lehr- und Lernmethoden vorgestellt, in denen Handlungsorientierung und Bewegung wichtig sind.

2.9 Handlungsorientierung beim Lernen

„Manch einer würde am liebsten nur den Kopf in die Schule schicken, aber bitte bedenken Sie, immer kommt das ganze Kind!“ (von Foerster 2017; zit. nach focus online 2017)

So wie die Psychomotorik für die ganzheitliche Betrachtung des Menschen plädiert, rückt auch im Bildungsbereich der Wunsch nach ganzheitlichem Lernen wieder mehr ins Bewusstsein. Zahlreiche Unterrichtskonzepte versuchen das von Pestalozzi postulierte Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ verstärkt in das Unterrichtsgeschehen miteinzubeziehen. Diese Forderungen sind keineswegs neu. Johann Amos Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi und Maria Montessori sollen für viele andere stehen, die sich schon vor langer Zeit für den Einbezug der Sinne beim Lernen aussprachen. (vgl. Liebertz 2010: S. 1f.)

Gestützt auf die Erkenntnisse aus der Gehirn- und Lernforschung erlebt der Wunsch nach Lehr- und Lernmethoden, die sowohl kognitive, affektive als auch motorische Lernkanäle berücksichtigen, seit einiger Zeit ein großes Comeback. Die Fremdsprachendidaktik folgt diesem Trend. Doch wie sieht eine Didaktik aus, die sich das Prinzip der Ganzheitlichkeit auf die Fahnen schreibt? Im Unterricht soll wieder mehr Raum für Eigentätigkeit, eigenverantwortliches Handeln und handelnden Umgang mit dem Lerngegenstand sein. Augenscheinlich ist das Prinzip der „Ganzheitlichkeit“ eng mit dem Prinzip der „Handlungsorientierung“ verwoben. (vgl. Provincia o. J.: S. 57, 58)

Aus diesem Grund befasst sich dieses Kapitel etwas näher mit der Handlungsorientierung im Unterricht, um zu überprüfen, ob der Einsatz psychomotorischer Methoden im Fremdsprachenunterricht, mit der im GER geforderten Handlungsorientierung, vereinbar ist.

2.9.1 Begriffsklärung

Handlungsorientierter Unterricht versteht sich als methodisch-didaktisches Konzept. Lerntheoretische Basis bilden die Tätigkeitstheorien von Lew Wygotski und Alexej Leontjew und die kognitive Handlungstheorie von Jean Piaget und Hans Aebli. (vgl. Mayr 2009: S. 1f.) Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget beschreibt den mentalen Entwicklungsprozess in vier Stufen, die aufeinander aufbauen. Demnach entwickelt sich das kognitive System nur vom konkreten über das symbolische und vorbegriffliche zum formalen Denken. Abstraktes Denken vollzieht sich nur auf Basis konkreter Erfahrungen und Handlungen. Diese Erkenntnisse beziehen sich auch auf den Spracherwerb und zeigen, wie bedeutend Handlungserfahrungen für die gesamte menschliche Entwicklung sind. (vgl. Hölscher 2006: S. 5)

Jank und Meyer definieren den Begriff „Handlungsorientierung“ folgendermaßen:

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leitet, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden.“ (Jank 1994: S. 354)

Hoffman und Langefeld (1998) verwenden eine ganz ähnliche Definition, in der die Verknüpfung zwischen Wahrnehmung, Denken und Handeln besonders herausgestrichen wird. Diese Erkenntnisse sind uns aus der Psychomotorik bekannt:

„Handlungsorientierung verknüpft Wahrnehmen, Denken und Handeln und ermöglicht ein Wechselspiel zwischen einem praktischen Tun bzw. konkreten Erfahrungen und kritisch-systematisierender Reflexion.“ (Hoffman, Langefeld 1998: S. 12)

Beide Definitionen nehmen auf den handelnden Umgang mit den Lerninhalten Bezug. Dieses Thema spielt auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eine wichtige Rolle.

2.9.2 Handlungsorientierung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Aufbauend auf den Prinzipien eines „Handlungsorientierten Unterrichts“ verfolgt auch der „Handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht“ das Ziel, den Lernenden möglichst reale oder wirklichkeitsnahe Handlungssituationen bereitzustellen, die den engagierten Gebrauch der Fremdsprache ermöglichen. Dabei soll die sprachliche

Handlungskompetenz erweitert werden. Diese befähigt Menschen zur erfolgreichen Interaktion und ermöglicht kommunikative Erfolgserlebnisse. Formalsprachliche Richtigkeit spielt im „Handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht“ eine untergeordnete Rolle. (vgl. Schiffler 1998: S. 2f.) Ein auf kreativ sprachliches Handeln ausgelegter Unterricht verspricht keine fehlerfreien und leicht kontrollierbaren Sprachprodukte, regt aber die Lernenden an, sich mit dem eigenen Sprachlernprozess auseinanderzusetzen und Lernstrategien zu entwickeln (vgl. Schiffler 1998: S. 13).

Der „Handlungsorientierte Sprachunterricht“ hat sich besonders für Kinder und Jugendliche bewährt. Durch sprachliches Handeln erfährt man Sprache konkret und unmittelbar. Obwohl Erwachsene eher in der Lage sind, abstrakte formale sprachliche Operationen zu bewältigen, erleichtert die konkrete Einbettung von Sprache in Handlungssituationen den Fremdspracherwerb. Besonders im Anfänger_innenunterricht hat sich der „Handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht“

aufgrund seiner Anschaulichkeit bewährt. (vgl. Hölscher 2006: S. 5) Unter anderem birgt „Handlungsorientierter Unterricht“ das Potential, die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen im Berufsleben zu erweitern.

Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sind notwendig, um auf sich schnell verändernde Lebensumstände angemessen zu reagieren. Zur Entfaltung dieser Kompetenzen sind neue Wege im Fremdsprachenunterricht notwendig. „Handlungsorientierter Unterricht“ versucht, durch seine ganzheitlich, schüler_innenorientierten und produkt- und prozessorientierten Arbeitsweisen, diesen veränderten Lebensbedingungen Rechnung zu tragen. Beim selbstständigen Arbeiten in Kooperation mit anderen Teilnehmer_innen lernt man Verantwortung zu übernehmen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, ein Produkt zu planen und zu gestalten und eigene Kompetenzen sinnvoll einzusetzen. (vgl. Leonardo o. J.: S. 202f.; vgl. Mayr 2009: S. 8)

Die untenstehende Grafik bezieht sich auf die wesentlichsten Merkmale des „Handlungsorientierten Unterrichts“:

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache



Abbildung 7: Handlungsorientierter Unterricht (Leonardo o. J.: S. 224)

Es ist klar, dass die veränderte Rolle der Lernenden auch Konsequenzen für die Lehrkraft und ihr Handeln mit sich bringt. Welche Herausforderungen und Aufgaben sich daraus ergeben, wird nun erörtert.

2.9.3 Die Rolle der Lehrkraft

"Dem Kind gehört der erste Platz und der Lehrer folgt ihm und unterstützt es. Er muss auf seine Aktivität zugunsten des Kindes verzichten. Er muss passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann." (Montessori; zit. nach Oswald, Schulz-Benesch 1997: S. 40)

In dem Zitat kommt gut zur Geltung, dass sich im „Handlungsorientierten Unterricht“ die Rolle der Lehrkraft verändert. Zugunsten der Schüler_innenaktivität wird die Lehrkraft als hauptverantwortliche/r Wissensvermittler_in abgelöst. Sie übernimmt nun mehr eine Berater_innenfunktion, die die Lernprozesse der Schüler_innen begleitet und unterstützt. Die nachstehende Tabelle skizziert den neuen Aufgabenbereich des/der Lehrer_in:

Die andere Rolle des Lehrenden	
Der Lehrende ist	
weniger	mehr
Wissensvermittler Disziplinierer Korrektor alleiniger Entscheidungsträger	Strategievermittler Berater Lernbegleiter Organisator Kordinator Verantwortungsträger Moderator Initiativnehmer Partner, Mitlernender

Abbildung 8: Die veränderte Rolle der Lehrkraft (Leonardo o. J.: S. 207)

2.9.4 Phasen im handlungsorientierten Unterricht

Bei der didaktischen Umsetzung unterscheidet man zwischen 3 Phasen:

Ein handlungsorientierter Unterricht verläuft im Allgemeinen in 3 Phasen (es gibt auch differenzierte Modelle, die aber im Prinzip alle auf diesem Dreiphasenmodell gründen):

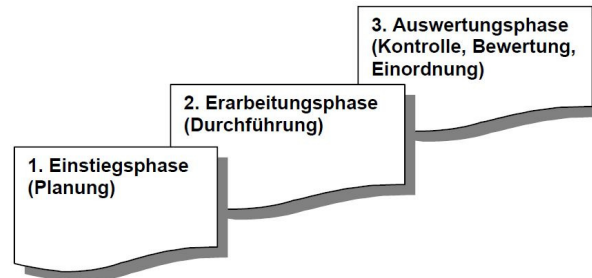


Abbildung 9: Phasen im handlungsorientierten Unterricht (Leonardo o. J.: S. 211)

In der Einstiegsphase werden die Lernenden mit einem Problem konfrontiert. Gemeinsam werden der Lösungsprozess geplant und fremdsprachliche Ziele, die zur Erreichung notwendig sind, erörtert. In der darauffolgenden Erarbeitungsphase führen die Lernenden ihren Plan in Kooperation mit den Gruppenmitgliedern aus. In dieser Phase arbeiten sie an und mit den sprachlichen Mitteln, die in der Einstiegsphase besprochen wurden. In der Auswertungsphase werden Ergebnisse präsentiert, miteinander diskutiert und der Lernprozess bewertet. (vgl. Leonardo o. J.: S. 211f.)

2.9.5 Schwierigkeiten

„Handlungsorientierter Unterricht“ stellt sowohl Lehrkraft als auch Lernende vor große Herausforderungen, die es gemeinsam zu meistern gilt. Teilnehmende, die lehrer_innenzentrierten Unterricht gewöhnt sind, fühlen sich durch die plötzliche Unterrichtsöffnung überfordert. Handlungsorientiertes, ganzheitliches Arbeiten braucht Zeit, um sich zu entwickeln. Dies erfordert auf beiden Seiten Bereitschaft. Bereitschaft zum Loslassen auf der Lehrkraftseite, Bereitschaft zum Aktivwerden auf der Lernendenseite. (vgl. Mayr 2009: S. 8)

Nach der genauen Erörterung, was unter dem Begriff „Handlungsorientierter Unterricht“ zu verstehen ist, folgt nun ein kurzer Überblick, inwieweit das Prinzip der „Handlungsorientierung“ mit psychomotorischen Ansätzen vereinbar ist und ob eine Verankerung im GER zu finden ist.

2.9.6 Bezug zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Der vom Europarat initiierte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* ist ein Instrument zur Beschreibung der Sprachkompetenz von Fremdsprachenlernenden. Seit seiner Einführung wird dieses Dokument als Grundlage für zahlreiche Lehrpläne und Curricula von Sprachkursen herangezogen.

Auch in Österreich wurde der GER innerhalb von wenigen Jahren bestimmendes Modell für den Fremdsprachenunterricht. (vgl. Horak, Moser, Nezbeda, Schober 2010: S. 5)

Eines der Hauptziele des GER ist, die Mehrsprachigkeit und die Interkulturalität der Bürger_innen Europas zu fördern. Mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz wird im GER folgendermaßen beschrieben:

„[...] die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann.“ (Europarat 2001: S. 163)

Schon in diesen wenigen Zeilen im GER wird die Notwendigkeit herausgestrichen, den Menschen als aktives, handelndes und ganzheitliches Wesen zu verstehen. Diese Sicht weist zahlreiche Parallelen zu den Ansätzen in der Psychomotorik auf. Aus diesem Grund erscheint es lohnenswert zu überprüfen, inwieweit die Ausführungen im GER, eine Integration von psychomotorischen Methoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht rechtfertigen und zulassen.

Der GER setzt sich aus neun Kapiteln zusammen, die sich mit wesentlichen Aspekten des Lernens, Lehrens und Beurteilens im Fremd- und Zweitsprachenunterricht auseinandersetzen. Die einzelnen Kapitel enthalten interessante Hinweise, wie Sprachenlernen und Sprachenlehren effektiv gestaltet werden sollen. Unter anderem ist im Kapitel 1.2 die Rede von Maßnahmen zum Austausch wesentlicher Aspekte der Sprachlernforschung, um modernes und verbessertes Sprachenlernen zu gewährleisten. (vgl. Europarat 2001: S. 15) Es wird erwähnt, dass [...]

„2.1 das Lehren und Lernen von Sprachen an den Bedürfnissen, an der Motivation, den Dispositionen und den Lernmöglichkeiten der Lernenden orientiert wird; [...]
2.3 angemessene Methoden und Materialien entwickelt werden;
2.4 geeignete Verfahren und Instrumente zur Evaluation von Lehrprogrammen entwickelt werden.“

3. Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu fördern, die dazu beitragen, dass auf allen Ebenen eines Bildungssystems Methoden und Materialien eingeführt werden können, die am besten geeignet sind, den verschiedenen Gruppen und Typen von Lernenden den Erwerb einer Sprachkompetenz zu ermöglichen, die ihren spezifischen Bedürfnissen entspricht [...] -Methoden des modernen Sprachunterrichts zu fördern, die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken.“ (Europarat 2001: S. 16f.)

Aus diesen Zeilen geht klar hervor, dass solche Methoden und Materialien eingesetzt werden sollen, die die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen, die Lernerinnenautonomie fördern und zur Motivation beitragen. Alle genannten Aspekte spielen in der Psychomotorik ebenfalls eine wichtige Rolle.

Im zweiten Kapitel werden Ansätze und Strategien diskutiert, die die Lernenden befähigen, sprachliche Aktivitäten und Prozesse auszuführen. Im Fokus steht ein „Handlungsorientierter Ansatz“, der den Sprachlernenden als „sozial Handelnden“ sieht, der kommunikative Aufgaben in breiten sozialen Kontexten lösen muss. Dazu ist es notwendig, spezifische sprachliche und nichtsprachliche Kompetenzen planvoll einzusetzen. Dabei sollen sowohl kognitive als auch emotionale Möglichkeiten ausgeschöpft werden, um das ganze Spektrum an Ressourcen eines Menschen zu entfalten. Sprachprozesse werden als Kette von neurologischen und physiologischen Vorgängen gesehen. Tätigkeiten beim Sprachenlernen sind mit unterschiedlichen Dimensionen verbunden. Trotz Konzentration auf die Förderung einzelner kommunikativer Fertigkeiten in manchen Lehr- und Lernprogrammen sollte nie vergessen werden, dass sich der Sprachlernprozess aus einer Vielzahl von miteinander verbundenen Kompetenzen zusammensetzt. (vgl. Europarat 2001: S. 21f.) Auch in diesem Kapitel gibt es zahlreiche Parallelen zu psychomotorischen Ansätzen, die die Gesamtentwicklung durch handlungsorientierte Angebote unterstützen möchten. Insbesondere in der psychomotorischen Sprachförderung wird auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Dimensionen in der Sprachentwicklung eingegangen. In diesem Ansatz wird eine isolierte Betrachtung der Sprache dezidiert abgelehnt und auf die zahlreichen Verknüpfungen im Sprachprozess hingewiesen.

Im zweiten und fünften Kapitel geht es in der Folge um die kommunikative Sprachkompetenz. Diese setzt sich aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente zusammen. (vgl. Europarat 2001: S. 24f.) Da ich im letzten Teil dieser Arbeit noch näher darauf eingehen werde, welche sprachlichen Kompetenzen durch den Einsatz psychomotorischer Methoden gefördert und unterstützt werden können, möchte ich an dieser Stelle die im GER angeführten Kompe-

tenzen etwas genauer beschreiben. Zu den linguistischen Kompetenzen zählt man sowohl lexikalische, phonologische, grammatische und semantische Kompetenzen. Sie stehen mit dem deklarativen Wissen und der kognitiven Speicherung von Wissen im Zusammenhang. Kenntnisse sind in assoziativen Netzwerken gespeichert, auf die jeder Lernende unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten hat. (vgl. Europarat 2001: S. 25, 110)

Soziolinguistische Kompetenzen sind stark von gesellschaftlichen Konventionen und soziokulturellen Bedingungen abhängig. Soziolinguistische Komponenten bestimmen die sprachliche Kommunikation wesentlich. (vgl. Europarat 2001: S.25)

Pragmatische Kompetenzen bestimmen den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen. Sie beinhalten die Diskurskompetenz, die funktionale Kompetenz und die Schemakompetenz. Alle drei Dimensionen betreffen das Wissen, wie Mitteilungen zu gestalten sind, sodass sie die kommunikativen Anforderungen erfüllen. (vgl. Europarat 2001: S. 123)

Das sechste Kapitel beschäftigt sich damit, wie Lernende lernen. Dabei wird herausgestrichen, dass der GER keine bestimmte Lerntheorie favorisiert, sondern bestenfalls Optionen anbietet. Es werden lediglich Empfehlungen gegeben, wie die zuvor genannten Kompetenzen gefördert werden können. Benutzer_innen des Referenzrahmens sollen selbst entscheiden, welche Maßnahmen sie dafür als sinnvoll erachten. Viele der angeführten Optionen sind durchaus mit der Integration von psychomotorischen Ansätzen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht vereinbar. (vgl. Europarat 2001: S. 138ff.) Folgende Beispiele unterstreichen diese Überlegungen:

„**6.4.5** Sollte die Fähigkeit der Lernenden, **kommunikative Strategien** (vgl. Abschnitt 4.4) zu verwenden als von der L1 übertragbar angesehen werden oder auf eine der folgenden Arten gefördert werden:

a) durch das Schaffen von Situationen und das Vorgeben kommunikativer Aufgaben (z. B. Rollenspiele und Simulationen), die den Einsatz von Strategien für die Planung, Ausführung, Evaluation und Korrektur (Reparaturen) erfordern;

b) wie in a), jedoch unter Verwendung von Techniken zur Bewusstmachung (z. B. die Aufzeichnung und Analyse von Rollenspielen und Simulationen);

c) wie in a), jedoch mit der Vorgabe, dass die Lernenden sich je nach Bedarf auf ein explizites strategisches Vorgehen konzentrieren und dementsprechend handeln?

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,
- welchen Stellenwert Aktivitäten, kommunikative Aufgaben und Strategien für das Sprachlern-/Sprachlehrprogramm haben?“ (Europarat 2001: S. 145)

[...] „Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,
- welche Schritte sie unternehmen, um die Entwicklung von Schülern/Studierenden zu selbstverantwortlichen und unabhängigen Sprachenlernenden und Sprachverwendenden zu fördern.“ (Europarat 2001: S. 146)

[...] „Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- wie neue Vokabeln (Form und Bedeutung) eingeführt und von Schülern und Studierenden gelernt werden.“ (Europarat 2001: S. 147)

Eine Methode, die sowohl ganzheitlich, handlungsorientiert und bewegungsorientiert arbeitet, erfreut sich im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zurzeit größter Beliebtheit. Sie ist unter dem Namen „Dramapädagogik“ bekannt. Eine genaue Begriffsklärung und Zielformulierung folgt im nächsten Kapitel.

2.10 Die Dramapädagogik

„Erzähle mir und ich vergesse. Zeige mir und ich erinnere. Lass es mich tun und ich verstehe.“ (Konfuzius; zit. nach Zielske 2005: S. 7)

2.10.1 Begriffsklärung

„Dramapädagogik ist eine ganzheitliche Lern- und Lehrmethode, die ihre Wurzeln im britischen „Drama in Education“ hat.“ (Moraitis 2011: S.1) Wesentliches Charakteristikum ist die Berücksichtigung intellektueller, körperlicher, ästhetischer und emotionaler Aspekte im Lernprozess. Dabei sollen alle Kompetenzen, die am Spracherwerb beteiligt sind, gefördert werden. (vgl. Sambanis 2013: S. 115) Die Dramapädagogik fühlt sich dem Prinzip der Handlungsorientierung verpflichtet. Der aus dem Griechischen stammende Begriff „Drama“ unterstützt diese Tatsache, denn übersetzt bedeutet das „handeln“. Ein Methodenkonglomerat, entlehnt aus Theater, Literatur, Kunst, Psychologie und Therapie, wird zu pädagogischen Zwecken im Unterricht eingesetzt. Es handelt sich also nicht um ein literarisches Genre oder eine Kunstform des Theaters, sondern um einen handlungsorientierten, erfahrungsbezogenen, interaktiven und alternativen Sprachlehriansatz. (vgl. Moraitis 2011: S. 1; vgl. Dorner 2013: S. 66f.)

2.10.2 Wurzeln der Dramapädagogik

Das aus England stammende Unterrichtskonzept hat seine Wurzeln im 18. Jhdt., wo Theatermethoden und handlungsorientierte Fremdsprachenkonzepte erstmals miteinander verbunden wurden. In der Folge hat das britische „Drama in Education“ dramapädagogische Konzepte im deutschsprachigen Raum wesentlich beeinflusst. In Großbritannien blickt das Schulfach „Drama“ auf eine lange Tradition zurück. Zögerliche Versuche, theaterpädagogische Methoden auch bei uns in den Regelunterricht zu integrieren, gibt es erst seit kurzer Zeit. Hier nimmt das Schulfach „Darstel-

lendes Spiel“ eine Vorreiterrolle ein. Erst seit den frühen 90er- Jahren beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum mit der Dramapädagogik. (vgl. Sambanis 2013: S. 115) Als erster Meilenstein wird die mit dem Name Manfred Schewe verbundene Fachpublikation „Fremdsprachen inszenieren“ (1993) gesehen, worin der Autor für ein Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß plädiert. Veröffentlichungen von Elektra Tselikas und Susanne Even setzten ebenfalls bedeutende Akzente zum Thema Dramapädagogik im Sprach- und Grammatikunterricht. (vgl. Moraitis 2011: S. 3)

2.10.3 Merkmale der Dramapädagogik

Ziel dramapädagogischer Ansätze ist ein Schaffen von „Als-ob-Situationen“ im Unterricht, in denen die Lernenden sprachlich handelnd aktiv werden. Es geht nicht um die Ausbildung schauspielerischer Fähigkeiten, sondern viel mehr um den Prozess des sozialen und kooperativen Lernens. Die Lernenden erhalten Gelegenheit, ihre Problemlösungsstrategien und ihre kommunikativen Kompetenzen weiterzuentwickeln. (vgl. Birnbaum 2013: S. 44) Diese können sich durch „learning by doing“ in vielfältigen Sprachrezeptions- Produktions- und Reflexionsphasen entfalten. Im interaktiv angelegten Unterricht spielen Schüler_innen-, Bewegungs- und Prozessorientierung eine herausragende Rolle. (vgl. Sambanis 2013: S. 116) Lernen erfolgt nicht durch isolierte Übungen einzelner Fertigkeiten, sondern findet im Rahmen eines kommunikativ orientierten Unterrichtsansatzes statt. Dabei soll es zu einem Wechselspiel zwischen einem „In Bewegung-sein“ und einem „Bewegt-sein“ kommen. (vgl. Dorner 2013: S. 67)

Charakteristisch für den dramapädagogischen Unterricht ist die offene Struktur, in der Improvisation viel Platz hat. Lediglich das Thema wird vorgegeben. Es folgt experimentierendes, sprachliches und körperliches Handeln, in einem durch die Lernenden gestalteten dynamischen Lernprozess. Dadurch sollen metakognitive Denkprozesse angeregt werden. (vgl. Moraitis 2011: S. 1f.) Im Unterschied zur Theaterpädagogik ist eine abschließende Aufführung nicht zwingend notwendig. Viel mehr geht es um die persönliche Auseinandersetzung mit Lerninhalten und dem aktiven Gebrauch der Sprache in fiktiven Szenarien. Die inszenierte Wirklichkeit bildet den Rahmen für authentische Sprach- und Sprechanlässe. (vgl. Sambanis 2013: S. 117f.)

Die nachfolgende Gegenüberstellung soll nochmals die wesentlichsten Unterschiede zwischen Dramapädagogik und Theaterpädagogik herausstreichen.

Dramapädagogik	Theaterpädagogik
Fokus auf: Prozessorientierung (Aufführung fakultativ)	Fokus auf: Produktorientierung (Aufführung obligatorisch)
Ausrichtung auf: Teilnehmer	Ausrichtung auf: Publikum
Ziel: Dynamisches, mehrkanaliges Lernen mit Imagination, Interpretationen, Dramatisierungsversuchen, Probehandeln, Feedback und Reflexion	Ziel: Aufführung mit entsprechender Vor- und Nachbereitung
Vorgehen: Rollenspiele und Improvisationen einschließlich Pantomime, Standbilder etc., Feedback, Reflexion, falls Aufführung im Anschluss siehe <i>Theaterpädagogik</i>	Vorgehen: Textauswahl, Rollen und Zweitbesetzungen vergeben, Techniker für Licht, Vorhang, Ton, Proben, Kulissen, Kostüme etc., Raum, Ankündigung der Vorstellung, Aufführung, Nachbereitung, ggf. Reflexion

Abbildung 10: Vergleich Dramapädagogik-Theaterpädagogik (Sambanis 2013: S. 117)

Folgende handlungsorientierte Lernziele spielen beim dramapädagogischen Lernen nach Birnbaum (2013) eine wichtige Rolle (vgl. Birnbaum 2013: S. 44ff.):

1. Lerner_innenorientierung: Dramapädagogischer Unterricht greift komplexe und relevante Themen aus dem Leben der Teilnehmenden auf und setzt sich in „Als-ob-Situationen“ damit auseinander.
2. Lerner_innenautonomie: Die Lernenden steuern ihr Handeln und Lernen, übernehmen dafür die Verantwortung und reflektieren ihren eigenen Lernprozess.
3. Kooperatives und soziales Lernen: In dramapädagogischen Unterrichtssequenzen finden interaktive Gruppenaktivitäten statt, in denen die Teilnehmer_innen voneinander lernen und sich gegenseitig helfen.
4. Kommunikation und sprachliches Handeln: In der inszenierten fiktiven Wirklichkeit werden authentische Redeanlässe geschaffen, in denen sich die Lernenden sprech-handelnd ausprobieren können.

5. Ganzheitlichkeit: Das Lernen erfolgt im dramapädagogischen Unterricht unter Einbeziehung von Körperlichkeit, Bewegung, Sinnlichkeit und Stimmeinsatz. Alle Sinne sollen angesprochen werden.
6. Reflexion und Evaluation: Die Reflexion ist ein wichtiger Part, um über eigene Lernprozesse nachzudenken und anderen konstruktives Feedback zu geben.
7. Emotionale und motivationale Faktoren: Die Emotion spielt in der Dramapädagogik eine große Rolle. Positive Gefühle sollen den Lernprozess unterstützen, Hemmungen abbauen und die Motivation steigern.
8. Performative Kompetenz: Durch DP werden die Lernenden angeregt, sich kritisch mit der inszenierten Wirklichkeit auseinanderzusetzen und Rückschlüsse auf den eigenen Lernprozess zu ziehen.
9. Gesellschaftliche Teilhabe und Demokratiedanke: Dramapädagogische Methoden vertiefen die Einsicht, wie gesellschaftliche Wirklichkeit auch außerhalb des geschützten Lernraums handelnd verändert werden kann.
10. Produktorientierung: Am Ende einer dramapädagogischen Einheit steht ein Handlungsergebnis, das den Lernprozess widerspiegelt. (vgl. Birnbaum 2013: S.44ff.)

Allerdings wird in den meisten Publikationen der Prozesscharakter der DP herausgestrichen. Oft wird erwähnt, dass das Endprodukt, im Sinne einer Aufführung, eine untergeordnete Rolle spielt, ja keineswegs verpflichtend notwendig ist. (vgl. Sambanis 2013: S. 117)

2.10.4 Aufbau einer dramapädagogischen Einheit

In der Fachliteratur wird zumeist zwischen drei Etappen im Arbeitsprozess unterschieden. Jedoch werden nicht immer einheitliche Termini verwendet. Tselikas (1999) spricht von einer Aufwärm-, einer Kern- und einer Ausstiegsphase. Schewe (1993) nimmt eine ähnliche Einteilung vor, indem er zwischen Sensibilisierungsphase, Kontextualisierungs- und Intensivierungsphase differenziert. (vgl. Dorner 2013: S. 76f.; vgl. Sambanis 2013: S. 120f.) Moraitis nennt die drei Unterrichtssequenzen

Aufwärmphase (Einstiegsphase), Hauptphase (intensivierte Arbeitsphase) und Reflexionsphase (Sicherungsphase) (vgl. Moraitis 2016: S. 93f.).

Da es in dieser Arbeit auch viel um Bewegungsaktivitäten geht, bietet sich meiner Meinung in erster Linie die Einteilung von Tselikas (1999) an, die ähnliche Begriffe wie im Turnunterricht verwendet.

Grundsätzlich dient die Aufwärmphase zur Schaffung eines vertrauensvollen Klimas, störende Barrieren sollen abgebaut und ein Wir-Gefühl aufgebaut werden. Diese wichtige Sequenz soll auf die folgende dramapädagogische Einheit einstimmen und Vorfreude in den Lernenden wecken. (vgl. Sambanis 2013: S. 120)

In der Kernphase bekommen die Teilnehmer_innen einen Impuls, anhand dessen sie aktiv werden. Ausgehend von einem Text, einem Foto, einem Objekt oder anderen Materialien tauchen die Lernenden in eine fiktive Welt ein, entwickeln ihre Rollen und loten in Zusammenarbeit mit den anderen ihre Möglichkeiten aus. In dieser Phase können erste Versuche präsentiert und die Meinung anderer Teilnehmer_innen oder der Lehrkraft eingeholt werden. (vgl. Sambanis 2013: S. 121)

Die Ausstiegsphase dient dazu, die fiktive Welt wieder zu verlassen und in die Realität zurückzukehren. Nun erfolgt eine reflektierte Aufarbeitung des dramapädagogischen Geschehens, um den Lernzuwachs sichtbar zu machen. In der Kernphase aufgetretene linguistische Fragen und Probleme werden zum Abschluss erörtert und fehlerkorrekatives Feedback gegeben. (vgl. Sambanis 2013: S. 121)

2.10.5 Szenische Methoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

In den letzten zwei Jahrzehnten haben zahlreiche neue performative Ansätze die Fremd- und Zweitsprachendidaktik bewegt. Pädagog_innen können aus einem reichen Pool an Inszenierungsformen und -techniken innerhalb dieser dramapädagogischen Verfahren schöpfen. Die Möglichkeiten reichen von performativen Kleinformen, die innerhalb einer Unterrichtseinheit bearbeitet werden können, bis zu performativen Großformen, die die Lernenden über einen längeren Zeitraum in Bewegung halten. (vgl. Schewe 2016: S. 2; vgl. Sambanis 2013: S.126)

In diesem Zusammenhang tauchen teilweise sehr unterschiedliche Begrifflichkeiten im deutschsprachigen Raum auf, die nur schwer voneinander abzugrenzen sind (Dramapädagogik, Szenisches Spiel, Szenische Verfahren...). Ihnen allen ist gemein, dass sie auf dramatische Elemente im Unterricht zurückgreifen. (vgl. Bierle 2016: S. 36) Sie bieten den Lernenden einen geschützten Raum, in dem sie Sprach-

handlungen und emotionsbeladene Handlungsweisen ausprobieren und Sprachhandlungen mit motorischer Aktivität verknüpfen können. (vgl. Cieslak 2010: S. 1) Bei den einzelnen Inszenierungsformen unterscheidet man zwischen gelenkten, weniger gelenkten und offenen Formen. Bei den stark gelenkten Formen werden vorgezeichnete Rollen übernommen, bei den eher offenen Formen geht es um die kreative Ausgestaltung von Rollen und Handlungen. Bei abnehmendem Lenkungsgrad verlagert sich der Fokus von der Sprachbeherrschung in Richtung Sprachanwendung. (vgl. Sambanis 2013: S. 126)

Hier ein kurzer Überblick:

Inszenierungsformen

Gelenkt/geschlossen

Einüben von Strukturen,
Wortschatz usw. durch...
Sprachlernspiele

Rollenspiele

Rollen, Text und Ablauf
vorgegeben

Simulationen

Simulieren realer Situationen;
Text und Ablauf
vorgegeben

Weniger gelenkt

Improvisierte Rollenspiele

Kommunikatives Ziel festgelegt,
Verlauf und Ausgang nicht
festgelegt

Improvisierte Simulationen

Kommunikatives Ziel festgelegt,
Verlauf und Ausgang nicht
festgelegt

Ungelenkt/offen

Szenische Improvisationen

Sich über längeren
Zeitraum erstreckendes,
weitgehend offenes
Szenario mit einer
Abfolge von Ereignissen
und Episoden, oft
aus mehreren Perspektiven
dargestellt und
mit unterschiedlichen
Handlungsebenen

Abbildung 11: Inszenierungsformen (Sambanis 2013: S. 126)

Mehr oder weniger exakt lassen sich nun verschiedene Inszenierungstechniken innerhalb der Inszenierungsformen verorten. Aufwärmübungen, Sprachspiele und Pantomime zählen eher zu den Übungsformaten. Inszenierungen von Dialogen, szenische Darstellungen, Rollenspiele, Improvisationen und Simulationen werden zu den szenischen Verfahren gezählt. (vgl. Surkamp 2016: S. 37) Bei der Ausgestaltung einer Rolle können Standbilder zum Einfrieren von Schlüsselmomenten genutzt werden.

Es würde den vorgegebenen Rahmen sprengen, alle szenischen Möglichkeiten hier anzuführen. Durch den gezielten Einsatz passender Inszenierungstechniken, haben die Lernenden Gelegenheit, die Bedeutung verbaler und nonverbaler Kommunikati-

onsmittel in der Interaktion zu erleben. Dabei können sie ihre Äußerungen, ihre Gesten, ihre Mimik und ihre Körperbewegungen auf ihre Wirkung überprüfen. (vgl. Surkamp 2016: S. 39)

2.10.6 Ebenen der Sprache

Im dramapädagogischen Unterricht können alle Ebenen des Sprachenlernens Berücksichtigung finden. Dazu gehören:

- Aussprache/Sprechen
- Konversation
- Hörverstehen
- Leseverstehen
- Schreiben
- Wortschatz
- Grammatik

(vgl. Moraitis 2011: S. 3)

Vaninetti (2005) geht in ihrer Abschlussarbeit „Fremdsprache im Spiel“ noch konkreter auf die Ebenen von Sprache ein, die durch dramapädagogische Methoden erreicht werden können. Einige Beispiele sollen zur besseren Anschaulichkeit hier angeführt werden: So ermöglicht das Szenische Lesen das experimentelle Spiel mit Tempi, Tönen und Lautstärke. Der Fokus liegt auf der Ausdrucksform und dem bewussten Üben phonologischer Besonderheiten. (vgl. Vaninetti 2005: S. 11)

Der Einsatz von Gesten, Mimik und Körpersprache eignet sich zur Wortschatzaneignung. Durch pantomimische Darstellungen findet eine taktile Auseinandersetzung mit Objekten statt. Der Einbezug mehrerer Sinne unterstützt die Behaltensleistung beim Vokabellernen. (vgl. Vaninetti 2005: S. 12.)

Der Gebrauch von sprachlichen Strukturen in dramapädagogisch herbeigeführten Situationen, kann eine veränderte Sicht auf Grammatik anbahnen. Im ganzheitlich und handlungsorientierten Unterricht dient die Grammatik nicht einem Selbstzweck, sondern als Mittel zur Verständigung. Wobei der Grad der Formfokussierung je nach gewählter Inszenierungstechnik stark variieren kann. Bei geschlossenen Formen stehen Einführung, Übung und Festigung von Grammatik im Mittelpunkt. Bei offeneren Formen wird Grammatik in der freien Gesprächssituation angewandt. (vgl. Vaninetti 2005: S. 12ff.) Bei der pantomimischen Umsetzung eines gehörten Textes, verarbeiten die Lernenden die Inhalte nachhaltig. Durch eine Kette von Handlungen wird

der Text inszeniert und gleichzeitig zum Leben erweckt. Somit kann das Hörverständnis trainiert werden. (vgl. Vaninetti 2005: S. 16.) Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im dramapädagogischen Unterricht bietet zahlreiche Gelegenheiten, die Lesekompetenz in der Fremd- und Zweitsprache zu erweitern. Wie beim Szenischen Lesen werden Intonation, Rhythmus, Lautstärke und Tempo trainiert. Über kognitive Herangehensweisen hinaus findet eine sinnlich ästhetische Auseinandersetzung mit den Texten statt. (vgl. Vaninetti 2005: S. 17f.)

In manchen Situationen ist es nicht nur notwendig, die einzelnen Fertigkeiten anzuwenden, sondern auch alle zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel kreativ zu nutzen. So lernen die Teilnehmer_innen, Wortschatzlücken durch alternative Ausdrucksmittel zu überbrücken. Eine Fähigkeit, die im Sprachalltag von enormer Wichtigkeit ist. (vgl. Sambanis 2013: S. 119) Der Einsatz von szenischen Darstellungen, Rollenspielen, Dialogen, Improvisationen und Simulationen kann die nonverbale Kommunikationsfähigkeit fördern und in den Lernenden ein Gefühl für ihren Körper und dessen Ausdruckskraft anbahnen (vgl. Surkamp 2016: S. 36f.).

Nonverbale Kommunikation beinhaltet sowohl stimmliche als auch nicht-stimmliche Phänomene, die in der sozialen Interaktion wesentlich zur Konstruktion von Bedeutung beisteuern. Die Schwierigkeit in der Beurteilung dieser Zeichen besteht darin, dass ihr Einsatz individuell, kontextabhängig, kulturbedingt und gruppenspezifisch unterschiedlich ausfallen kann. Die Dramapädagogik bietet hier einen Rahmen, innerhalb dessen die Lernenden wertvolle Erfahrungen, bezüglich der Wirkung von nonverbalen Mitteln sammeln können. (vgl. Surkamp 2016: S. 26f.)

Die Kombination von Bewegung und Wort in der dramapädagogischen Aktion birgt auch vielfältige Möglichkeiten für den Anfänger_innenunterricht, da der körperliche Ausdruck die mangelnde sprachliche Ausdrucksfähigkeit kompensieren kann. Dazu eignen sich z. B. das pantomimische Spiel oder inszenierte Standbilder, die mit kurzen Dialogen kombiniert werden. (vgl. Oelschläger 2004: S. 25)

Obwohl alle Fertigkeiten eingebunden werden, hat das kommunikative Handeln nach Schewe einen besonders hohen Stellenwert im dramapädagogischen Geschehen. Es geht weniger um linguistisch-formale Übungen, sondern um das Bewältigen von „Sprachnotsituationen“. (vgl. Moraitis 2011: S. 3f.)

Als Erweiterung des dramapädagogischen Konzepts versteht sich das Konzept der Dramagrammatik, das zur Erarbeitung grammatischer Inhalte herangezogen wird (vgl. Moraitis 2011: S. 5). Durch dramapädagogische Methoden soll die Diskrepanz

zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen überbrückt werden. Im Fokus steht die Frage: Mit welchen Mitteln können kommunikative Absichten am besten realisiert werden? Dadurch soll den Lernenden eine neue ästhetische Sicht auf fremdsprachliche Strukturen eröffnet werden, indem Grammatik in Lernsituationen inszeniert wird. Die Teilnehmer_innen erarbeiten die fremdsprachlichen Strukturen selbst. Eine explizite Thematisierung der neuen Phänomene kann ergänzend angeboten werden. (vgl. Even 2016: S. 7ff.)

2.10.7 Stellenwert der Bewegung in der Dramapädagogik

In der Dramapädagogik findet eine bewegte Auseinandersetzung mit der Sprache auf körperlicher Ebene statt. Der Körper fungiert als Darstellungs- und Lerninstrument. Schewe (1993) spricht in diesem Zusammenhang von „dreidimensionalen Übungsformen“. Viel mehr als um die szenische Darstellung geht es um das Potential der Bewegung für Sprachaneignung und Sprachanwendung. (vgl. Schewe 1993: S. 159; vgl. Dorner 2013: S. 73)

2.10.8 Bezug zum GER

Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, die Lernenden zur kommunikativen Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache heranzuführen, um so die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu gewährleisten. Demzufolge soll DaF/DaZ- Unterricht so gestaltet werden, dass diese Ziele auch erreicht werden können. Aufgrund ihrer handlungsorientierten, kommunikativen und ganzheitlichen Ausrichtung erscheint die Dramapädagogik ein erfolgsversprechendes Konzept zur Umsetzung, der im GER formulierten Forderungen zu sein. (vgl. Birnbaum 2013: S. 40f.) Interessant ist, dass genau jene Stellen im GER, die Übereinstimmungen mit der Psychomotorik ergeben haben, auch auf die Dramapädagogik zutreffen. Daraus kann man ableiten, dass die beiden sehr viele Gemeinsamkeiten haben. Welche das genau sind, wird nun noch einmal herausgestrichen.

2.10.9 Parallelen und Unterschiede zu psychomotorischen Konzepten

Beim Vergleichen der Fachliteratur zu den Themen Psychomotorik und Dramapädagogik fallen einem zahlreiche Parallelen auf. Dennoch werden beide Begriffe kaum miteinander in Verbindung gebracht oder miteinander in Beziehung gesetzt. Einige besonders bedeutende Übereinstimmungen, sollen nun hier angeführt werden:

Der Mensch wird in beiden Ansätzen ganzheitlich betrachtet. Man geht von einer engen Verknüpfung zwischen psychischen und motorischen Vorgängen aus, die in den Einheiten berücksichtigt werden. Die körperliche Bewegung und positive Emotionen spielen im Lernprozess und für die Gesamtentwicklung des Menschen eine große Rolle. (vgl. Reichenbach 2010: S. 11f.; vgl. Sambanis 2013: S. 130) Sowohl in der Psychomotorik als auch in der Dramapädagogik wird Wert auf eine angstfreie, positive Lernatmosphäre gelegt. Fehler sind wichtige Bestandteile des Entwicklungsprozesses und haben ihre Daseinsberechtigung. Die Teilnehmenden agieren in Kooperation mit anderen. Dabei schöpfen sie ihr emotionales, kognitives und kreatives Potential aus. (vgl. Sambanis 2013: S. 130f.; vgl. Dorner 2013: S. 113)

Die Einheiten umfassen zumeist drei Phasen. Die erste Phase dient zur Stärkung des Gruppengefühls und als emotionale Einstimmung. In der zweiten Phase erhalten die Teilnehmer_innen einen Impuls. Sie tauchen in eine „fiktive Welt“ ein, die sie im Austausch mit anderen Teilnehmer_innen gestalten. Dabei findet Lernen unter Beteiligung aller Sinne, mit dem ganzen Körper und in Bewegung statt. Die Vielfalt an bedeutungsvollen Eindrücken erhöht die Chance, die Inhalte vernetzt und langfristig zu speichern. (vgl. Sambanis 2013: S. 131; vgl. Fischer 2009: S. 284) In der letzten Phase haben die Lernenden die Möglichkeit, über ihren eigenen Entwicklungsprozess zu reflektieren und sich mit anderen auszutauschen (vgl. Moraitis 2011: S. 4; vgl. Fischer 2009: S. 284).

Nicht nur im Aufbau der Einheiten bestehen Übereinstimmungen zwischen psychomotorischen und dramapädagogischen Einheiten. Auch in Bezug auf die Sprache gibt es konkrete Parallelen der Dramapädagogik vor allem zur psychomotorischen Sprachförderung.

Beide Konzepte sind überzeugt davon, dass zwischen Bewegung und Sprache enge Verbindungen bestehen, die sich gegenseitig unterstützen. Beide sind Mittel zur Erkenntnisgewinnung, des Ausdrucks und der Mitteilung. (vgl. Moraitis 2011: S. 2; vgl. Zimmer 2005: S. 12f.) Weniger gelenkte und ungelenkte Sequenzen bieten zahlreiche Gelegenheiten zum Anwenden von sprachlichen Mustern und nonverbalen Ausdrucksmitteln (vgl. Sambanis 2013: S. 131; vgl. Zimmer 2005: S. 27). Beide Konzepte verfolgen einen prozessorientierten Ansatz. Der dynamische Lernprozess steht im Mittelpunkt des Interesses, eine abschließende Präsentation ist bei beiden nicht verpflichtend. (vgl. Moraitis 2011: S. 1)

Trotz zahlreicher Parallelen bestehen die größten Unterschiede in der Zielsetzung, die die beiden Konzepte verfolgen. In der psychomotorischen Förderung besteht das Potential von Bewegungsaktivitäten darin, ein positives Selbstkonzept aufzubauen. In und durch Bewegung sollen Körperwahrnehmung, Selbsterfahrung, Sinneswahrnehmung, Materialerfahrung und Sozialerfahrungen ermöglicht und geschult werden. (vgl. Zimmer 2005: S. 5ff.) Da zwischen Bewegung und Sprache wechselseitige Abhängigkeiten bestehen, wird durch die Bewegungsangebote die Sprache automatisch mitgefördert, steht aber nicht im Mittelpunkt der Förderung. Erst spezifische Konzeptionen wie die psychomotorische Sprachförderung rücken die Förderung sprachlicher Prozesse in den Mittelpunkt. Durch Wahrnehmungs- und Bewegungshandlungen wird versucht, die Sprachentwicklung mehr oder weniger gelenkt zu unterstützen. (vgl. Zimmer 2005: S. 27)

Die Dramapädagogik nutzt die natürliche Verbindung von Bewegung und Sprache, um sprachliche Prozesse zu begünstigen. Dies soll eine Mehrfachkodierung im Gehirn begünstigen und das Sprachlernen positiv unterstützen. (vgl. Sambanis 2013: S. 131) Trotz der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen versteht sich die Dramapädagogik als Unterrichtskonzept, das den Lernprozess aktiv vorantreiben möchte. Die Berücksichtigung physischer, kognitiver, ästhetischer und emotionaler Elemente soll den Unterrichtsertrag erhöhen und zu einer langfristigen Behaltensleistung führen. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass die Dramapädagogik in allen Unterrichtsfächern angewendet werden kann. Sie eignet sich besonders gut für den Sprach- und Fremdsprachenunterricht, da die Lernenden die Sprache in „Als-ob-Situationen“ anwenden. Dabei lernen sie, Sprachnotsituationen flexibel zu meistern. (vgl. Dorner 2013: S. 66f., 68, 74)

Im nächsten Abschnitt geht es um eine andere bewegungsintegrierende Methode im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Bevor ich darauf eingehe, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den vorgestellten Unterrichtsmethoden und psychomotorischen Methoden bestehen, möchte ich noch die wesentlichsten Merkmale von TPR erörtern.

2.11 Total Physical Response

2.11.1 Wurzeln der Methode und Begriffsklärung

Die Methode des Total Physical Response (TPR) geht auf den amerikanischen Psychologieprofessor James Asher zurück. Der Wunsch nach einer effizienteren Fremd-

sprachenvermittlung veranlasste ihn, nach einer Strategie zu suchen, die die Verstehens- und Behaltensleistung von Student_innen erhöhen sollte. Inspiriert von den Beobachtungen aus dem Erstspracherwerb und angelehnt an Erkenntnisse aus der Gehirnforschung, entwickelte er in den 60er- Jahren des letzten Jahrhunderts die Methode TPR. Sie basiert auf einer language-body-learning strategy. (vgl. Hinger 2008: S. 191; vgl. Lundquist-Mog 2015: S. 28) und stützt sich auf das Wissen, dass Sprachverstehen der Sprachproduktion vorausgeht. Demnach benötigen die Lernenden eine Phase des Einhörens, bevor sie erste sprachliche Äußerungen produzieren. TPR greift diese Erfahrungen auf, indem sie den Lernenden eine „silent period“ zugestehen. Über einen längeren Zeitraum werden sie mit sprachlichen Impulsen der Lehrkraft konfrontiert, auf die sie lediglich physisch reagieren, daher auch der Name „Total-Physical-Response“. Durch die passende körperliche Handlung zeigen die Schüler_innen, dass sie den Input richtig verarbeitet haben. (vgl. Hinger 2008: S. 192; vgl. Lundquist-Mog 2015: S. 28) Die absolute Vernachlässigung des Sprechens in der Anfangsphase in der TPR war, für die von einer audiolingualen Methode bestimmten Zeit, revolutionär (vgl. Hinger 2008: S. 193).

2.11.2 Phasen

In den methodischen Empfehlungen wird zumeist von dieser Abfolge ausgegangen: Die Lehrkraft setzt auditive Impulse und führt sie gleichzeitig aus. Die Teilnehmenden hören und schauen zu. Dann wiederholt die Lehrkraft die Anweisungen und animiert die Lernenden mitzumachen. Im Anschluss erfolgen nur noch die Anweisungen, die nun von den Teilnehmenden alleine durchgeführt werden. Der sprachliche Input wird sukzessive ausgedehnt, sodass mehrere Befehlsreihen aneinander gereiht werden, die von der Großgruppe, von einer Kleingruppe oder auch Einzelnen ausgeführt werden. Je nach Konzept können die Lernenden in der Folge die Anweisungen im Chor mitsprechen. In späteren Kursphasen können einzelne Lernende die Lehrerrolle übernehmen und Anweisungen geben. (vgl. Ortner 1997: S. 1f.; QUA-LiS-NRW o.J.: S. 2)

2.11.3 Vor- und Nachteile der Methode

Gerade im Anfangsunterricht für Kinder hat sich die Methode sehr bewährt, da sie den Schüler_innen eine Periode des Einhörens zugesteht, trotzdem den natürlichen Bewegungsdrang jüngerer Teilnehmer_innen berücksichtigt (vgl. QUA-LiS NRW o.J.:

S1). Der Methode des TPR wird eine stress- und angstreduzierende Wirkung nachgesagt, da die Lernenden erst dann Sprechen, wenn sie dazu bereit sind und das gemeinsame Ausführen von Handlungen in der Gruppe enthemmend wirkt. Die Kombination von Sprache und Bewegung aktiviert beide Gehirnhälften. Hören, Sehen und Bewegen sprechen sowohl den auditiven, den visuellen und den kinästhetischen Lernkanal an und ermöglichen mehrkanaliges Lernen. Die Fertigkeit „Hören“ nimmt im TPR eine besonders wichtige Rolle ein. Begründet wird das damit, dass durchschnittlich 45 % aller sprachlichen Aktivitäten das Hören betreffen und wichtig für die Aktivierung der Sprachverarbeitung sind. Unter anderem scheint der auditive Input Voraussetzung für die Entwicklung einer guten Aussprache zu sein. (vgl. Hinger 2008: S. 194f.) Ein weiterer Vorteil der Methode besteht darin, dass sich Erfolgserlebnisse sehr schnell einstellen und eine aktive Teilnahme auch ohne Sprechen möglich ist (vgl. QUA-LiS NRW o.J.: S. 1).

Dennoch gibt es auch kritische Stimmen. Die für einen längeren Zeitabschnitt dauernde Verbannung des Sprechens und Schreibens kann sich auch kontraproduktiv auf den Fremdspracherwerb auswirken. Die in der TPR verwendeten Imperative weisen im natürlichen Sprachgebrauch eine sehr geringe Salienz auf. (vgl. QUA-LiS NRW o.J.: S. 2) Nicht jede Lehrkraft und jede Zielgruppe eignet sich für die language-body-learning-strategy. Die Methode berücksichtigt nicht die Persönlichkeit aller Lernenden, sowie die Tatsache, dass in einer schriftgewohnten Lernkultur, das ausschließliche Hören von Inhalten manch Teilnehmer_innen an die persönlichen Grenzen bringt. (vgl. QUA-LiS NRW o.J.: S. 2)

Ein weiterer Kritikpunkt ist die starke Lehrerzentriertheit von TPR, die den Prinzipien der Lerner_innenautonomie und Lerner_innenorientierung widersprechen. Die Anwendungsmöglichkeiten der Methode sind begrenzt, wenn es um abstrakte, landeskundliche, textlinguistische und über den Anfänger_innenunterricht hinausgehende Aspekte des Unterrichts geht. (vgl. Hinger 2008: S. 203)

Heute finden vor allem modifizierte TPR-Formen ihre Anwendung im Unterricht. TPR-Elemente sollen das Unterrichtsgeschehen auflockern. Die sprachbegleitenden Bewegungen sollen die Behaltensleistung verbessern. Sie finden Eingang in didaktisierte Reime, Lieder, Gedichte und Chunks, die unterstützt durch Melodie, Rhythmus und Reim, besonders motivieren. (vgl. QUA-LiS NRW o.J.: S.2)

2.11.4 Parallelen zu psychomotorischen Ansätzen

Obwohl die Bewegung in der TPR-Methode einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, gibt es doch wesentlich weniger Übereinstimmungen mit psychomotorischen Konzepten, als es beispielsweise die Dramapädagogik aufweisen kann. Ashers Methode konzentriert sich auf einige wenige Aspekte des Sprachenlernens und bezieht sich somit nicht auf die Gesamtpersönlichkeit des Menschen. Somit ist das Prinzip der Ganzheitlichkeit nicht erfüllt.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied besteht darin, dass der TPR-Ansatz eine starke Lehrer_innenzentrierung aufweist. Für Kreativität, eigene Ideen und die Entfaltung der Problemlösungsstrategien wird kaum Raum gegeben. Im Vordergrund steht der effiziente Fremdspracherwerb, nicht die Erweiterung der Selbstkompetenz. Somit bleibt die einzige Übereinstimmung die Bewegung, die die Lernprozesse positiv unterstützen soll.

Das Thema Bewegung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht wurde nun von mehreren Seiten beleuchtet. Zuerst wurde erörtert, welche neurobiologischen Grundlagen dem menschlichen Lernprozess zugrunde liegen. Danach folgte ein kurzer Überblick über die Verkörperungstheorie und welche Zusammenhänge zwischen Wahrnehmen, Denken und Bewegen bestehen. Ein großer Bestandteil dieser Arbeit beschäftigte sich mit der Bedeutung der Bewegung für die menschliche Entwicklung und ihre Auswirkungen auf die Sprache. In diesem Zusammenhang wurden die Psychomotorik, ihre Geschichte, ihre Prinzipien und die Rolle der Sprache in psychomotorischen Konzepten erörtert. Anschließend wurden bewegungsintegrierende Konzepte der Fremd- und Zweitsprachendidaktik vorgestellt. Zuletzt wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen psychomotorischen, handlungsorientierten, dramapädagogischen und TPR-Methoden herausgearbeitet. In jedem Kapitel tauchte die Frage auf, inwieweit das Alter der Lernenden die Arbeit im Unterricht und die Wahl der Lehr- und Lernmethode beeinflusst. Abschließend soll nun erörtert werden, für welche Zielgruppen sich bewegte Methoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eignen? Welche Aspekte sprechen für oder gegen den Einsatz von psychomotorischen und szenischen Methoden im Sprachunterricht für Menschen im Erwachsenenalter? Die Rolle des Alters bildet nun den Abschluss des theoretischen Teils.

2.12 Der Einfluss des Alters

Eine alte chinesische Weisheit sagt: „Lernen ist wie Rudern gegen den Strom. Hört man damit auf, treibt man zurück.“ (Laotse; zit. nach Hayit 2013: S. 1)

2.12.1 Die Rolle des Alters beim Lernen

Lange Zeit ist man davon ausgegangen, dass die Anzahl menschlicher Nervenzellen ein Leben lang relativ konstant bleibt. In den 60er-Jahren ist es gelungen, Hirnareale zu finden, in denen es auch beim Erwachsenen zur Neubildung von Nervenzellen kommt. Diese befinden sich vor allem im Hippocampus, jenem Areal, das besonders für das Lernen und die Gedächtnisleistung wichtig ist. Und trotzdem ist die Fähigkeit des Menschen, lebenslang zu lernen, stark von der Verkettung bestehender Nervenzellen abhängig. (vgl. Kupferschmidt 2011: S. 6; vgl. Donner 2013: S.4) So kann man beispielsweise bei Kindern beobachten, dass sich das Gewicht des Gehirns innerhalb von 2 Jahren verdoppelt, obwohl kaum Nervenzellen neu hinzukommen. Allein die Verschaltungen sind für die rasante Gewichtszunahme verantwortlich. Jeder Lernprozess füttert unser Gehirn, lässt es schwerer werden und steigert unsere Hirnleistung. Bei stetem Gebrauch der Verschaltungen kann dieser Effekt unter anderem auch ein Leben lang anhalten. Denn unser Gehirn arbeitet nach dem Motto „use it or lose it“. Aufgrund seiner Plastizität reagiert unser Gehirn auf häufig aktivierte Schaltstellen und erhöht dort die Menge der ausgeschütteten Botenstoffe. Es entstehen zusätzliche Rezeptoren und die Kontaktflächen der Synapsen wachsen. (vgl. Brankovic 2015: S. 2f) Dies kann eindrucksvoll anhand von Forschungsergebnissen bei Menschen bewiesen werden, die gerade die Blindenschrift erlernen. Man stellte fest, dass die außergewöhnlich feinmotorische Beanspruchung des rechten Zeigefingers, zu einer Vergrößerung des dafür zuständigen Hirnareals führte. Das zeigt, wie sich Dinge, mit denen wir uns intensiv beschäftigen, die Landkarte unseres Gehirns mitgestalten. (vgl. Spitzer 2007: S. 119)

Nun ist es aber eine Tatsache, dass das Gehirn ab dem 18. Lebensjahr wieder schrumpft und es ab dem 50. und 60. Lebensjahr zu altersbedingten Gehirnmodifikationen kommen kann. Dies äußert sich in der Gewichtsreduzierung des Gehirns und dem Abbau von Dendriten und Spines. Es handelt sich um Dornfortsätze auf den Neuronen. Besonders die Fähigkeit, neue Probleme und Situationen zu meistern ist vom Abbau im Alter stark betroffen. (vgl. Schultz 2013:

S.2ff.; vgl. Donner 2013: S. 3; vgl. Seidel 2005: S. 18) Signifikant sind die beobachtbaren kognitiven Unterschiede bei der Gruppe ab 60+ und noch stärker bei der Gruppe 80+. Deshalb nimmt man an, dass der Lebenswandel den geistigen Zustand maßgeblich mitbeeinflusst. (vgl. Donner 2013: S. 8) Die gute Nachricht besteht aber darin, dass das Zusammenspiel von Bewegung, kognitivem Gehirnjogging und gesunder Ernährung den Alterungsprozess wesentlich verlangsamen kann (vgl. Schultz 2013: S. 2ff.; vgl. Donner 2013: S. 3). Schon Albert Einstein formulierte diese Tatsache so treffend in seinem Zitat: „Das Leben ist wie Fahrradfahren. Man muss sich ständig vorwärtsbewegen, wenn man das Gleichgewicht nicht verlieren will.“ (Einstein; zit. nach Hermann 2009: S. 169) Um Erkenntnisse, die diese Aussage bestätigen, geht es im nächsten Abschnitt.

2.12.2 Einfluss der Bewegung im Zusammenhang zum Lebensalter

Wer im Alter beweglich bleibt, füttert die graue Substanz im präfrontalen Cortex, Hippocampus und Motorcortex und trägt somit wesentlich zur geistigen Fitness bei. Bewegung verbessert die Durchblutung und wirkt sich automatisch auch auf die Bildung neuer Nervenzellen und die synaptische Plastizität im Gehirn aus. Je reger wir bleiben, umso mehr Gehirnzellen behalten wir. So konnte ein dreimonatiges Jongliertraining bei einer Gruppe von Männern und Frauen zwischen 50 und 67 einen Zuwachs im Hippocampus, im Belohnungszentrum und im visuellen Assoziationskortex bewirken. (vgl. Schultz 2013: S.2ff.; vgl. Donner 2013: S. 3) Wie wichtig die Bewegung im fortschreitenden Alter ist, wird von neuen Ansätzen in der Psychomotorik aufgegriffen, wovon einige nun vorgestellt werden.

2.12.3 Die Rolle des Alters in der psychomotorischen Förderung

Lange Zeit beschäftigte sich die Psychomotorik vorwiegend mit dem Kindes- und Jugendalter. Veränderte demographische Lebensbedingungen und neue Erkenntnisse über Entwicklungsverläufe im Erwachsenen- und Senioren_innenalter führten zur Entwicklung neuer psychomotorischer Konzepte. Speziell auf ein älteres Publikum zugeschnittene Bewegungsangebote dienen der Persönlichkeitsförderung und sollen einen Beitrag zum „Beweglichbleiben“ leisten. Einen besonders wichtigen Schwerpunkt bildet in diesem Zusammenhang die Motogeragogik. Ihr Ziel ist es, den Entwicklungsabschnitt „Alter“ als

eigenständige, qualitativ wertvolle Lebensphase zu betrachten. (vgl. Eisenburger 2004: S. 531)

Besonderes Anliegen ist, die Ich-Kompetenz, die Sozial-Kompetenz und die Sach-Kompetenz zu stärken. Erstere ist wichtig, um die geistige Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft zu erhalten. Die Sozial-Kompetenz ist für das gesellschaftliche Leben unerlässlich. Dafür kann es auch notwendig sein, auf veränderte familiäre und soziale Bedingungen adäquat zu reagieren. Empathie, Zuhörenkönnen, Kommunikationsbereitschaft und die Stärkung der Ausdrucksfähigkeit sind wichtige Komponenten bei der Förderung der Sozial-Kompetenz. Die Sachkompetenz soll die Fähigkeit unterstützen, sich mit Dingen der unmittelbaren Lebenswelt auseinanderzusetzen. Über und durch die Bewegung soll die Gesamtpersönlichkeit des Menschen gestützt werden. (vgl. Eisenburger 2004: S. 532ff.)

Es existieren noch viele andere psychomotorische Ansätze, die für Menschen jenseits des Kindesalters entwickelt wurden. Sie berücksichtigen individuelle Entwicklungsverläufe und versuchen den Menschen, in seiner sozialen und historischen Eingebundenheit zu betrachten. (vgl. Reichenbach 2010: S. 80f.) Aufgrund ihrer Fülle können sie hier nicht alle angeführt werden. Jedoch haben sie einige Aspekte gemeinsam. In allen spielt die Kommunikation, die Anregung zum aktiven Handeln und der Erhalt kognitiver Funktionen eine bedeutende Rolle. Sie sollen durch gezielte Bewegungsangebote gefördert werden. (vgl. Reichenbach 2010: S.82; vgl. Eisenburger 2004: S. 540f.)

Nachdem erörtert wurde, welche Veränderungen im Laufe eines Lebens im Gehirn stattfinden, wie das Alter die Fähigkeit zu lernen beeinflusst und welche Zusammenhänge zwischen geistiger Fitness und der Bewegung existieren, beschäftigt sich das folgende Unterkapitel mit der Rolle des Alters im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Dies ist wichtig, um herauszufinden, welches Potential in Bewegungsaktivitäten für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht für Erwachsene liegt.

2.12.4 Die Rolle des Alters im Fremd- und Zweitsprachenerwerb

Kinder erlernen scheinbar mühelos binnen kürzester Zeit mehrere Sprachen. Innerhalb bestimmter Phasen ist das kindliche Gehirn auf Spracherwerb ausgelegt. Sobald dieses Zeitfenster verstrichen ist, ist die Fähigkeit, eine Sprache

perfekt zu beherrschen, eingeschränkt. Das liegt darin begründet, dass beim frühen Zweitspracherwerb ein einziges neuronales Netz für beide Sprachen angelegt wird. Beim Erlernen weiterer Sprachen kann auf dieses Netzwerk zurückgegriffen werden. Bei älteren Lernenden muss ein neues Netzwerk angelegt werden. Das ist mit Mühe und Zeit verbunden. Besonders stark sind phonologische Phänomene und die Grammatik betroffen. In diesen Bereichen kann kaum der Stand von Frühlerner_innen erreicht werden. (vgl. Küls o.J.: S. 2, 8f.)

Unter allen Zielgruppen nimmt die Gruppe der Lerner_innen, die sich in der Pubertät befindet, eine Sonderstellung ein. Einerseits nimmt der Bewegungsdrang bei Jugendlichen in der Pubertät merklich ab. Andererseits kommt es zu großen Umbauarbeiten im Gehirn. Dies ist mit Konsequenzen für den FSU verbunden. Um Lernende in einer schwierigen Entwicklungsphase zu erreichen, braucht es aufmerksamkeitsregende Methoden. Diese sollen emotionale Brücken zu den Lerninhalten schaffen und die Chance auf langfristige Speicherung erhöhen. Aus gesundheitspädagogischen Überlegungen und aufgrund ihrer Lernprozess unterstützenden Wirkung würden sich Bewegungsaktivitäten anbieten. Eine stete Einbeziehung in das Unterrichtsgeschehen wäre auf jeden Fall wünschenswert. (vgl. Sambanis 2013: S. 88) Allerdings werden diese Aktivitäten nicht immer gern angenommen, ja manchmal sogar abgelehnt (vgl. Schiffler 2012: S. 46). Für Erwachsene hingegen konnten vorwiegend positive Erfahrungen mit Bewegungsaktivitäten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht gewonnen werden. Macedonia (2014) beobachtet eine deutlich verbesserte Behaltensleistung beim Einsatz von szenischen Lernmethoden in allen Zielgruppen. Sambanis (2015b) plädiert für die Integration spielerischer Formen und Bewegung beim Sprachenlernen von Erwachsenen. Schiffler (2012) äußert sich ebenfalls positiv über Bewegungsaktivitäten im FSU bei Erwachsenen. (vgl. Macedonia 2014: S. 10; vgl. Sambanis 2015b: S. 2; vgl. Schiffler 2012: S. 46)

Weiters hat man festgestellt, dass das Erlernen einer Fremdsprache im fortgeschrittenen Alter wesentlichen Einfluss auf die Gehirnleistung hat. Macedonia (2011) spricht sogar von einer Anti-Aging-Maßnahme. Denn jedes neue Wort, jede Phrase, die man behält, kann das Auftreten neurodegenerativer Krankheiten hinauszögern. (vgl. Macedonia 2011: S. 3)

2.12.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Bewegung in allen Entwicklungsabschnitten des menschlichen Lebens ein wichtiger Bestandteil ist. Bewegung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung kognitiver, körperlicher und emotionaler Prozesse. Auf diese Tatsache beziehen sich neuere psychomotorische Konzepte für Erwachsene. Durch gezielte Bewegungsangebote soll die Gesamtpersönlichkeit gestärkt werden. Dazu gehören sowohl die Förderung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit als auch die Interaktion mit anderen Menschen. Durch und mit Bewegung können Lernprozesse positiv unterstützt werden und neurodegenerative Krankheiten hinausgezögert werden. Das Erlernen einer Fremdsprache bis ins hohe Lebensalter wirkt sich positiv auf die Gehirnleistung aus. Allerdings gestaltet sich der Spracherwerb nicht so mühelos wie bei Frühlerner_innen. Aus diesem Grund kann der Einsatz von Bewegungsaktivitäten, insbesondere im FSU für ältere Lerner_innen, zur Verbesserung der Behaltensleistung herangezogen werden. Über die Bereitschaft zu Bewegungsaktivitäten im FSU von Pubertierenden gibt es keine einheitlichen Aussagen.

3. Methodisches Vorgehen

Um herauszufinden, wie sich Bewegung auf den Fremd -und Zweitsprachenerwerb auswirken kann, werden qualitative Interviews mit Expert_innen aus zwei Bereichen durchgeführt. In der qualitativen Sozialforschung zählt diese Methode zu einer der gängigsten Erhebungsinstrumenten. (vgl. Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009: 208) Zum einen werden ausgebildete Psychomotoriker_innen zu ihren Erfahrungen über Bewegungsangebote in psychomotorischen Kursen befragt. Zum anderen sollen auch Lehrkräfte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenbereich, über ihre Einschätzungen zu Bewegungsaktivitäten im Unterricht zu Wort kommen. Die Wissensbestände von Mitgliedern dieser beiden Gruppen, eignen sich meines Erachtens am besten zur Beantwortung der Forschungsfrage.

Dafür werden zwei unterschiedliche Leitfäden konzipiert, die sich aus mehreren Analyseeinheiten zusammensetzen:

- Welchen Stellenwert hat Bewegung für den Menschen?
- Welche Auswirkungen von Bewegungsaktivitäten auf das Lernen konnten bereits beobachtet werden?
- Welche Rolle können psychomotorische Ansätze für die Sprachentwicklung spielen?
- Welche Arten von Bewegungsaktivitäten könnten mit dem Fremd- und Zweitspracherwerb verknüpft werden?
- Welche Ebenen von Sprache können angesprochen werden?
- Welchen Einfluss hat das Alter auf den Einsatz von Bewegungsaktivitäten?

Anhand dieser Schwerpunkte werden die Ergebnisse kategorisiert und miteinander in Verbindung gebracht. Aus den Daten der Interviews sollen wertvolle Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage abgeleitet werden.

3.1 Forschungsablauf

Dieser Teil der vorliegenden Arbeit dient dazu, den Forschungsprozess transparent darzustellen und den theoretischen Bezugsrahmen zu vervollständigen. Dabei soll der Forschungsablauf kurz skizziert, die Wahl der Forschungsmethode begründet, der Leitfaden theoretisch fundiert, die Erhebungs- und Auswertungsmethode genau

beschrieben werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt und einer abschließenden Interpretation unterzogen.

Hier die einzelnen Schritte des gesamten Forschungsprozesses:

1. Literaturrecherche
2. Themeneingrenzung
3. Feststellen von Forschungslücken
4. Formulieren der Forschungsfrage
5. Theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema
6. Wahl der geeigneten Forschungsmethode
7. Aufbau eines Interviewleitfadens
8. Kontaktaufnahme zu den möglichen Interviewpartner_innen
9. Durchführung der Interviews
10. Transkription der Interviews
11. Interviewanalyse und Datenreduktion
12. Zusammenfassung der Ergebnisse
13. Interpretation der Ergebnisse

Zur besseren Übersicht hier die wichtigsten Schritte bei der Datenerhebung und Datenauswertung:

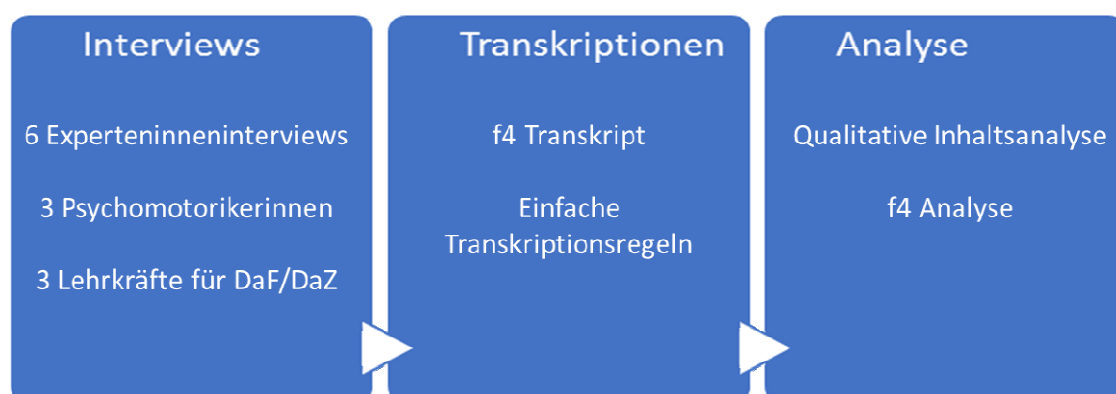


Abbildung 12: Übersicht Forschungsprozess

3.2 Qualitative Forschungsmethode

3.2.1 Begründen der Forschungsmethode

Dass zwischen Sprache und Bewegung engste Verbindungen bestehen, kann mittels bildgebender Verfahren gezeigt werden (vgl. Sambanis 2014: S.118). Auch der Einbezug neurowissenschaftlicher Erkenntnisse bei der Gestaltung von Lernprozessen gilt heute als nahezu selbstverständlich. Zahlreiche Studien bestätigen die Sinnhaftigkeit der Integration von Bewegungsaktivitäten in das Unterrichtsgeschehen. (vgl. Sambanis 2014: S.118) Welche Effekte durch die Berücksichtigung von Bewegung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erzielt werden können, wie sie sich auf die einzelnen Ebenen beim Fremdsprachenlernprozess auswirken können und welche Zielgruppen dafür zugänglich sind, darüber gibt es allerdings noch relativ wenige für den Praxisbezug erschlossene Daten. (vgl. Piske 2014: S.48)

Mittels qualitativer Forschungsmethoden soll nun ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke geleistet werden. Laut Riemer (2014) zielt qualitative Forschung auf Exploration und Verstehen ab. Dabei sollen Hypothesen und Theorien erst erschlossen werden. Sie zählt also zu der hypothesengenerierenden Forschung. Dennoch wird in dieser Arbeit nicht auf theoretische Vorstrukturierung und theoretisches Wissen verzichtet. Im ersten Teil werden Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen zusammengetragen und wichtige Begrifflichkeiten anhand der Forschungsliteratur erörtert. Somit soll sichergestellt werden, dass die Fragestellung aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird. Dies schafft eine solide Basis für die weitere Forschungsarbeit. Bei der Erstellung des Leitfadens, der Kodierung und der Kategorisierung wird auf das vorab theoretische erarbeitete Wissen zurückgegriffen. (vgl. Riemer 2014: S. 21)

Qualitative Forschung eignet sich insbesondere bei wenig untersuchten Forschungsgebieten. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, erste Informationen und Kenntnisse einzuholen. (vgl. Flick et al. 2000: S. 14 ff.) Dies erscheint mir für diese Untersuchung sehr passend. Mithilfe qualitativer Untersuchungsmethoden sollen zwei zumeist getrennte betrachtete Forschungsbereiche miteinander in Beziehung gesetzt und Erkenntnisse der Fremd- und Zweitsprachenmethodik zugänglich gemacht werden. Um festzustellen, ob Erfahrungen aus diesen Bereichen zusammengeführt werden können, ist zunächst eine in die Tiefe gehende Betrachtung notwendig.

Während quantitative Forschung mit quantifizierbarem Material arbeitet, operiert die qualitative Forschung mit der Interpretation von verbalem Material. Sie zielt auf ganzheitliche Wahrnehmung ab. (vgl. Aeppli et al. 2016: S. 114) Dies ermöglicht es, Kontexte und Hintergründe differenziert und prozessorientiert herauszuarbeiten und die wirkliche Einbettung zu berücksichtigen. Dadurch wird der Versuch unternommen, der gemeinsam konstruierten Realität näher zu kommen, als es bei der Generierung von quantitativen Daten möglich ist. (vgl. Kruse 2014: S. 52f.)

Dies alles sind Aspekte, die mich bei der Wahl der Forschungsmethode bestärkt haben. Die Berücksichtigung von persönlichen Erfahrungen und subjektiven Perspektiven von Expert_innen erscheint mir für die Beantwortung der Forschungsfrage von großer Wichtigkeit. Im Fokus der Betrachtung stehen individuelle Berichte über Auswirkungen von psychomotorischer Förderung auf die Sprache und über Einschätzungen, ob dieses Wissen auch mit Konsequenzen für die Arbeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht verbunden sein könnte. Darüber gibt es noch sehr wenig qualitatives Datenmaterial.

3.2.2 Die Datenerhebung

In der Fremdsprachenforschung zählen sowohl mündliche als auch schriftliche Befragungen zu den beliebtesten Erhebungsmethoden. Besonderes Interesse besteht an der Binnensicht der Lehrenden und Lernenden, deren Einstellungen und Erfahrungen nicht leicht aus der Außenperspektive beobachtbar sind. Deshalb erscheint die Befragung, der in den Lernprozess involvierten Personen besonders vielversprechend. (vgl. Riemer 2016: S. 155)

Die mündliche Befragung erleichtert den Zugang zum Forschungsfeld, zu subjektiven Perspektiven und zu den Handlungsentscheidungen von Menschen. Es ist nicht immer leicht die einzelnen Interviewvarianten voneinander zu unterscheiden, da es fließende Übergänge im Grad der Strukturierung von Interviews gibt. (vgl. Daase; Hinrichs; Settienieri 2014: S. 110) Bei der Methodenrecherche bin ich auf das Leitfadeninterview gestoßen, das eine vorhergehende Auseinandersetzung mit der Literatur voraussetzt. Diese kombinierte Vorgehensweise ist meines Erachtens bestens geeignet, um auf der Basis von bestehendem Wissen neue Aspekte und persönliche Erfahrungen von verschiedenen Personen zu generieren.

3.2.3 Das Leitfadeninterview

Eine sehr häufig gewählte Interviewform ist das auch in dieser Arbeit verwendete Leitfadeninterview. Seine semi-offen Form gewährleistet einerseits, dass die wesentlichen Themen der Untersuchung durch die Leitfragen sicher zur Sprache kommen. Andererseits soll der Leitfaden lediglich ein Erzählimpuls in einem möglichst natürlichen Gesprächsverlauf sein. Die Interviewten sollen zu möglichst tiefgründigen Aussagen ermutigt werden. Bei Bedarf kann der Interviewer das Gespräch durch Nachfragen und Fragen mit Aufforderungscharakter lenken. (vgl. Riemer 2016: S. 163) Dies alles sind Argumente, die mich bestärkt haben, eine Form des Leitfadeninterviews zu wählen

Unter den zahlreichen Arten der mündlichen Befragung kommt das Expert_inneninterview in letzter Zeit verstärkt zum Einsatz. In diesem Zusammenhang werden Menschen befragt, die für das entsprechende Forschungsfeld als besonders kompetent und erfahren gelten. (vgl. Riemer 2016: S. 167) Das Expert_inneninterview versteht sich als anwendungsbezogene Variante des Leitfadeninterviews. Im Fokus des Interesses steht der/die Experte_in als Repräsentant_in für die Handlungs-, Sichtweisen und Wissenssysteme eines speziellen fachlichen Feldes. Es geht nicht um die Person als Ganzes, vielmehr sollen konkrete Fragen zu einem spezifischen Thema in einem Fachgespräch beantwortet werden. (vgl. Kruse 2014: S. 168-171) Auf Grundlage dieses Verständnisses erscheint das Expert_inneninterview für diese Untersuchung geeignet. Die Expert_innen wurden aufgrund ihrer Profession und ihrer Erfahrung ausgewählt und nicht anhand persönlicher Merkmale. Im Fokus des Interesses steht die berufliche Perspektive auf ausgewählte Themengebiete.

3.2.4 Der Leitfaden

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit charakteristischen Merkmalen des Leitfadeninterviews werden nun, die in dieser Diplomarbeit erstellten Leitfäden präsentiert. Da zwei verschiedene Expert_innengruppen befragt werden, gibt es auch zwei unterschiedliche Interviewleitfäden, die in einigen Punkten voneinander abweichen. Beide Interviewleitfäden werden in mehrere Themenblöcke strukturiert, die unterschiedliche Dimensionen des Forschungsgegenstandes zutage bringen sollen. (vgl. Kruse 2014: S. 217)

Der Leitfaden für Psychomotoriker_innen unterteilt sich in sechs große Abschnitte, der Leitfaden für Lehrkräfte gliedert sich in sieben große Abschnitte:

Leitfaden für Psychomotoriker_innen:

Nach der Einstiegsfrage werden folgende Themenblöcke behandelt:

- Bedeutung der Bewegung für die Gesamtentwicklung des Menschen
- Potential von Bewegungsaktivitäten auf die Sprache
- Ebenen der Sprachen, die durch psychomotorische Ansätze unterstützt werden können
- Erfahrungen mit unterschiedlichen Zielgruppen
- Erfahrungen mit Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
- Einsatz im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Leitfaden für Lehrkräfte:

Nach der Einstiegsfrage werden folgende Themenblöcke behandelt:

- Bewegung im Unterricht
- Mögliche Rolle der Bewegung im Sprachunterricht
- Einsatz von Bewegungsaktivitäten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht
- Ebenen der Sprache, die durch Bewegungsaktivitäten gefördert werden können
- Arten der Bewegungsaktivitäten
- Reaktionen unterschiedlicher Zielgruppen
- Didaktische und methodische Möglichkeiten beim Einsatz von Bewegungsaktivitäten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Der gesamte Leitfaden ist im Anhang A1 einzusehen.

Um die Interviewleitfragen auf ihre Sinnhaftigkeit zu untersuchen, wird in der Literatur empfohlen, vor dem ersten Interview ein Probeinterview den sog. Pretest durchzuführen (vgl. Stigler 2005. S. 132). Dieser wurde mit einer Studentin des Masterstudiums DaF/DaZ durchgeführt. Im Großen und Ganzen ist der Pretest positiv verlaufen.

Allerdings wurden einige Formulierungen verändert, da manche Begrifflichkeiten nicht geläufig waren. Zur Ergänzung wurden Zusatzfragen formuliert, um Unklarheiten oder Missverständnisse zu vermeiden. Dies betraf vor allem psychomotorische Begriffe im Lehrer_innenleitfaden und linguistische Fachbegriffe im Psychomotoriker_innenleitfaden. Die Grundstruktur und die Anzahl der Fragen veränderten sich jedoch nicht.

3.3 Auswahl der Interviewpartner_innen

Da das Sampling auf die Ergebnisse einer empirischen Studie einen enormen Einfluss hat, soll in diesem Abschnitt darauf eingegangen werden, welche Expert_innen für diese Untersuchung herangezogen wurden. Laut Aeppli, Gasser, Gutzwiller und Tettenborn (2016) kommen qualitative Studien mit kleinen Stichproben aus. Es werden solche Teilnehmende ausgewählt, die eine oder mehrere interessierende Kategorien gemeinsam haben und einen Vergleich zulassen. (vgl. Aeppli et al. 2016: S. 142) Anders als in der quantitativen Forschung geht es nicht um statistische Repräsentativität, sondern um Interviewpartner_innen, die hinsichtlich der Fragestellung relevante Aussagen tätigen können. Die bewusste Auswahl soll den Ausbau der Theorie vorantreiben, dennoch eine Verzerrung der Ergebnisse vermeiden. (vgl. Settinieri 2014: S. 61) Dörnyei charakterisiert relevante Fälle so: “[...] individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation so as to maximize what we can learn.” (Dörnyei 2007: S. 126)

In diesem Sinne werden für diese Arbeit sechs qualitative Interviews durchgeführt. Die Teilnehmer_innen stammen aus zwei unterschiedlichen Professionen. Die Interviewpartner_innen der ersten Gruppe werden in erster Linie zu ihrer Tätigkeit als Psychomotoriker_innen befragt. Sie leiten Kurse mit psychomotorischen Schwerpunkten. In diesen spielt Bewegung eine herausragende Rolle und wird zur Förderung unterschiedlichster Persönlichkeitsbereiche herangezogen. Alle Befragten verfügen auch über eine einschlägige pädagogische Ausbildung. Weiters sind alle drei Expert_innen in der Aus- und Weiterbildung zum Thema Motopädagogik tätig.

Die zweite Gruppe setzt sich aus Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammen. Sie unterrichten Menschen unterschiedlichen Alters in verschiedenen Institutionen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Alle drei Lehrer_innen setzen Bewegung in ihrem Unterricht ein und verfügen über Zusatzqualifikationen auf diesem Gebiet. Bei beiden Gruppen wurden bewusst jene Expert_innen

ausgewählt, die möglichst Erfahrungen mit unterschiedlichen Ziel- und Altersgruppen liefern können, um so Daten für ein breites Spektrum an Lebensspannen zu erhalten. Dies ist deshalb wichtig, weil die meisten Forschungserkenntnisse aus dem Elementar- und Primarbereich stammen. Aussagen über ältere Teilnehmer_innen sind noch Mangelware.

Der Erstkontakt erfolgte vorwiegend über e-mail oder durch das Schneeballsystem. Bei den Psychomotoriker_innen wurde ein e-mail-Kontakt zu einer erfahrenen Probandin hergestellt, die wiederum andere Psychomotoriker_innen empfahl, die dann mittels e-mail angeschrieben wurden. Bei den Lehrkräften wurden Kolleg_innen angesprochen, die Bewegung im Unterricht einsetzen oder in diesem Bereich Fortbildungen an Pädagogischen Hochschulen durchführen. Diese wurden wieder mittels e-mail kontaktiert. Die Personen wurden aufgrund ihrer Fachexpertise zu der Befragung herangezogen. Die Auswahl der Interviewpartner_innen erfolgte aus diesem Grund nicht nach geschlechtlichen oder altersbezogenen Kriterien. Zufällig ergab sich jedoch, dass alle Befragten weiblich waren. Bis auf zwei Ausnahmen waren alle Expert_innen zwischen 40 und 50 Jahren alt. Hier nochmal ein kurzer Überblick über die Interviewpartner_innen.

Berufsgruppe	Interview= kürzel	Pseudonym	Interview= datum	Interview= dauer
Psychomotorikerin	P1	Anna	26.1.2018	44:31
Psychomotorikerin	P2	Berta	1.2.2018	45:39
Psychomotorikerin	P3	Clara	2.3.2018	23:26
Lehrkraft DaZ	L1	Xenia	19.1.2018	30:40
Lehrkraft DaZ	L2	Yvonne	23.1.2018	24:22
Lehrkraft DaF	L3	Zara	20.2.2018	20:31

Tabelle1: Übersicht Interviewpartnerinnen

3.4 Auswertung der Daten

Für die Auswertung wird das Datenmaterial mittels des Computerprogramms f4 transkribiert. Dies eignet sich, um größere Datenmengen übersichtlich darzustellen. Da es bei den Interviews vorwiegend um den semantischen Inhalt geht, wird ein einfaches Transkriptionssystem verwendet. Auf para- und nonverbale Ereignisse wird nur dann eingegangen, wenn sie besonders auffällig sind. Wortverschleifungen werden dem Schriftdeutschen angenähert. Unverständliche Passagen werden mit (unv.) gekennzeichnet. Die Sprechbeiträge des Interviewers (I) und die Redebeiträge der Befragten (P1, P2, P3 und L1, L2, L3) werden in eigenen Absätzen dargestellt. Nach jedem Redebeitrag folgt eine Zeitmarke. (vgl. Dresing 2015: 18, 20 ff.)

Da es sich um nicht numerisches Datenmaterial handelt, wird in der Fremd- und Zweitsprachenforschung sehr gerne die qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung herangezogen. Prominenteste Vertreter dieses Verfahrens sind Philipp Mayring und Udo Kuckartz. Der Vorteil dieser Methode besteht darin, größere Mengen an textuellen Daten systematisch zu untersuchen und zu analysieren. (vgl. Burwitz-Melzer, Steininger 2016: 256ff.) Die qualitative Datenanalyse beschränkt sich nicht auf oberflächliche Textinhalte, sondern beinhaltet auch Elemente der Interpretation.

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen deduktiver und induktiver Analyse. In ersterer werden die Daten schon vorher formulierten Kategorien zugeordnet. Beim induktiven Ansatz werden die Kategorien erst beim Durcharbeiten des Materials gebildet. Beide Verfahren werden in der fremdsprachendidaktischen Forschung angewandt. Es ist aber auch möglich, so wie es in dieser Arbeit praktiziert wird, die beiden Varianten miteinander zu kombinieren. Die Mischform einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung wurde deshalb gewählt, da sie den Vorteil beider Varianten verbindet. So wird gewährleistet, dass die vorab theoriegeleiteten Kategorien bei Bedarf auch während des Forschungsprozesses um neue Kategorien ergänzt und erweitert werden können. (vgl. Burwitz-Melzer, Steininger 2016: 258 f.)

Hier das genaue Vorgehen beim Codieren des Materials:

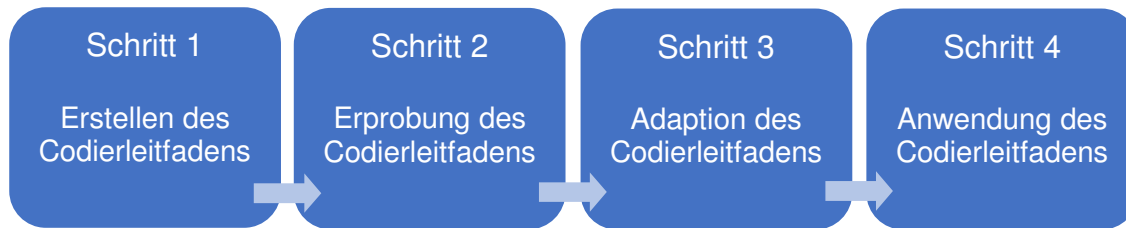


Abbildung 13: Übersicht Codierleitfaden

Im ersten Schritt dieser Inhaltsanalyse wurde unter Zuhilfenahme des Interviewleitfadens ein provisorischer Codierleitfaden entworfen. Dieser wurde exemplarisch an zwei Interviews erprobt. Das Durcharbeiten des Materials ergab neue Codes, die in den ursprünglichen Codierleitfaden eingearbeitet wurden. Im nächsten Schritt wurde der neue Codebaum an einem noch nicht codierten Interview getestet und bis auf einige kleine Details für gut befunden.

Nun wurden alle Interviews anhand des adaptierten Codierleitfadens codiert. Thematisch zusammenhängende Einheiten wurden schon zuvor in übergeordnete Kategorien und Subkategorien gebündelt. Zuerst wurde jedes Interview mittels Textreduktion zusammengefasst und die passenden Ankerbeispiele hinzugefügt. Die ausführlichen Textreduktionen befinden sich im Anhang A 2.3. Danach wurde jedes Interview, unter besonderer Berücksichtigung des Forschungsinteresses, mittels thematischer Analyse zusammengefasst. Erst danach wurde fallübergreifend weitergearbeitet. (vgl. Döring, Bortz 2016: 599, 603ff.) Im Anschluss wurden die Daten der befragten Professionsgruppen miteinander in Beziehung gesetzt. Zuletzt wurden die beiden Berufsgruppen miteinander verglichen.

Die genaue Darstellung der Vorgehensweise beim empirischen Arbeiten soll gewährleisten, dass die Forschungsergebnisse intersubjektiv nachvollzogen werden können (vgl. Burwitz-Melzer, Steininger 2016: 264).

Auswertungsprobleme

Bei der Codierung kam es immer wieder vor, dass Textpassagen nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden konnten. Aus diesem Grund kann es sein, dass Mehrfachkodierungen vorgenommen und die am passendsten Codes vergeben wurden.

3.5 Gütekriterien

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, wo die zentralen Gütekriterien detailliert ausformuliert vorliegen und ein gemeinsam akzeptierter Kriterienkatalog existiert, gibt es bei qualitativen Untersuchungen aus unterschiedlichen Gründen noch keine einheitlichen Richtlinien. (vgl. Schmelter 2014: 42; Döring 2016: S.106) Nach Kruse ist es demnach wichtig den Forschungsprozess nach den Wissenschaftlichkeitsaspekten der Systematik, der Transparenz, der methodischen Kontrolle und der kritischen Reflexion auszurichten. Gerade bei der Interpretation der Daten muss die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet sein. (vgl. Kruse 2014: S. 646f.) Zur Einhaltung dieser Gütekriterien wird der vorliegende Forschungsprozess detailliert dokumentiert. Wie bei Kruse empfohlen werden alle wichtigen Meilensteine im Methodenteil angeführt. Dazu gehören die Erwähnung der ethischen Standards, die transparente Darstellung und Begründung der Methode, ausführliche Informationen zum Sampling, die argumentativ gestützte Präsentation der Ergebnisse und die Dokumentation von Entscheidungen, Schwierigkeiten und Diskrepanzen während des Forschens. (vgl. Kruse 2014: S. 650f.)

3.6 Ethische Überlegungen

Beim empirischen Forschen ist es nicht nur wichtig, bestimmte Gütekriterien einzuhalten, weiters sollen auch ethische Fragen im Forschungsprozess berücksichtigt werden. Die wissenschaftliche Integrität bildet die Basis, auf der das Forschungsvorhaben aufbauen muss. Dazu zählen einerseits der verantwortungsvolle Umgang mit Quellen und fremdem Gedankengut und das sorgsame Hantieren mit involvierten Personen und Daten. Andererseits geht es auch darum, den Prozess der Datenerhebung so zu gestalten, dass das Prinzip der Freiwilligkeit gegeben ist und keine Nachteile psychischer oder physischer Art durch die Teilnahme an der Untersuchung entstehen. (vgl. Aepli et. al 2016: S.56)

Alle in dieser Untersuchung involvierten Personen wurden über Zeit, Inhalt und Umfang der Untersuchung vorab informiert. Die Teilnahme ist absolut freiwillig. Vor den Interviews wurde eine schriftliche Einverständniserklärung vorgelegt. Die Anonymisierung und der vertrauliche Umgang mit den gewonnenen Daten wurden zugesichert. Es ist allen Teilnehmer_innen möglich, ihr Einverständnis zurückzuziehen. Da es sich um Expert_inneninterviews handelt, sind mit der Teilnahme oder Nichtteil-

nahme keine psychischen oder physischen Nachteile zu erwarten. Die Dokumentation der Forschungsergebnisse wird unter Einhaltung der vorab formulierten Gütekriterien nach bestem Gewissen erfolgen. Auf Wunsch werden die Teilnehmer_innen über die Ergebnisse der Untersuchung auf dem Laufenden gehalten. Informationen aus anderen Quellen oder fremde Gedanken werden mit Literaturverweisen gekennzeichnet.

3.7 Datenreduktion

Im folgenden Abschnitt befinden sich die Zusammenfassungen aller sechs durchgeführten Interviews. Im ersten Block werden die Ergebnisse der Psychomotorikerinnen präsentiert. Zur Unterstützung der Aussagekraft werden wichtige Ankerbeispiele eingefügt. Im Anschluss werden die Ergebnisse im Hinblick auf Übereinstimmungen und Unterschiede überprüft. Im zweiten Block befinden sich die zusammengefassten Aussagen der Lehrkräfte für DaF/DaZ. Auch hier werden die Ergebnisse zuerst fallgetrennt dargestellt und erst danach in Beziehung gesetzt. Aufgrund der Fülle an gewonnenen Daten befinden sich die ausführlichen Datenreduktionen mit allen für diese Arbeit relevanten Ankerbeispielen im Anhang A.2.3. Sie können in fallgetrennten Tabellen nachgelesen werden. Die ausführliche Textreduktion wurde chronologisch anhand des Codierleitfadens vorgenommen und in einzelne Kategorien unterteilt, die ihrerseits wiederum in einzelne Subkategorien unterteilt wurden.

3.7.1 Psychomotorikerinnen

Gruppe A: Zusammenfassung der Ergebnisse von Anna, Berta und Carla

Anna

„Ja. Also, bei mir wie ich als Lehrerin gearbeitet hab, hab ich das Gefühl gehabt, durch diesen erlebnisorientierten Ansatz, den die Psychomotorik auch bietet, ja durch dieses eigene Erfahrungen machen, dass das ganz viel Potential hätte, um Sprache besser zu verankern,“ (Transkript Anna, Absatz 116)

Anna arbeitet als Psychomotorikerin und betreut Kindergartenkinder, Volksschulkinder (Kinder von 2-10), Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Senior_innen. Viele Teilnehmer_innen haben eine andere Erstsprache als Deutsch oder verfügen aufgrund von Beeinträchtigungen oder Demenzerkrankungen über ein eingeschränktes Sprachvermögen. Mit Erwachsenen hat sie nur wenig Erfahrung. In den psychomotorischen Einheiten geht es vor allem um die Stärkung der Gesamtpersönlichkeit. Die Teilnehmer_innen sollen durch vielfältige Angebote sich selbst besser kennenlernen

und die Möglichkeit zu Körper-, Sozial- und Materialerfahrungen bekommen. Eine psychomotorische Einheit gliedert sich in drei Phasen. In der extensiven Phase geht es vor allem um den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen allen Teilnehmer_innen. Die Kursleiterin initiiert spielerische Bewegungsangebote, an denen sie sich selbst beteiligt. Dadurch stärkt sie die Beziehungsebene. Diese ist wichtige Voraussetzung zur freien Entfaltung. Die Bildung eines Schutzraumes und eine fehlerfreundliche Haltung der Kursleiterin wird als essentiell für die sprachliche Öffnung gesehen. Sprache nimmt in den psychomotorischen Einheiten eine wichtige Rolle ein, obwohl die Sprachförderung kein explizites Ziel der Psychomotorik ist. Dennoch gibt es in allen Phasen viel Raum für Interaktion. Auch die nonverbale Kommunikation ist ein bedeutendes Ausdrucksmittel in den Einheiten, insbesondere für Teilnehmer_innen mit eingeschränktem Sprachvermögen. Bewegung ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Kommunikationsmedium.

„Ich glaube, dass Bewegung einfach ein ganz wichtiges Kommunikationsmittel ist von klein auf.“ (Transkript Anna, Absatz 6)

In der intensiven Phase gibt es zahlreiche Gelegenheiten, miteinander auf natürliche Art und Weise in Kontakt zu treten. Absprachen müssen getätigt und eigene Anliegen formuliert werden. Dabei werden pragmatische Fähigkeiten nebenbei gefördert.

„wenn ich Aufträge gebe die in Richtung Partnerarbeit oder Gruppenarbeit geht, ist ganz viel Sprache im Raum, also nicht so von mir direkt initiiert, sondern da sind einfach Absprachen notwendig,“ (Transkript Anna, Absatz 26)

Der kreative Umgang mit dem Material, eröffnet Potential für Wortschatzarbeit und Erweiterung des Vokabulars. Das emotionale Verknüpftsein mit dem Material und der freudvolle erlebnisorientierte Ansatz in der Psychomotorik lädt zu persönlichen Erfahrungen ein. Durch die individuelle Involvierung können sich nach Ansicht der Kursleiterin Wörter besser im Gehirn verankern, als wenn die Wortschatzarbeit mittels Arbeitsblättern forciert wird.

„und dann habe ich genau die, die Vokabeln drin. Wenn ich an Bälle denk, ja. Mit Bällen kann ich rollen, Zielwerfen, ich kann sie pebbeln, ich kann sie gegen die Wand werfen, ich kann sie am Körper rollen lassen, ich kann sie hochwerfen, ich kann sie fangen, ich kann mehrere Bälle, also und schon habe ich ganz viel Sprache drinnen“ (Transkript Anna, Absatz 114)

In der abschließenden Reflexionsphase haben die Teilnehmer_innen Gelegenheit, ihre persönlichen Erlebnisse zu verbalisieren. Dabei wird viel verbale und nonverbale Sprache ausgelöst. Das Prinzip der Freiwilligkeit schafft ein angstfreies Klima, das Sprechhemmungen verringert. Kinder reagieren auf die psychomotorische Bewegungseinheiten durchwegs positiv. In der Zielgruppe der Senior_innen kann es aber

durchaus zu abwartenden oder ablehnenden Haltungsmustern kommen. Diese Gruppe braucht viel Information vor Übungsstart und muss sich erst an die freien Aufgabenstellungen gewöhnen. Nicht für alle passt das Angebot. Prinzipiell sieht Anna, die selber als Lehrerin gearbeitet hat und bis heute immer wieder Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch betreut, viel Potential in der Psychomotorik, um Sprache zu fördern. Denn sie meint, alles was man tut, verankert sich im Gehirn besser, als Dinge, die man nur sieht oder hört. Davon ist sie überzeugt. Einheiten, die explizit nur die Sprachförderung zum Ziel haben, ordnet sie eher dem „Bewegten Lernen“ zu. Dieses ist zwar eng mit psychomotorischen Ansätzen verbunden, verfolgt jedoch andere Ziele.

„Aber da ist es dann wirklich ein Bewegtes Lernen und da kann man natürlich Wortschatzübungen über Bewegung machen, aber das ist nicht das Ziel in der Motopädagogik.“ (Transkript Anna, Absatz 52)

Vor allem für die Wortschatzarbeit und die Förderung der pragmatischen Fähigkeiten sieht sie zahlreiche Entfaltungsmöglichkeiten im Rahmen der psychomotorischen Einheiten.

Berta

„Ganz entscheidend wichtig, weil Bewegung ist Leben, Leben ist Bewegung ohne Bewegung bewegt sich nichts, absolut nichts, und alles, was wir lernen, erlernen wir über Bewegung.“ (Transkript Berta, Absatz 9)

Berta bietet sehr unterschiedliche psychomotorische Angebote für nahezu alle Altersgruppen an. Neben Kinder- und Senior_innengruppen betreut sie auch Menschen mit Beeinträchtigungen, Schwerstbehinderte und Menschen mit Demenzerkrankungen. Teilweise finden die Kurse auch in intergenerativ geführten Gruppen statt. Die Psychomotorikerin arbeitet intensiv in der Ausbildung für angehende Motogeragog_innen und Motopädagog_innen. In ihren Gruppen haben viele Menschen eine andere Erstsprache als Deutsch oder leiden aufgrund von Demenzerkrankungen oder anderen Beeinträchtigungen an einem eingeschränkten Sprachvermögen. In ihren psychomotorischen Einheiten sollen die Menschen Gelegenheit haben, Bewegung und Emotion miteinander zu erleben. Dafür ist es wichtig, auf der Beziehungsebene eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, die es allen Teilnehmer_innen ermöglicht, sich zu öffnen. Dies ist auch wesentliche Voraussetzung für den Abbau sprachlicher Hemmschwellen. Berta erachtet eine beziehungsgestaltende Kommunikationsweise und das Senden von Positivbotschaften für alle Zielgruppen

als essentiell. Ihre Einheiten sind immer gleich gegliedert. In der extensiven Phase werden alle Mitglieder auf Augenhöhe begrüßt. Im Rahmen von Einstiegsaktivitäten findet sprachlicher Austausch statt. In der daran anschließenden intensiven Phase folgt ein klar formulierter Auftrag. Es steht den Teilnehmer_innen frei, wie sie dieses Problem lösen oder den Auftrag ausführen. Eigene Ideen, kreative Lösungswege und die Kooperation mit anderen sind notwendig. Die Freiheit beim Ausführen der Aufgaben und der Umgang mit dem mitgebrachten Material bietet großes Potential für Sprache und Interaktion. Je weniger die Kursleitung vorgibt, umso mehr Raum wird für Sprache zwischen den Teilnehmer_innen eröffnet. Es müssen Absprachen getroffen werden.

„und dann sprechen sie sich ab und da kommt unglaublich viel Sprache einerseits in Bewegung.“ (Transkript Berta, Absatz 65)

Dies fördert die pragmatischen Fähigkeiten. Durch das konkrete Hantieren mit dem Material wird der Wortschatz erweitert.

„Also, ich glaube, da ist ganz viel der Wortschatz über, alleine über das Material und Materialbeschaffenheiten. Rau. glatt, hart, weich, biegsam, ja.“ (Transkript Berta, Absatz 67)

Selbst Menschen mit schweren Demenzerkrankungen haben aufgrund der Körpererfahrungen, wieder Lust, ihr Erleben in Worte zu fassen. Auch Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch machen ähnliche Erfahrungen. Die aktive Auseinandersetzung mit dem Material fördert zuerst die nonverbale Kommunikation und initiiert immer mehr verbale Sprache. Am Ende der Einheit wird über Erlebtes im Rahmen der Reflexion gesprochen. Bei Bedarf moderiert und unterstützt die Psychomotorikerin. Sowohl der nonverbalen als auch der verbalen Kommunikation kommt in dieser Phase ein hoher Stellenwert zu. Berta beobachtet sehr oft, dass im Laufe des Kurses die Menschen mit eingeschränkter Sprachkompetenz immer mehr ihre Erlebnisse und Erfahrungen selbst in Worte fassen, denn, was Eindruck macht, braucht Ausdruck. In den Einheiten wird Raum gegeben, über nicht Gelungenes zu sprechen und über neue Lösungswege zu diskutieren. Das Prinzip der Freiwilligkeit zieht sich durch alle Phasen hindurch. Die Reaktion auf die Angebote hängt sehr von der Zielgruppe und auch vom Alter der Mitglieder ab. Berta meint, dass ca. 80 % aller Beteiligten positive Reaktionen zeigen. Besonders die Gruppe der Kinder spricht bis zum eintreten der Pubertät durchwegs positiv auf die psychomotorischen Angebote an. Die Pubertät bildet dann eine Zäsur, die die Begeisterung vorübergehend bremsen kann. Das spielerische und lustbetonte Aufgabenformat erscheint in dieser Pha-

se oft zu kindisch. Bewegungsaffine Teenager bevorzugen eher Leistungssportkurse und die anderen können nur schwer zu Bewegung animiert werden. Manche Senior_innen können mit dem spielerischen und kreativen Angebot nicht sofort etwas anfangen. Sie wollen eher klare Vorgaben und brauchen viel Erklärungen, warum die Psychomotorik ihnen im Sinne der Kompetenzerhaltung helfen kann. Der Bewegung kommt in der Psychomotorik deshalb eine so große Rolle zu, weil das Leben immer Bewegung beinhaltet und ohne Bewegung Leben nicht möglich ist. Jede menschliche Lernerfahrung erfolgt auch über die Bewegung. Das aktive Hantieren beeinflusst unsere Entwicklung und ermöglicht eine nachhaltigere Speicherung von Inhalten. Die Bewegungsentwicklung ist eng an die Gesamtentwicklung des Menschen geknüpft. Erst die Bewegung ermöglicht Begreifen auf kognitiver Ebene und ist die Voraussetzung für sensomotorisches Lernen. Dies trifft auch auf sprachlicher Ebene zu. Wörter und Sätze, die aus dem Handeln heraus entstehen, prägen sich besser ein, als wenn ein Vokabel auf einem Wortkärtchen gelesen wird. Damit erhöht sich die Chance auf ein vernetztes Abspeichern und automatisch die Verbesserung der Behaltensleistung.

„Wenn wir nur jetzt wieder nur auf die Sprache bezogen von dem Begreifen, dass man über die Bewegung geht zum Begreifen im kognitiven Sinn, vom Anfassen zum Erfassen, also über dieses sensomotorische Lernen, und das geht nur über Bewegung“ (Transkript Berta, Absatz 9)

Psychomotorische Methoden bieten aufgrund ihrer hohen Handlungsorientiertheit großes Potential für den Sprachunterricht. Das vernetzte Handeln macht Sprache angreifbar und direkt erfahrbare.

Clara

„also es heißt Bewegung und Sprache hängen miteinander zusammen. Ich denke, dass man das dann einfach, dass in der Bewegung auch vielleicht eine Sprache einfach leichter gelernt werden kann“ (Transkript Clara, Absatz 58)

Clara bietet im Rahmen ihrer Tätigkeit als Volksschullehrerin psychomotorische Kurse für Volksschul- und Kindergartenkinder an. Es handelt sich um altersgemischte Gruppen. In den Kursen befinden sich immer wieder Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Sie lernen sehr schnell im Umgang mit den anderen Schüler_innen. Clara führt auch Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Psychomotorik durch. Ziel der Einheiten ist, durch die Bewegung die Gesamtpersönlichkeit zu stärken. Durch konkrete Bewegungserfahrungen kann das Selbstkonzept gestärkt werden. Die Einheiten sind in drei Phasen gegliedert. Die extensive Phase dient zur Ak-

tivierung oder auch Entladung von Energien. Kommunikation findet schon in dieser Phase statt. In der intensiven Phase arbeiten die Kinder an einem Auftrag, den sie frei nach ihren Wünschen und Bedürfnissen kreativ behandeln. Es bleibt ihnen überlassen, wie sie das Problem lösen und ob sie mit anderen zusammenarbeiten. In dieser Phase ist viel Interaktion notwendig, um die Vorhaben miteinander abzuklären. Dabei haben die Kinder die Chance, am Sprachvorbild anderer zu lernen. In der abschließenden Reflexion wird über Erlebtes gesprochen und Anliegen dürfen kommuniziert werden. Bei Bedarf agiert die Kursleiterin als Sprachrohr. Explizite Fehlerkorrekturen von sprachlichen Äußerungen werden in den Einheiten nicht vorgenommen, es wird lediglich die korrekte Form in den Antwortsatz eingebaut. Die Freiwilligkeit bildet ein wichtiges Grundprinzip der Psychomotorik. Überhaupt steht das Wohlbefinden jedes einzelnen Mitgliedes im Vordergrund. Beim Beobachten lernt man viel dazu, deshalb hat das Nachmachen und Abschauen einen wichtigen Stellenwert in der Psychomotorik. In der Schule wird auch das Modell des „Bewegten Lernens“ angeboten. Es ist eng mit psychomotorischen Ansätzen verbunden. Die Bewegung unterstützt Lernprozesse und die Kinder merken gar nicht, dass sie lernen. Das „Bewegte Lernen“ eignet sich für alle Unterrichtsinhalte und hebt sich vom Frontalunterricht ab. Durch die Bewegung können sich die Teilnehmer_innen die Inhalte besser merken.

„Das Bewegte Lernen“. Dieses überschneidet sich ja, ist ja sehr ähnlich Psychomotorik und Bewegung bzw. hat das Bewegte Lernen psychomotorische Ansätze, da gehts halt mehr ums Kognitive, aber über die Bewegung lernen die Kinder (.) wie leicht, bzw. sie bekommen gar nicht mit, dass sie lernen,“ (Transkript Clara, Absatz 54)

Allerdings sollte die Bewegung entweder im Zusammenhang zum Lerninhalt stehen oder schon beherrscht werden. Völlig unzusammenhängende Bewegungen sind im Lernprozess sonst vielleicht eher hinderlich. Mit rhythmischen Bewegungen hat die Kursleitung gute Erfahrungen gemacht. So lernen die Kinder im Englischunterricht spielerisch mit Bewegungsreimen und rhythmischen Bewegungen. Die Bewegung erhöht die Tiefenwahrnehmung und steigert die Behaltensleistung. Laufdiktate können beim Schreiben und Lesen unterstützen.

„das ist das Rhythmische und diese Tiefenwahrnehmung, die dann auch mit reinkommt und da über die Bewegung merken sie sichs einfach viel leichter.“ (Transkript Clara, Absatz 76)

Die vielfältigen und attraktiven Angebote animieren alle Kinder zum Mitmachen, selbst schüchterne Teilnehmer_innen wollen nach einiger Zeit aktiv mitmachen und

steigen ins Geschehen ein. Clara hat die Erfahrung gemacht, dass Sprache und Bewegung eng miteinander verknüpft sind. Motorische Schwierigkeiten werden oft von sprachlichen Auffälligkeiten begleitet.

„dass einfach Bewegung und Sprache miteinander verknüpft sind und dass man einfach beobachten kann bei Kindern, die motorische Schwierigkeiten haben, in welchen Bereichen auch immer, dann auch Probleme in der Sprachentwicklung haben “ (Transkript Clara, Absatz 58)

In der Psychomotorik liegt Potential für den Sprachunterricht. In allen Phasen der psychomotorischen Einheit ist Interaktion notwendig. In der Auseinandersetzung mit dem Material wird der Wortschatz erweitert. Pragmatische Fähigkeiten werden beim Ausverhandeln von gemeinsamen Planungsvorhaben erprobt und geübt. Das „Bewegte Lernen“ ist eng mit der Psychomotorik verknüpft, verfolgt aber eher unterrichtliche Ziele, während in der psychomotorischen Einheit die Stärkung der Gesamtpersönlichkeit im Fokus steht.

3.7.1.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Alle drei Psychomotorikerinnen bieten psychomotorische Kurse für Kinder an und sind in der Ausbildung von angehenden Psychomotoriker_innen tätig. In den Gruppen gibt es immer wieder Teilnehmer_innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Anna, Berta und Clara verfügen also über Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit eingeschränkter Sprachkompetenz in der Zielsprache. Alle drei berichten, dass sie ihre psychomotorische Einheit in drei Phasen gliedern, die immer in der gleichen Reihenfolge durchlaufen werden. In allen Phasen gibt es zahlreiche Gelegenheiten, miteinander in Interaktion zu treten. Übereinstimmung besteht darin, dass Bewegung und Sprache eng miteinander verknüpft sind. Über Bewegung lernt der Mensch etwas über sich, die Umwelt und die anderen. Das Material nimmt in der psychomotorischen Einheit meist eine zentrale Rolle ein. Im direkten Kontakt mit dem Material setzen sich die Teilnehmer_innen intensiv mit einem Auftrag auseinander, den sie mit eigenen Ideen und Lösungswegen ausführen können. Das Prinzip der Freiwilligkeit zieht sich durch alle Phasen und ist eine wichtige Voraussetzung, um sich zu öffnen. Überhaupt ist ein beziehungsgestaltender und respektvoller Umgang in der psychomotorischen Begleitung essentiell. Je weniger die Kursleitung vorgibt, umso mehr Raum ist für Sprache. Während der intensiven Phase werden zahlreiche Absprachen zwischen den Teilnehmer_innen getätigt. In der abschließenden Reflexion hat Sprache einen besonders hohen Stellenwert, da über Erfahrungen

und das Erlebte gesprochen wird und die Kursteilnehmer_innen Erfahrungen austauschen. Bei Bedarf unterstützt die Kursleitung. Primäres Ziel in der Psychomotorik ist die Förderung der Gesamtpersönlichkeit. Bewegung soll das Selbstkonzept stärken und Körper,- Sozial- und Materialerfahrungen ermöglichen. Explizite Sprachförderung ist nicht primäres Anliegen der Psychomotorikerinnen, obwohl alle drei enorm viel sprachliches Potential in den lustbetonten Angeboten sehen. In den Kursen erleben sie immer wieder, dass die Bewegungsaktivitäten mit Emotionen verbunden werden und nachhaltigen Eindruck auf die Teilnehmer_innen ausüben. Dieser Eindruck wird oft in nonverbale und verbale Sprache verpackt, denn was Eindruck macht, braucht Ausdruck. Anna, Berta und Clara sehen in den psychomotorischen Einheiten Potential für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Vor allem der Wortschatz und die pragmatischen Fähigkeiten haben gute Chance auf nachhaltige Speicherung. Die Behaltensleistung kann durch den handlungsorientierten Ansatz gesteigert werden. Obwohl die Sprache in der Psychomotorik einen wichtigen Stellenwert einnimmt, stehen sprachliche Lernprozesse nicht im Vordergrund und werden auch nicht extra initiiert. Anna und Clara finden, dass gezielte Sprachförderung dann eher dem „Bewegten Lernen“ zuzuordnen ist. Dieses weist zahlreiche Überschneidungen mit psychomotorischen Ansätzen auf, konzentriert sich aber mehr auf Lerninhalte als die Stärkung der Gesamtpersönlichkeit. Das entspricht nicht der Intention der Motopädagogik. Alle drei Motopädagoginnen stimmen überein, dass die Zielgruppe der Kinder grundsätzlich sehr positiv auf psychomotorische Angebote reagiert.

Anna und Berta bieten neben den Kindergruppen auch psychomotorische Förderung für Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Senior_innen an. Nur Berta hat auch viel Erfahrung mit Erwachsenen. Manchmal arbeitet sie auch in intergenerativen Gruppen. Beide schildern, dass die Gruppe der Senior_innen auf die psychomotorischen Angebote durchaus auch abwartend oder ablehnend reagiert. Die offene Auftragsgestaltung verunsichert einige Teilnehmer_innen. Es kann also passieren, dass nicht jeder auf die Bewegungsaktivitäten gut anspricht. Berta berichtet, dass die Pubertät eine schwierige Phase ist und die psychomotorischen Angebote manchmal als kindisch eingestuft werden. Sie hat viel Erfahrung mit Demenzkranken und berichtet, dass die Bewegungsaktivitäten so viel Emotion und Eindruck hinterlassen, dass Menschen, die schon lange nicht mehr gesprochen haben, das Bedürfnis haben, sich mit Worten auszudrücken. Grundsätzlich decken sich sehr viele Aussagen der drei Interviewpartner_innen. Hauptunterscheidungskriterium sind die unterschiedlichen

Zielgruppen, die betreut werden. Clara unterscheidet aufgrund ihrer Tätigkeit als Lehrerin die psychomotorische Förderung von dem „Bewegten Lernen“. Sie bietet beides für Kinder an, findet aber, dass die Zielsetzung eine andere ist. Clara nimmt als einzige in der Berufsgruppe der Motopädagoginnen Stellung zur Art der Bewegung in Bezug zu den Lerninhalten.

Hier folgt ein kurzer Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe der Psychomotorikerinnen.

Gemeinsamkeiten	Unterschiede und Einzelaussagen
Psychomotorische Ansätze zielen auf die Stärkung der Gesamtpersönlichkeit.	Clara bietet nicht nur psychomotorische Einheiten an, sondern setzt psychomotorische Methoden auch beim Bewegten Lernen im Unterricht ein.
In der Psychomotorik ist das Prinzip der Freiwilligkeit sehr wichtig.	Bewegtes Lernen und Psychomotorik weisen zahlreiche Überschneidungen auf, unterscheiden sich aber in der Zielsetzung. Beim Bewegten Lernen stehen unterrichtliche Lernziele im Vordergrund.
Psychomotorische Einheiten gliedern sich in drei aufeinanderfolgende Phasen.	Clara beobachtet Parallelen zwischen der motorischen und der sprachlichen Entwicklung bei Kindern.
In den psychomotorischen Einheiten liegt auf jeden Fall Potential, um den Wortschatz zu erweitern und die pragmatischen Fähigkeiten zu fördern. Die Kursleitung kann als Sprachvorbild herangezogen werden. Die Kursteilnehmer_innen haben zahlreiche Gelegenheiten, miteinander in Interaktion zu treten und Sprache in sinnvollen Kontexten zu verwenden.	Beim Bewegten Lernen sollten Lerninhalt und Art der Bewegung zusammenpassen. Die Bewegung sollte schon gekannt werden.
Bewegung und Sprache sind eng miteinander verknüpft.	Anna und Berta betreuen nicht nur Kinder, sondern auch andere Zielgruppen.

In allen Phasen der psychomotorischen Einheit spielen verbale und nonverbale Kommunikationssignale eine wichtige Rolle.	Anna und Berta berichten, dass manche Senior_innen nicht immer positiv auf psychomotorische Angebote reagieren und oft eine abwartende Haltung einnehmen. Sie brauchen viel Information über die Sinnhaftigkeit der Übungen.
Die Sprachförderung ist in der Psychomotorik nicht das Hauptziel. Es geht um die Stärkung des Selbstkonzepts. Sprache ist aber ein wichtiger Bestandteil der Gesamtpersönlichkeit.	Berta meint, dass für die Phase der Pubertät psychomotorische Angebote nicht immer passen.
Alle drei Psychomotorikerinnen sehen großes Potential in der Psychomotorik für die Sprachförderung.	
Bewegte Methoden steigern die Chance auf Behaltensleistung von Inhalten, da mit Emotion verbunden Erlebtes nachhaltiger abgespeichert wird.	
Alle drei Psychomotorikerinnen arbeiten in der Ausbildung mit Erwachsenen.	
Alle drei Psychomotorikerinnen haben Erfahrungen mit Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.	

Tabelle 2: Vergleich Psychomotorikerinnen

3.7.2 Lehrkräfte

Xenia

„Bewegung wird manchmal gezielt eingesetzt, um Erworbenes vielleicht auch automatisiert irgendwie zu speichern also oder abzurufen oder also Gespeichertes dann irgendwie, ohne dass der Kopf eingeschaltet werden muss, gleich quasi als Output kommen kann.“ (Transkript Xenia, Absatz 8)

Xenia unterrichtet vorwiegend Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren. Hauptaugenmerk liegt auf dem Erlernen der deutschen Sprache. Die Teilnehmer_innen werden über einen längeren Zeitraum vom Niveau A1 bis B1 begleitet. Selten betreut sie auch Erwachsenengruppen, in denen sie aber bisher kaum Bewegungsangebote eingesetzt hat. Die Kursleiterin verfügt über eine Schauspielausbildung und setzt

Bewegungsaktivitäten und szenische Formen im Unterricht für Jugendliche ein. Für eine sprachliche Öffnung im Rahmen von Bewegungsaktivitäten ist es wichtig, eine Vertrauensbasis im Kurs aufzubauen und einen respektvollen Umgang sicherzustellen.

„Ja also, wie gesagt der Respekt im Umgang miteinander muss schon vorhanden sein, damit man sich eben traut, die Bewegung auszuführen“ (Transkript Xenia, Absatz 121)

Für manche Aktivitäten braucht man einen geeigneten Raum, doch viele Übungen kann man auch im normalen Unterrichtsraum einsetzen. Jede Gruppe reagiert auf die Bewegungsangebote anders. Dabei sind Gruppendynamische Prozesse von Relevanz.

„also jede Gruppe ist anders. Es gibt Gruppen, die sind einfach affin für (lacht) Bewegungsübungen, also, die lieben das, sich auch mal, sich zu bewegen,“ (Transkript Xenia, Absatz 55)

Xenia hat beobachtet, dass es auch von der Lerntradition oder von soziokulturellen Faktoren abhängt, wie die Teilnehmer_innen mit den alternativen Unterrichtsmethoden umgehen. Ein gewisses Maß an Körperbewusstsein ist notwendig, um sich auf die Bewegungsangebote einzulassen.

„Ja. Kann ich mir schon vorstellen, wenn jemand eh schon unsicher ist und sich eigentlich nicht so recht traut, weil man ja doch wie auf einer Bühne agiert, wenn man jetzt aus dem aus der der Sitzbank quasi aufsteht und vor der Klasse etwas macht, ja, nicht, dann, ist man ja wie exponiert und wenn dann (.) z. B. negative Reaktionen kommen würden,“ (Transkript Xenia, Absatz 75)

Die Gruppe in diesem Alterssegment ist meistens offen für szenische Methoden. Die Kursleiterin kann sich jedoch gut vorstellen, dass Unsicherheit auch zu einer ablehnenden Haltung führen und den Lernprozess negativ beeinflussen kann. Die Berücksichtigung der Lerner_innenbedürfnisse und Einfühlungsvermögen von Seiten der Kursleitung sind also wichtig. Für die Kursleiterin ist Bewegung essentieller Bestandteil unseres Alltags. Sie ist mit dem sprachlichen Ausdruck eng verbunden. Wenn die Bewegung stockt, stockt auch oft die Sprache. In der Erstsprache laufen diese beiden Systeme parallel und automatisch ab. In der Zweitsprache ist das nicht der Fall. Deshalb ist es wichtig, die beiden Systeme in den Lernprozess einzubeziehen und nicht voneinander zu trennen. Das wäre unnatürlich. Xenia setzt Bewegung gezielt ein, um Lerninhalte zu automatisieren und die Behaltensleistung zu verbessern. Sie hat beobachtet, dass der Output dann beschleunigt wird. Viele Grammatikthemen bieten sich für den Bewegungseinsatz an. So verwendet Xenia Bewegung für das Erlernen der Lokalpräpositionen, zum Üben verschiedener Zeitformen und zum Trainieren unterschiedlicher Fertigkeiten. Beim Laufdiktat werden mehrere Fertigkeiten

gleichzeitig involviert. Xenia hat ein bewährtes Repertoire an Bewegungsübungen, das sie immer wieder einsetzt. Manchmal verfassen die Teilnehmer_innen kleine selbstgeschriebene Dialoge oder studieren ein kleines Theaterstück ein. Davon profitieren die Lernenden nicht nur sprachlich, sondern der Unterrichtsalltag wird aufgelockert und der Spaßfaktor wird erhöht.

„ich finde, es ist immer spaßiger aus diesem Sitzen und Schreiben und Lesen einmal auszubrechen in in eine andere Dimension, die die Bewegung und den Körper miteinschließt.“ (Transkript Xenia, Absatz 127)

Dabei unterstützt die Bewegung die sprachlichen Prozesse. Auch in der phonologischen Arbeit kann die bewusste Ausführung der Mundbewegungen, die Aussprache unterstützen und das Bewusstsein für sprachliche Prozesse anbahnen. Selbst das Beobachten der Mundstellung der Lehrperson kann helfen. Für den Erfolg des Unterrichts ist es wichtig, die Inhalte in reale Kontexte zu verpacken und nicht isoliert voneinander zu üben. Der Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden spricht unterschiedliche Lerntypen an. Manche Methoden helfen in der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen.

Yvonne

„aber ist die Bewegung trotzdem der Schlüssel dazu, dass sie die Möglichkeit haben sich auszudrücken, weil sie oft sprachlich einfach noch nicht soweit sind und dann haben sie über die Bewegung die Chance, dass sie sich ausdrücken, dann kommt zur Bewegung die Sprache dazu und irgendwann brauchen sie die Bewegung nicht mehr.“ (Transkript Yvonne, Absatz 16)

Yvonne ist Lehrerin an einer Neuen Mittelschule und unterrichtet Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 14 Jahren. Sie hat eine theaterpädagogische Ausbildung und setzt gern szenische Methoden ein. Ihre Erfahrungen gibt sie in der Lehrer_innenfortbildung weiter. Ein Großteil ihrer Schüler_innen hat eine andere Erstsprache als Deutsch. Zum erfolgreichen Einsatz von Bewegungsübungen ist ihrer Meinung besonders wichtig, dass die Lehrperson hinter dem Konzept steht und die Begeisterung in die Gruppe miteinbringt.

„Ich glaub, die beste Voraussetzung ist eine Lehrperson, die diesen Schwung der Bewegung hineinbringt“ (Transkript Yvonne, Absatz 22)

Dafür ist ein regelmäßiger Einsatz wichtig. Die Sequenzen können sukzessive erweitert werden. Ein einmaliges Ausprobieren bringt wahrscheinlich nicht den erwünschten Erfolg. Die Schüler_innen brauchen Zeit, um sich an das neue Setting zu gewöhnen. Jede Gruppe reagiert auf die Angebote anders. Gruppendynamische Faktoren

spielen eine wichtige Rolle. Viele Kinder können ihren natürlichen Bewegungsdrang in den Angeboten ausleben und sprechen sehr gut darauf an. Nicht so bewegungsauffine Teilnehmer_innen brauchen die Bewegungsunterstützung weniger oder lehnen sie sogar ab. Dies kann unterschiedliche Ursachen haben. Einerseits kann Unsicherheit vorliegen, andererseits können nicht alle Kinder etwas mit Bewegung anfangen. Lernende in der Pubertät befinden sich auf Identitätssuche und haben manchmal Probleme, ihre Persönlichkeit in Bewegung umzusetzen. Yvonne beobachtet vor allem in der 7. Schulstufe eine kritische Phase, wo Bewegungsangebote oft nicht gut ankommen. Davor und danach werden sie aber meist positiv aufgenommen. Bewegte Methoden lockern den Schulalltag auf und sind ein kostengünstiges Mittel, um die natürlichen Bedürfnisse der Schüler_innen mit den Lerninhalten zu verbinden. Dabei können sprachliche Übungen mit Bewegung verknüpft werden, um einerseits auf die verkürzte Aufmerksamkeitsspanne zu reagieren und sprachliche Prozesse zu vereinfachen.

„Sie haben eine sehr verkürzte Aufmerksamkeitsspanne und brauchen dadurch öfter auch Bewegung und die Verbindung von sprachlichen Übungen und Bewegung ist absolut (.) genial, weil sie da oft gar nicht merken, dass sie eigentlich etwas lernen.“
(Transkript Yvonne, Absatz 4)

Diejenigen, die sich sprachlich noch nicht ausreichend verständigen können, haben die Möglichkeit Bewegung als erstes Ausdrucksmittel zu verwenden und nonverbale Signale bewusst einzusetzen. Erst allmählich wird die Bewegung durch Sprache ersetzt. Bestimmte Vorgänge können durch Bewegung besser behalten werden. Der Sprachprozess kann auf vielen verschiedenen Ebenen unterstützt werden. So können Grammatikthemen, Fragen der Satzstellung, Ausspracheübungen und die Vokabelarbeit von bewegten Methoden profitieren.

Bei der Wortschatzarbeit bedient sich die Lehrkraft gerne theaterpädagogischer Mittel.

„Definitiv sehr gut funktioniert das beim Wortschatz.“ (Transkript Yvonne, Absatz 36)

Ausspracheübungen können durch das Vorbild der Lehrkraft besser erfasst werden.

„und wenn ich unterstützend eine Handbewegung mache, um zu verdeutlichen, wo eigentlich die deutsche Aussprache ist und wo ihre des Wortes im Moment ist, dann verdeutlicht es ihnen sehr, sehr stark, wo sie es noch verändern können, “ (Transkript Yvonne, Absatz 38)

Beim Trainieren verschiedener Fertigkeiten gibt es einige Bewegungsmethoden. So setzt Yvonne das Laufdiktat ein. Auch die pragmatischen Fähigkeiten können geför-

dert werden. Sehr gute Erfahrungen wurden damit beim Bewerbungstraining und beim Präsentieren von Kurzreferaten gemacht. Die Konzentration auf die Bewegung hat Sicherheit im Auftreten gebracht und die Wortwahl verbessert.

„und da hab ich manchmal das Gefühl gehabt, dass sie (.) durch diese Bewegung einfach sicherer geworden sind in ihrer Wortwahl.“ (Transkript Yvonne, Absatz 34)

Yvonne unterscheidet verschiedene Arten von Bewegungen, die sie einsetzt. Je nach Lernziel und der Gruppe wird entschieden, welche Art förderlich ist. Manchmal dient Bewegung als Auflockerung und soll den Spaßfaktor erhöhen. Diese Art der Bewegung hat im Prinzip nichts mit den Lerninhalten zu tun, sondern motiviert. Oft ist es notwendig, die Schüler_innen durch Bewegungen zu aktivieren und zu mobilisieren. So wurden z. B. Leseübungen mit dem Sportunterricht gekoppelt. Andere Bewegungen stehen im engen Zusammenhang zum sprachlichen Inhalt und sollen den Lernprozess unterstützen. Andere wiederum dienen dazu, durch die Bewegung selbst den Lernprozess zu forcieren.

„Es kommt immer darauf an, welche Ziele ich verfolge und auch welche Gruppe ich vor mir habe. Ich werde sicher in einem Deutschförderkurs Bewegung ganz anders einsetzen, weil es damit eben hilft sicherer, z.B. vor einer Klasse zu sprechen, sicherer irgendwelche neuen Verben einzusetzen. Das ist sicher etwas anderes, wie wenn ich jetzt im Unterricht einfach zur Auflockerung ein Bewegungsspiel mache, wo jetzt die Bewegung eher im Vordergrund steht und die Sprachförderung weniger.“ (Transkript Yvonne, Absatz 32)

Je nach Lerntyp reagieren die Teilnehmer_innen anders auf die Angebote. Der Einsatz von dramapädagogischen Methoden kann den Schüler_innen die Gelegenheit geben, in andere Rollen zu schlüpfen. Kinder und Jugendliche bringen Bewegung mit in die Schule. Deshalb ist es ganz natürlich, ihr Bedürfnis im Unterricht aufzugreifen und in den Lernalltag zu integrieren.

Zara

„Ich finde, also Sprachen und Bewegung hängen ganz eng miteinander zusammen, denn alles was man macht, merkt man sich schon mal leichter.“ (Transkript Zara, Absatz 10)

Zara unterrichtet Student_innen, die im Rahmen eines Austauschprogramms für eine bestimmte Zeit Deutsch als Fremdsprache in Österreich lernen. Die Altersspanne liegt zwischen 17 und 23 Jahren. Die Lehrkraft setzt bewusst bewegte Methoden ein, da sie überzeugt ist, dass Sprache und Bewegung eng zusammenhängen. Um die Lernenden von den alternativen Methoden zu überzeugen, ist es wichtig, die not-

wendige Begeisterung in die Gruppe zu bringen. Der Bewegungseinsatz kann von Anfang an stattfinden und allmählich gesteigert werden.

„Also ich merke ganz genau, je enthusiastischer ich bin und je mehr ich zeige, dass ich mich darauf freue, z. B. bei diesen Improvisationsbildern, umso mehr kann ich sie auch davon begeistern und mitreißen“ (Transkript Zara, Absatz 40)

„Ich glaub, das geht von Anfang an los, also wenn man von Anfang an nicht immer nur steif da sitzt im Unterricht und immer also ein bisschen, man kann anfangen mit kleinen Laufdiktaten, oder wo man so ein bisschen Bewegung reinbringt, oder mal Aufstehen und ich glaube, wenn Studenten das dann können, kann man so auch ein bisschen anspruchsvollere Dinge, sage ich jetzt mal, übergehen.“ (Transkript Zara, Absatz 38)

Eine lockere Lernatmosphäre ist als Voraussetzung förderlich. Das animiert die Lernenden, eigene Ideen einzubringen. Je größer die Gruppe ist, umso größer wird die Herausforderung, Bewegung einzusetzen. Ab einer Gruppengröße von 18 wird es schwieriger, aber trotzdem durchführbar. Der Raum und die flexible Gestaltung der Möbel sind für den Einsatz von bewegten Methoden nicht unerheblich. Prinzipiell steht es den Teilnehmer_innen frei, sich an den Aktivitäten zu beteiligen. Niemand wird zur Teilnahme genötigt.

„Weil ich lasse natürlich jedem die Wahl, wenn einer nicht mitmachen möchte, kann er einfach sitzen bleiben und den Satz so aufschreiben.“ (Transkript Zara, Absatz 40)

Bis jetzt hat sich noch jeder/jede auf das Angebot, vielleicht nach anfänglicher abwartender Haltung, eingelassen. Grundsätzlich beeinflussen gruppendynamische Prozesse, wie die Lernenden auf die Angebote reagieren. Bewegung wird auf vielen verschiedenen Ebenen von Sprache eingesetzt. So kann Bewegung grammatische Themen leichter erfassbar machen, mit Satzstellungen experimentiert und Wörter in Verbindung mit einer Handlung leichter memoriert werden. Dies steigert die Behaltensleistung. Einzelne Laute werden immer mit einer unterstützenden Geste verbunden. Dadurch erleben die Teilnehmer_innen Sprache am Körper.

„Wenn ich konkrete Aussprachen-Phonetikübungen mache, dann sind die immer auch mit Bewegung verbunden, d. h. alle Laute oder Silben, die wir irgendwie aussprechen, verbinden wir gleichzeitig auch mit einer Bewegung.“ (Transkript Zara, Absatz 18)

Alles, was gemacht wird, ruft Emotionen hervor, die zu einer anderen Verankerung im Gehirn führen.

„Ich setze psychomotorische Aktivitäten ein, denn ich bin der Meinung, dass sie (.) Sprache mit einer Erfahrung verbinden, in dem Moment es auch immer Emotion damit verbunden ist, d. h. ich kann es mir leichter merken, ich probier die Sachen aus, ich erfahre sie und ich habe sie gemacht. Und alles, was ich gemacht habe, bleibt, setzt sich anders im Gedächtnis fest, als die Dinge, die ich jetzt nur gehört oder gelesen habe.“ (Transkript Zara, Absatz 68)

Die erlebten Erfahrungen werden als Referenzpunkte immer wieder im Unterricht herangezogen und darauf Bezug genommen. Durch die Bewegungsaktivitäten treten die Teilnehmer_innen miteinander in Interaktion und reflektieren über ihren eigenen Lernprozess. Erfahrungen über Bewegungen, die beim Sprachprozess geholfen haben, werden gemeinsam erörtert. Bewegung wird auch zur Aktivierung und zur Auflockerung eingesetzt. Dies garantiert Abwechslung im Unterrichtsgeschehen. Dabei werden mehrere Arten von Bewegung unterschieden. Bewegung, die nichts mit dem Lerninhalt zu tun hat, eignet sich vor allem, um den Spaßfaktor zu erhöhen. Bewegung, die konkret mit dem Lernprozess verknüpft ist, soll helfen, die Inhalte anders zu erfassen und die Behaltensleistung zu steigern. Zara setzt gerne Elemente aus dem Improvisationstheater ein. Sie verwendet szenische Formen und Standbilder, um grammatische Formen besser zu verankern.

3.7.2.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Xenia und Zara unterrichten beide Jugendliche, allerdings unterscheiden sich die Lernziele ihrer Sprachförderung voneinander. Xenia unterrichtet im DaZ-Bereich und bereitet Jugendliche auf die ÖSD-Prüfung vor. Sie begleitet sie über einen längeren Zeitabschnitt. Zara betreut Student_innen im Rahmen eines Austauschprogramms über einen sehr kurzen Zeitabschnitt. Die Teilnehmer_innen sollen einen ersten Eindruck von der deutschen Sprache vermittelt bekommen. Zara bewegt sich im DaF-Bereich. Yvonne betreut hingegen eine völlig andere Zielgruppe im schulischen Kontext. Obwohl die Zielgruppen und Aufgabengebiete sich auf den ersten Blick wesentlich unterscheiden, gibt es dennoch zahlreiche Überschneidungen. Alle drei Lehrerinnen setzen Bewegung im Unterricht ein und haben gute Erfahrungen damit gemacht. Übereinstimmung besteht darin, dass Bewegung und Sprache eng miteinander verknüpft sind. Der Einsatz von psychomotorischen und szenischen Methoden lockert den Unterrichtsalltag auf. Jede Gruppe reagiert anders auf die dargebotenen Bewegungsübungen. Yvonne und Zara finden, dass zum Gelingen der bewegten Lernmethoden die Begeisterung der Lehrkraft von essentieller Bedeutung ist. Steht sie nicht hinter dem bewegten Konzept, kann sie die Begeisterung nicht auf die Gruppe übertragen. Xenia und Yvonne berichten, dass bewegte Methoden nicht für jede Person geeignet sind. Es kann durchaus vorkommen, dass Teilnehmer_innen abwartend oder ablehnend auf die Angebote reagieren. Deshalb ist das Prinzip der Freiwilligkeit sehr wichtig. Niemand sollte zum Mitmachen gezwungen werden. Zu-

meist werden die Angebote aber gut angenommen. Yvonne schildert von kritischen Phasen bei der Annahme von bewegten Methoden in der Gruppe der Kinder im Übergang zur Pubertät. Davor bringen gerade Schüler_innen sehr viel Bewegungsdrang in die Schule mit, der in dem Unterrichtsalltag berücksichtigt werden sollte.

Alle drei Lehrkräfte haben beobachtet, dass der Einsatz von Bewegungsaktivitäten im Sprachunterricht die Behaltensleistung steigert. Bewegung kann auf verschiedenen Ebenen von Sprache eingesetzt werden. So berichten sie übereinstimmend, dass sie sehr gute Erfahrungen auf dem Gebiet der Wortschatzarbeit gemacht haben. Weiters gibt es positive Reaktionen bei Ausspracheübungen, bei Übungen zur Satzstellung und Unterstützung bei grammatischen Themen, insbesondere beim Einüben von Tempusformen und Personalformen. Yvonne unterscheidet je nach Lernzielen verschiedene Arten von Bewegungen. Manchmal wird Bewegung zur Auflockerung in den Unterricht integriert. Ein anderes Mal unterstützt die Bewegung den Lernprozess und ist direkt mit dem Lerninhalt verbunden. Xenia und Zara sehen auch die räumlichen Gegebenheiten als Voraussetzung, inwieweit man Bewegungsaktivitäten in den Unterricht miteinbeziehen kann. Xenia, Yvonne und Zara haben schon Erfahrung mit dramapädagogischen Methoden gemacht und sehen darin Potential, Wörter und Sätze besser zu verankern. Die alternativen Methoden helfen ihrer Meinung nach, Lerninhalte auf mehreren Ebenen vernetzt abzuspeichern und Sprache sicherer zu produzieren. Xenia und Yvonne sehen darin auch viel Raum für die Stärkung pragmatischer Fähigkeiten, da die Inhalte stärker in einen natürlichen Kontext eingebettet sind. Yvonne berichtet in diesem Zusammenhang von positiven Erfahrungen beim Bewerbungstraining. Zusammenfassend kann man sagen, dass Bewegung und Sprache miteinander eng verbunden sind und Bewegungsaktivitäten gut in den DaF/DaZ- Unterricht integriert werden können. Dies lockert einerseits den Unterrichtsalltag auf, unterstützt aber auch andererseits den Lernprozess. Obwohl viele Teilnehmer_innen und Gruppen positiv auf die bewegten Methoden reagieren, gibt es dennoch Menschen für die dieses Angebot nicht passt. Das Prinzip der Freiwilligkeit sollte jedenfalls zugesichert werden.

Hier folgt eine Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe der Lehrkräfte für DaF/DaZ.

Gemeinsamkeiten	Unterschiede und Einzelaussagen
Sprache und Bewegung sind eng mitein-	Yvonne betreut Kinder im Übergang zum

ander verknüpft.	Jugendalter und berichtet von eventuellen Problemen beim Einsatz von Bewegungsaktivitäten im Unterricht während der Pubertät.
Bewegung eignet sich, um den Fremd- oder Zweitspracherwerb zu unterstützen.	Zara berichtet, dass die Gruppengröße die Qualität des Bewegungseinsatzes im Unterricht beeinflusst.
Bewegung kann auf mehreren Ebenen beim Spracherwerb eingesetzt werden.	Xenia und Zara finden, dass die Möglichkeiten für Bewegungsaktivitäten auch von den räumlichen Gegebenheiten abhängen.
Grammatikthemen, Ausspracheübungen und Wortschatzarbeit können durch bewegte Methoden besser verankert werden.	Yvonne und Zara finden, dass man den Bewegungseinsatz langsam steigern sollte, um die Lernenden nicht zu überfordern.
Bewegte Methoden steigern die Behaltensleistung.	Yvonne findet einen regelmäßigen Einsatz wichtig, damit sich die Lernenden langsam an das alternative Setting gewöhnen können.
Alles, was man erlebt und selbst macht, hat Chance auf nachhaltigere Verankerung im Gehirn.	Xenia sieht Unterschiede in den Reaktionen der Lerner_innen, die auch auf soziokulturelle Faktoren und Lerntraditionen zurückzuführen sind.
Jeder Gruppe reagiert anders auf bewegte Methoden	Zara sieht in bewegten Methoden die Chance für mehr Lerner_innenautonomie und Reflexion über den eigenen Lernprozess. Die Lernenden sprechen miteinander über unterschiedliche Methoden und ihre Sinnhaftigkeit.
Es gibt auch abwartende oder ablehnende Haltung gegenüber bewegten Methoden. Nicht für alle ist das Angebot passend.	

Bewegung wird auch zur Auflockerung und zur Erhöhung des Spaßfaktors eingesetzt.	
Die Kursleitung muss hinter dem Konzept stehen und die Begeisterung in die Gruppe bringen.	
Je nach Zielsetzung unterscheidet sich die Art der Bewegung. Manche Bewegungen dienen zur Auflockerung und haben keinen Zusammenhang zum Lerninhalt, andere Bewegungen unterstützen explizit den Lernprozess und stehen in direktem Zusammenhang zum Lerninhalt.	

Tabelle 3: Vergleich Lehrkräfte DaF/DaZ

3.7.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse der Berufsgruppen Psychomotorikerinnen und Lehrkräfte für DaF/DaZ

Obwohl die Ziele der beiden interviewten Berufsgruppen nicht übereinstimmen, gibt es dennoch viele Überschneidungen beim Einsatz von Bewegungsaktivitäten zur Unterstützung sprachlicher Prozesse. Psychomotoriker_innen setzen Bewegung in erster Linie zur Stärkung der Gesamtpersönlichkeit ein. Sprache spielt in den psychomotorischen Einheiten eine große Rolle, ist aber nicht primäres Förderziel. Beobachtungen haben aber ergeben, dass sehr interessante sprachliche Prozesse während der psychomotorischen Begleitung in Gang gesetzt werden. Man bemerkt, dass die bewegten Angebote soviel Eindruck bei den Teilnehmer_innen hinterlassen und positive Emotionen hervorrufen, sodass verbale und nonverbale Ausdrucksmittel verstärkt werden. Einheiten, die spezifische Lernziele, wie zum Beispiel die Sprachförderung, verfolgen, sind eher dem „Bewegten Lernen“ zuzuordnen. Dieses entwickelte sich aus der Psychomotorik und weist zahlreiche Überschneidungen auf. Alle Befragten sehen zwischen Bewegung und Sprache enge Verbindungen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Mehrere Interviewpartner_innen haben beobachtet, dass Bewegungs- und Sprachprozesse parallel ablaufen. Wenn die Bewegung stockt, stockt auch die Sprache. Der Einsatz von Bewegung entspricht einem

menschlichen Grundbedürfnis. Das Leben besteht in der Bewegung. Zusammengehörige Prozesse sollten auch in Fördereinheiten nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Alle Interviewpartnerinnen sehen im Einsatz von Bewegungsaktivitäten großes Potential für den Sprachunterricht. Einhellig wird berichtet, dass durch die Bewegung die Behaltensleistung, durch das vernetzte Abspeichern, verstärkt wird. Wenn die Teilnehmer_innen die Gelegenheit haben, Inhalte mit dem ganzen Körper zu erfahren und zu erleben, speichern sich die Inhalte im Gehirn anders ab. Alle Befragten sehen in der Freiwilligkeit den Schlüssel, damit die Teilnehmer_innen bereit sind, sich auf das Angebot einzulassen. Einklang besteht auch darüber, dass jede Gruppe individuell auf die Bewegungsaktivitäten reagiert. Gruppendynamische Prozesse und die Beziehung zum Kursleiter/der Kursleiterin werden von mehreren Interviewpartnerinnen als sehr wichtig für die weitere Arbeit erachtet. Je nach betreuter Zielgruppe gibt es unterschiedliche Reaktionen auf die Bewegungsangebote. So berichtet sowohl eine Psychomotorikerin als auch eine Lehrkraft für DaZ, dass die Pubertät als eine kritische Phase bei der Akzeptanz von psychomotorischen Methoden betrachtet werden kann. Alle Befragten haben vorwiegend positive Resonanz auf Bewegungsaktivitäten erfahren, dennoch können auch abwartende oder ablehnende Reaktionen auftreten. Unabhängig voneinander sind alle Befragten davon überzeugt, dass mehrere Ebenen von Sprache durch Bewegungsaktivitäten angesprochen werden können. Explizite Erwähnung finden bei allen die Wortschatzarbeit und die Förderung pragmatischer Fähigkeiten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass von allen an dieser Untersuchung Beteiligten Potential in der Psychomotorik für die Sprachförderung im DaF/DaZ-Bereich gesehen wird.

3.8 Präsentation der Ergebnisse

Bei den bisher präsentierten Daten stand vor allem der für die Interviewauswertung erstellte Codierleitfaden im Zentrum der Betrachtung. Im folgenden Abschnitt werden die nun dargestellten Daten mit der im ersten Kapitel vorgestellten Forschungsfrage in Beziehung gesetzt. Damit soll ein Bogen zum Anfang dieser Masterarbeit gespannt werden. Zuerst werden die Interviewergebnisse zur Beantwortung der anfangs formulierten Leitfragen herangezogen. Danach werden alle für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Daten herausgefiltert und zusammengefasst. Zur Erinnerung hier noch einmal die eingangs formulierte Forschungsfrage:

„Welche Effekte können durch den Einsatz psychomotorischer Ansätze im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erzielt werden?“

Folgende Fragestellungen sollen diesbezüglich näher beleuchtet werden:

- Welche Gründe sprechen für den Einsatz von Bewegung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht?
- Welche Schwierigkeiten und Risiken können sich durch die Berücksichtigung psychomotorischer Ansätze ergeben?
- Welche sprachlichen Kompetenzen können durch Bewegungsaktivitäten im DaZ- Unterricht gefördert werden?
- Welche methodisch-didaktischen Möglichkeiten ergeben sich für eine bewegte Sprachförderung und wie können diese Bewegungsangebote in den Unterricht integriert werden?
- Welche Zielgruppen eignen sich für eine bewegte Sprachförderung und können psychomotorische Ansätze auch im DaF/DaZ- Unterricht für Jugendliche und Erwachsene eingesetzt werden?

3.8.1 Leitfrage 1: Einsatz von Bewegung im Unterricht

Welche Gründe sprechen für den Einsatz von Bewegung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht?

Sowohl die Gruppe der Psychomotorikerinnen als auch die Gruppe der Lehrkräfte kam einstimmig zu dem Ergebnis, dass Bewegung und Sprache eng miteinander verbunden sind, voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen. Der Einsatz von Bewegungsaktivitäten kann sprachliche Prozesse unterstützen. Bewegungsangebote bieten den Teilnehmer_innen die Gelegenheit, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, die wiederum mit Emotionen verbunden sind, zu machen. Alles, was man selbst gemacht und erfahren hat, wird anders im Gehirn abgespeichert und begünstigt die Behaltensleistung. Übereinstimmung besteht darin, dass in den Bewegungsaktivitäten Potential für die Wortschatzerweiterung, die Vokabelarbeit allgemein und die Förderung der pragmatischen Fähigkeiten liegt. Die Lehrkräfte erweitern die Möglichkeiten auch auf die phonologische Arbeit, auf zahlreiche Grammatikthemen und Übungen zur Satzstellung. Eine Psychomotorikerin, die psychomotorische Methoden auch im Rahmen des „Bewegten Lernens“ einsetzt und alle inter-

viewten Lehrkräfte setzen Bewegung unter anderem zur Auflockerung und zur Erhöhung des Spaßfaktors ein.

3.8.2 Leitfrage 2: Schwierigkeiten und Risiken

Welche Schwierigkeiten und Risiken können sich durch die Berücksichtigung psychomotorischer Ansätze ergeben?

Es herrscht Übereinstimmung, dass jede Gruppe individuell auf die bewegten Methoden reagiert. Gruppendynamische Prozesse und das Alter können Einfluss nehmen, wie Bewegung angenommen wird. Nicht für jeden sind psychomotorische Ansätze geeignet. Schwierigkeiten wurden im Zusammenhang zu verschiedenen Altersgruppen genannt. So beobachteten zwei erfahrene Psychomotoriker_innen abwartende oder sogar ablehnende Reaktionen in der Gruppe der Senior_innen, die mit der offenen Auftragsgestaltung teilweise überfordert waren. Mehrere Interviewpartner_innen berichteten, dass einige Menschen viel Information brauchen, wozu die Übungen gut sind. Vergleichbare Ergebnisse in DaF/DaZ-Kursen gibt es in diesem Zusammenhang leider keine, da keine Lehrkraft diese Altersgruppe betreut.

Sowohl in der Gruppe der Psychomotoriker_innen als auch in der Gruppe der Lehrkräfte wird die Pubertät als kritische Periode im Umgang mit Bewegungsaktivitäten angesehen. Der spielerische und kreative Zugang wird in dieser Phase von manchen Teilnehmer_innen abgelehnt. Weiters wurde berichtet, dass manche Teilnehmer_innen Zeit brauchen, um sich auf die Angebote einzustellen. Die Freiwilligkeit ist deshalb ein wichtiges Prinzip. Eine langsame Einführung und sukzessive Steigerung von Bewegungsaktivitäten im Unterricht ist aus diesem Grund ratsam. Anfänglich können Schwierigkeiten bei der Umsetzung im Unterricht auftreten. Die Lehrkraft sollte deshalb hundertprozentig hinter den bewegten Methoden stehen.

3.8.3 Leitfrage 3: Sprachliche Kompetenzen

Welche sprachlichen Kompetenzen können durch Bewegungsaktivitäten im DaF/DaZ- Unterricht gefördert werden?

Sowohl die Gruppe der Psychomotorikerinnen als auch die Gruppe der Lehrkräfte sehen Einsatzmöglichkeiten von bewegten Methoden auf mehreren sprachlichen Ebenen. Alle Interviewpartnerinnen sehen in der Bewegungsintegration Potential für

die nachhaltige Speicherung von Inhalten und die Steigerung der Behaltensleistung vor allem im Wortschatzbereich. Die intensive Auseinandersetzung mit Lerninhalten durch den Körper erhöht die Chance auf Verankerung im Gehirn. Besonders der Umgang mit Material in den psychomotorischen Einheiten übt großen Aufforderungscharakter auf die Teilnehmer_innen aus, sich mit allen Sinnen mit der Materie auseinanderzusetzen. Das offene Angebot ermutigt die Teilnehmer_innen, ihre eigenen Ideen in den Lernprozess einzubringen. Dies steigert nicht nur die Lerner_innenautonomie, sondern es ist auch notwendig, sich mit den anderen Mitgliedern auszutauschen und Absprachen zu treffen. Dafür sind insbesondere pragmatische Fähigkeiten nötig. Die Teilnehmer_innen müssen ihre Anliegen so formulieren, dass sie auch verstanden werden. Dafür werden sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikationsmittel in natürlichen Gesprächssituationen zur Lösung herangezogen. Überhaupt nimmt die Fertigkeit Sprechen in der psychomotorischen Einheit eine wichtige Rolle ein. Die Teilnehmer_innen haben immer wieder Gelegenheit, sich über eigene Erfahrungen mit anderen auszutauschen und über den eigenen Lernprozess zu reflektieren.

3.8.4 Leitfrage 4: Methodisch-didaktische Möglichkeiten

Welche methodisch-didaktischen Möglichkeiten ergeben sich für eine bewegte Sprachförderung und wie können diese Bewegungsangebote in den Unterricht integriert werden?

Bewegungsübungen eignen sich für viele verschiedene Bereiche der Sprachförderung. Prinzipiell können durch den Bewegungseinsatz Bewegung und Sprache in einer sinnvollen Einheit erlebt werden. Zahlreiche didaktische und methodische Möglichkeiten stehen der Lehrperson zur Verfügung. Schon am Beginn des Unterrichts können kleine bewegte Methoden eingeführt werden.

Die Gruppe der Lehrkräfte hat sehr konkrete Beispiele in den Interviews angeführt, wie sie Bewegung im DaF/DaZ-Unterricht einsetzt. Prinzipiell wird unterschieden, zu welchem Zweck die Bewegung angeboten wird. Einerseits dient Bewegung zur Auflockerung, zur Aktivierung, zur Entspannung im Unterrichtsgeschehen. Diese Bewegung hängt oft nicht direkt mit dem Lerninhalt zusammen. Die Lernenden sollen miteinander in Interaktion treten, sich mit möglichst vielen Partner_innen austauschen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und über verschiedene Lösungswege reflektieren. Andererseits werden bewegte Methoden eingesetzt, die

den Lernprozess explizit unterstützen und die Behaltensleistung steigern sollen. Es kann auch sein, dass die Bewegung den Lernprozess auslöst. Die Lehrkräfte sprechen z. B. im Kontext von Ausspracheschulungen von Gesten, die den Lerneffekt sogar hervorrufen sollen. Die Teilnehmer_innen sollen durch die Bewegung den Lerninhalt mit dem Körper erfahren. Die unterschiedlichen Bewegungsangebote können unterschiedliche sprachliche Ebenen betreffen oder zum Trainieren der Fertigkeiten herangezogen werden. Viele Bewegungsangebote, wie z.B. das Laufdiktat eignen sich, um lustbetont mehrere Fertigkeiten gleichzeitig zu trainieren. Der damit verbundene Spaßfaktor erleichtert den Lernprozess. Dabei werden die Fertigkeiten Schreiben und Lesen parallel geübt. Eine Lehrkraft berichtet von fächerübergreifenden Methoden, die Leseübungen in den Sportunterricht integrieren. Dramapädagogische Methoden können hilfreich sein, um Referate, kleine Dialoge und Szenen zu erarbeiten. Dabei bekommen die Teilnehmer_innen die Gelegenheit, in andere Rolle zu schlüpfen. Auch beim Bewerbungstraining konnte die Sicherheit in der Wortwahl erhöht werden. Eine Lehrkraft schildert von positiven Ergebnissen bei der gemeinsamen Erarbeitung eines Theaterstücks. Die Lernenden konnten durch die szenische Arbeit sprachlich profitieren. Es wird berichtet, dass Standbilder und Elemente aus dem Improvisationstheater eingesetzt werden. Die konkreten Erlebnisse sollen sich besser im Gedächtnis verankern und als Erinnerungsstütze dienen. Die Lehrkraft kann sich im Unterricht immer wieder auf die Erfahrungen beziehen. Manchmal reicht es auch, dass die Lehrkraft sprachliche Prozesse mit Bewegung begleitet und so die Lernenden unterstützt.

3.8.5 Leitfrage 5: Zielgruppen

Welche Zielgruppen eignen sich für eine bewegte Sprachförderung und können psychomotorische Ansätze auch im DaF/DaZ-Unterricht für Jugendliche und Erwachsene eingesetzt werden?

Alle Interviewpartnerinnen, die mit Kindern arbeiten, berichten einhellig, dass die Gruppe der Kinder durchwegs positiv auf psychomotorische Angebote anspricht. Der lustvolle und bewegungsintensive Ansatz greift den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder auf. Sich mit Kopf, Herz und Hand mit einem Thema auseinanderzusetzen, entspricht dem Bedürfnis von Kindern und wird sehr positiv angenommen. Das „Bewegte Lernen“ wird von den Kindern mit Begeisterung ausgeführt. Während der Pubertät kann es durchaus auch zu ablehnenden Reaktionen kommen. Die Gruppe der

Jugendlichen nach der Pubertät nimmt die bewegten Methoden meist positiv auf. Das selbstständige Schreiben von Dialogen oder das Bearbeiten kleiner Szenen wird gerne angenommen. Dennoch kann es aufgrund mehrerer Faktoren zu abwartenden oder sogar ablehnenden Reaktionen kommen. Dies kann unter anderem mit soziokulturellen Aspekten zusammenhängen oder von der erlebten Lerntradition abhängen. Manchen Teilnehmer_innen fällt es schwer, sich zu öffnen oder Bewegungsangebote werden grundsätzlich abgelehnt. Andere brauchen Zeit und Informationen, um sich auf die Angebote einzulassen. Inwieweit diese Gründe auf das Alter zurückzuführen sind, konnte durch die Untersuchung nicht eindeutig beantwortet werden. Auf jeden Fall können keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden, da die Bereitschaft, Bewegung im Unterricht anzunehmen, scheinbar von sehr vielen individuellen und gruppenspezifischen Faktoren abhängt. Gesichert scheint aber, dass die Öffnung eine positive Beziehung zur Kursleitung und einen respektvollen Umgang in der Gruppe voraussetzt.

3.9 Conclusio

„Welche Effekte können durch den Einsatz psychomotorischer Ansätze im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erzielt werden?“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bewegung und Sprache eng miteinander verknüpft sind und eine isolierte Betrachtung dieser Bereiche nicht sinnvoll erscheint. Die Psychomotorik verfolgt eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen und hat sich zum Ziel gesetzt, die Gesamtpersönlichkeit zu stärken. Bewegung hilft dabei, die eigene Selbstwirksamkeit zu erleben und das Selbstkonzept zu stärken. Der Einsatz von psychomotorischen Methoden im Unterricht greift diese Prinzipien auf, insofern deshalb, weil Bewegung als wichtiger Bestandteil des Lebens gesehen wird. Bewegung trägt maßgeblich zur positiven Entwicklung des Menschen bei und ist Voraussetzung für viele sprachliche Prozesse. Die Integration von bewegten Methoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht kann Lernprozesse auf mehreren sprachlichen Ebenen begleiten, erleichtern, unterstützen oder sogar erfahrbar machen. Besonders trifft das auf den Bereich der Lexik zu. Der handlungsorientierte Anspruch psychomotorischer Methoden erlaubt, Wörter mit allen Sinnen und dem Körper zu erfahren und so besser zu „begreifen“. So erfahrene Wörter werden laut Expert_innenaussagen anders im Gehirn gespeichert und erhöhen die Chance auf nachhaltige Behaltens-

leistung. Die lebensnahen Aufträge verlangen von den Teilnehmer_innen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material, mit der Gruppe und den Aufgaben. Dabei werden pragmatische Fähigkeiten gefördert und die Interaktionsmöglichkeiten in „Als-ob-Situationen“ erweitert. Je nach Art der eingesetzten Bewegung kann man unterschiedliche Effekte im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erzielen. Bewegung kann als Auflockerung, zur Aktivierung und zur Erhöhung des Spaßfaktors eingesetzt werden. Bewegung kann aber auch gezielt mit den Lerninhalten gekoppelt werden und eine konkrete Bewusstmachung sprachlicher Phänomene anbahnen. Sprache ist ein motorischer Akt, der durch den Einsatz von Gesten, Mimik und Körperbewegungen erst erfasst werden kann. Den Lernenden kann es unter Umständen auch helfen, wenn die Lehrkraft sprachliche Prozesse mit Bewegungen begleitet. Dass bloße Beobachten kann helfen, den Input besser zu verinnerlichen und Bewegungsmuster zu visualisieren. Nicht alle Teilnehmer_innen sprechen auf die Bewegungsangebote gleich an. Gruppendynamische Prozesse, individuelle Vorlieben und Haltungen, Bewegungaffinität und das Körperbewusstsein beeinflussen, wie bewegte Methoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht angenommen werden. Auch die Beziehung zwischen Kursleitung und Kursteilnehmer_innen ist maßgeblich an der Bereitschaft, sich zu öffnen beteiligt. Das Prinzip der Freiwilligkeit muss beim Einsatz von Bewegungsaktivitäten auf jeden Fall berücksichtigt werden, ansonsten können auch negative Reaktionen hervorgerufen werden, die sprachliche Barrieren noch verstärken. Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht für Kinder berücksichtigt die Integration von bewegten Methoden den natürlichen Bewegungsdrang, den Kinder von Haus aus mitbringen. Diese Gruppe reagiert besonders positiv auf bewegte Sprachaktivitäten, insbesondere, wenn sie mit rhythmischen und spielerischen Angeboten verknüpft werden. Die Bewegung sollte aber schon beherrscht werden, ansonsten stockt auch die Sprache. Der Einsatz von psychomotorischen Methoden während der Pubertät und im Senior_innenalter kann auch negativ konnotiert werden und bedarf eines sensiblen Umgangs. Mit der Gruppe der Jugendlichen jenseits der Pubertät gibt es wieder sehr viele positive Erfahrungswerte. Diese Gruppe nimmt szenische Angebote oft dankend an. Die ganzheitliche Betrachtung und der handlungsorientierte Ansatz in der Psychomotorik verfolgen sehr ähnliche Prinzipien wie dramapädagogische Ansätze, die Sprache ebenfalls in sinnvollen Kontexten ganzheitlich erlebbar machen möchte. Alle befragten Expert_innen sehen im Einsatz von psychomotorischen Methoden Potential, den Spracherwerb im Fremd- und Zweitsprachenunter-

richt zu unterstützen. Allerdings ordnen sie Konzepte, die sich auf gezielte Sprachförderung konzentrieren eher dem „Bewegten Lernen“ oder der psychomotorischen Sprachförderung zu. In beiden stehen sprachliche Ziele im Fokus der Betrachtung, während in der Psychomotorik sprachliche Ziele quasi nebenbei unbewusst mitgefördert werden.

3.9.1 Herausforderungen im Forschungsprozess

Größte Schwierigkeit bestand darin, geeignete Expert_innen zu finden, die sich auch für ein Interview zur Verfügung stellen. Die zweite Hürde bestand darin, die Interviews zeitlich und räumlich abzustimmen. Schließlich ist es jedoch gelungen, die Daten in einem ruhigen Umfeld zu erheben. Ansonsten ist der Forschungsprozess ohne nennenswerte Zwischenfälle abgelaufen. Aus meiner Sicht erscheinen die Ergebnisse in Relation zur Größe dieser Untersuchung und trotz des relativ kleinen Samples aussagekräftig.

4. Zusammenfassung und Fazit

In diesem Kapitel werden alle wichtigen Erkenntnisse dieser Arbeit noch einmal kurz zusammengefasst. Der erste Teil befasst sich mit den theoretischen Grundlagen, die anhand der vorliegenden Literatur diskutiert wurden. Wichtige Begriffe werden erneut aufgegriffen. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, die aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse, gleich mit den theoretischen Abhandlungen in Beziehung zu setzen. Wichtige Daten werden also gleich nach der Kurzzusammenfassung des Theoriekapitels ergänzt, um einen Überblick zu bekommen, inwieweit die Daten aus der qualitativen Untersuchung mit der zuvor präsentierten Literatur übereinstimmen oder nicht zusammenpassen. Abschließend soll diskutiert werden, welche didaktisch-methodischen Konsequenzen sich aus diesen Erkenntnissen ergeben.

Ausgangssituation für die vorliegende Untersuchung war die Frage, welche Effekte durch den Einsatz von psychomotorischen Methoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erzielt werden können. Im Zentrum der Betrachtung standen mehrere Leitfragen, die sich damit auseinandersetzen sollten, welche Gründe überhaupt für den Einsatz von Bewegungsaktivitäten sprechen, welche Schwierigkeiten sich daraus ergeben, welche Zielgruppen darauf ansprechen und wie man diese Methoden in den Sprachunterricht und vor allem auf welchen Ebenen des Spracherwerbs einset-

zen könnte. Um diese Fragen zu beantworten, wurde einerseits der Forschungsstand anhand der Literatur ermittelt. Andererseits wurden sechs qualitative Expert_inneninterviews mit drei Psychomotorikerinnen und drei Lehrkräften für DaF/DaZ durchgeführt.

Der erste Teil des Theorieteils beschäftigte sich aus diesem Grund mit dem menschlichen Lernprozess. Dabei wurden Ergebnisse neurobiologischer Untersuchungen präsentiert, die besagen, dass die Funktionstüchtigkeit des Gehirns stark mit der Verknüpfung von Nervenzellen zusammenhängt. Je intensiver sich der Mensch mit einem Lerninhalt auseinandersetzt, umso mehr Areale werden im Gehirn aktiviert. Dies erhöht die Verarbeitungstiefe und verbessert die Behaltensleistung.

Diesbezüglich ist es interessant anzumerken, dass alle Expert_innen berichteten, dass sie Bewegung unter anderem deshalb einsetzen, weil sie beobachtet haben, dass sich alles, was man tut und selbst erfährt, sich besser im Gehirn verankert und besser behalten wird. Übereinstimmend wurde von allen die Wortschatzarbeit als Paradebeispiel angeführt. Bewegungsaktivitäten mit Lernprozessen zu kombinieren, erscheint aus diesem Grund für alle Interviewpartner_innen sinnvoll.

Im Kapitel 2.2 wurde diskutiert, welche Rolle Bewegung im Lernprozess spielt. Die neuesten Entwicklungen in der Hirnforschung zeigen, dass körperliche Betätigung zu einer Durchblutungssteigerung in verschiedenen Hirnarealen führt und Anteil an strukturellen Veränderungen im Gehirnstoffwechsel hat. Dies führt zur Vermehrung wichtiger Botenstoffe, die auch Lern- und Gedächtnisvorgänge positiv beeinflussen können. Dies beweist, welche engen Verbindungen zwischen Körper und Geist bestehen. Eine Aussage, die alle Expert_innen in ihren Interviews bestätigten. Alle sechs Personen sehen enge Verbindungen zwischen Bewegungs- und Lernvorgängen. Die Psychomotoriker_innen gehen sogar einen Schritt weiter, indem sie sagen, Bewegung ist Grundvoraussetzung für den menschlichen Lernprozess.

Das Kapitel 2.3 macht einen Exkurs zu der Theorie der Verkörperung („Embodiment“), die sich mit neuen Perspektiven in der Kognitionswissenschaft auseinandersetzt. Embodiment geht davon aus, dass zwischen Kognition, Sensorik und Motorik enge Wechselwirkungen existieren. Daraus folgt, dass psychische Prozesse nicht nur körperliche Reaktionen hervorrufen können, sondern im Gegenzug der Körper an

psychischen und emotionalen Veränderungen beteiligt ist. Aus diesem Grund erscheint eine isolierte Betrachtung von Körper und Geist nicht erfolgssversprechend. Diese Aussage deckt sich wiederum mit den Aussagen der Expert_innen, die enge Verknüpfungen zwischen Körper und Kognition sehen und deshalb eine ganzheitliche Sicht des Menschen als besonders wichtig erachten.

Das nächste Kapitel setzt sich intensiv mit dem Thema „Psychomotorik“ auseinander. Bis heute existiert keine einheitliche Definition des Begriffs. Im deutschsprachigen Raum ist die Idee der Psychomotorik eng mit der Person von Kiphard verbunden. Die Psychomotorik versteht sich als ganzheitlich-humanistisches Konzept, das zwischen Bewegung, Wahrnehmung, Verhalten und Selbsterleben zahlreiche Wechselwirkungen sieht. Lange Zeit konzentrierte sich die psychomotorische Förderung auf das Kindesalter. Heute gibt es für alle Lebensphasen psychomotorische Konzepte. Davon ausgehend gibt es zahlreiche Konzepte, die psychomotorische Ansätze im Lernprozess berücksichtigen. Für diese Arbeit spielt die psychomotorische Sprachförderung eine besonders wichtige Rolle. Ausgehend von dem Wissen, dass zwischen Bewegung und Sprache enge Verknüpfungen bestehen, setzt die psychomotorische Sprachförderung unterschiedliche Akzente im Grad der Sprachförderung. Diese reichen von stark psychomotorisch geprägten Förderanteilen bis zu stark sprachlich geprägten Schwerpunkten mit impliziter Bewegungsbegleitung. Auch diese Erkenntnisse weisen viele Übereinstimmungen mit den Erfahrungen der Interviewpartner_innen auf. Wobei man aber zwischen den Aussagen der Psychomotoriker_innen und den Lehrkräften unterscheiden muss. In den psychomotorischen Einheiten nimmt Sprache einen hohen Stellenwert ein. Der Fokus liegt aber nicht auf der Sprachförderung, sondern auf der Stärkung der Gesamtpersönlichkeit. Sprache wird nur nebenbei automatisch mitgefördert, da sie Teil der Gesamtpersönlichkeit ist. Hingegen setzen alle Lehrkräfte und eine Psychomotorikerin, die neben klassischen psychomotorischen Einheiten auch „Bewegtes Lernen“ durchführt, Bewegung zur Unterstützung von sprachlichen Zielen ein. Demnach bestehen also wesentliche Unterschiede in der Zielsetzung, wofür Bewegung eingesetzt wird. Übereinstimmung besteht aber in beiden Gruppen, dass psychomotorische Methoden sowohl verbale als auch nonverbale Sprache hervorbringen und unterstützen können.

Das Kapitel 2.5 gibt einen Überblick, wo Sprache im Gehirn verarbeitet wird. Heute weiß man, dass sprachliche Prozesse in ganzen Netzwerken verarbeitet werden. Die Entdeckung der Spiegelneuronen haben bestätigt, dass zwischen Sprache und Bewegung zahlreiche physiologische Verbindungen bestehen. Sprachbegleitende Gesten, Mimik und Bewegungen können verschiedene Areale aktivieren. Dies kann eventuell sogar durch bloßes Beobachten geschehen. Dies bestätigen die Ergebnisse einer Untersuchung des Max-Planck-Instituts, die belegt, dass Vokabelarbeit dann besonders erfolgreich abläuft, wenn mehrere Sinne in den Lernprozess einbezogen werden, da die Vokabel dann mehrfach kodiert werden. Dies deckt sich eindeutig mit den Aussagen der Expert_innen, die einstimmig berichteten, dass der Einbezug unterschiedlicher Sinne und des ganzen Körpers die Behaltensleistung von Vokabeln nachhaltig steigert. In diesem Zusammenhang ist interessant anzumerken, dass mehrere Lehrkräfte schilderten, dass bei der Ausspracheschulung die sprachbegleitenden Gesten und Bewegungen der Lehrkraft, den phonologischen Lernprozess der Lernenden unterstützen kann. Diesbezüglich werden im Theorieteil unterschiedliche Ergebnisse präsentiert. Einerseits ist die Rede davon, dass allein das Beobachten von sprachbegleitenden Bewegungen die betreffenden motorischen Areale aktivieren kann, andererseits wird berichtet, dass der behaltenssteigernde Effekt davon abhängt, ob die Bewegung stimmig ist und oft hintereinander ausgeführt wird. Erst nach Festigung werden die betreffenden Areale auch aktiviert, wenn sie nur sprachlich ausgeführt werden. Diesbezüglich besteht also noch Klärungsbedarf.

Kapitel 2.6 richtet seinen Fokus auf die Verbindungen zwischen Bewegung und Sprache. Zahlreiche Untersuchungen bestätigen, dass Bewegungserfahrungen dem Spracherwerb vorausgehen und der Sprechakt selbst motorisch geprägt ist. Der Spracherwerb ist demnach kein isolierter Vorgang. Er ist eng an körperliche und soziale Faktoren gekoppelt. Kommunikationsfähigkeit baut auf Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen auf. Dieses Argument wird auch von den Psychomotoriker_innen in den Interviews aufgegriffen. Bewegung und Sprache bilden eine Einheit, die nicht getrennt betrachtet werden können. Viele Beobachtungen von Menschen mit eingeschränktem Sprachvermögen bestätigen, dass sowohl Körper als auch Sprache als Ausdrucksmittel und Medium zur Kommunikation verwendet werden. Erfahrene Psychomotoriker_innen berichteten, dass Menschen mit eingeschränktem Sprachvermögen ihren Körper zur nonverbalen Unterstützung verwenden. Dies passt

mit den Aussagen der Lehrkräfte zusammen, die bei den Lernenden beobachten, dass wenn die Bewegung stockt auch die Wörter fehlen. Je sicherer der Umgang mit der Sprache wird, umso weniger wird die Bewegung als Hilfsmittel gebraucht. Dies lässt den Schluss zu, dass Bewegung vor allem im Anfänger_innenunterricht von großer Bedeutung ist.

Im anschließenden Abschnitt wird die Thematik noch vertieft, indem erörtert wird, welchen Stellenwert Bewegung im Unterricht einnimmt. Es wurde das Konzept des „Bewegten Lernens“ vorgestellt, das in vielen österreichischen Schulen praktiziert wird. Einerseits geht es darum Bewegung als abwechselndes und gesundheitserzieherisches Element in den Schulalltag einzubeziehen. Andererseits werden den bewegten Methoden auch positive Effekte auf die kognitive Entwicklung und die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung zugeschrieben. Diese Daten überschneiden sich ebenfalls mit den Ergebnissen aus den Interviews, wo vier Expert_innen Bewegungsaktivitäten genau aus diesen Gründen im Unterricht einsetzen. Sie nennen ebenfalls die Abwechslung und Auflockerung und die lernunterstützenden Faktoren als Begründung.

Kapitel 2.8 knüpft an dieser Stelle an und diskutiert, welche Arten von Bewegung in der Literatur als erfolgsversprechend erwähnt werden. Es werden zwar unterschiedliche Termini verwendet, doch im Grunde werden drei verschiedene Arten von Bewegungen im Unterricht unterschieden. Es gibt Bewegungen, die den Unterrichtsalltag auflockern sollen. Im Gegensatz dazu gibt es aber auch Bewegungsaktivitäten, die mit dem Lerninhalt in direktem Zusammenhang stehen und den Lernprozess unterstützen sollen. Schließlich gibt es noch die inhaltserschließende Art der Bewegung, die den Lernenden hilft, Zusammenhänge und Prozesse durch den Körper zu erfahren. Diese Erkenntnisse werden von der Mehrheit der Expert_innen bestätigt, die je nach Zielsetzung unterschiedliche Arten von Bewegung einsetzt. Die Ausspracheübungen werden von allen Lehrkräften exemplarisch herangezogen, um Sprache mit und durch den Körper zu erfassen. Eine Psychomotorikerin verweist auch auf die lernförderliche Komponente von rhythmischen und zum Lernprozess passenden Bewegungen.

Die nächsten Kapitel beschäftigen sich mit dem Unterrichtsgeschehen direkt. Zunächst wird als übergeordnetes Prinzip der „Handlungsorientierte Unterricht“ vorgestellt. Dabei wird die Bedeutung von Handlungserfahrungen für die Gesamtentwick-

lung herausgestrichen und für ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand plädiert. Die ganzheitliche Betrachtung spielt in diesem Konzept eine große Rolle. Auch im GER wird dieser Begriff für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht aufgegriffen. Dies deckt sich mit den Erfahrungen der Expert_innen, die übereinstimmen, dass alles, was man selbst macht, mehr Chance auf nachhaltige Speicherung hat, als Dinge, die man nur hört oder sieht. Die psychomotorischen Einheiten können auch als handlungsorientiert bezeichnet werden.

Im Kapitel 2.10 wird die Dramapädagogik als ganzheitliche Lehr- und Lernmethode vorgestellt. Das aus England stammende Unterrichtskonzept wurde für den handlungsorientierten Fremd- und Zweitsprachenunterricht adaptiert. Die Lernenden bekommen in diesem Unterricht Gelegenheit, Sprache in „Als-ob-Situationen“ zu trainieren. Alle Ebenen der Sprache können in sinnvollen Kontexten miteinander erfahren werden. Obwohl die psychomotorische Sprachförderung und das „Bewegte Lernen“ auf der einen Seite und die Dramapädagogik auf der anderen Seite sich aus unterschiedlichen Wurzeln entwickelt haben, sind aber zahlreiche auffällige Parallelen zu beobachten. Dies bestätigen auch die Interviews von den Psychomotoriker_innen und den Lehrkräften, denn zahlreiche Prinzipien, die den beiden Konzepten zugrundeliegen, sind ident. Sowohl in der Dramapädagogik als auch in der psychomotorischen Sprachförderung wird der Mensch ganzheitlich betrachtet. Kognitive Lernprozesse können nicht von Körpererfahrungen getrennt werden. Das Prinzip der Handlungsorientierung wird als wesentliches Merkmal der Erkenntnisgewinnung betrachtet.

Im Abschnitt 2.10 wird die Methode des Total Physical Response vorgestellt, in der davon ausgegangen wird, dass Sprachverstehen der Sprachproduktion vorausgeht. Den Lernenden wird eine Periode des Einhörens in die fremde Sprache gewährt, in der sie auf Anweisungen lediglich körperlich, aber nicht verbal reagieren. Obwohl Bewegung einen wichtigen Stellenwert in der TPR einnimmt, gab es keine einzige Lehrperson, die diese Methode im Unterricht verwendet.

Der letzte Teil des Theorieteils beschäftigt sich mit der Rolle des Alters im Lernprozess. Untersuchungen haben ergeben, dass es auch im Erwachsenenalter zur Neubildung von Nervenzellen kommen kann, die Gehirnleistung in erster Linie aber von

den Verschaltungen im Gehirn abhängt. Um den altersbedingten Gehirnmodifikationen entgegenzuwirken, ist es wichtig, Schaltstellen möglichst häufig zu aktivieren. Das positive Zusammenspiel von Bewegung, kognitivem Gehirnjogging und einer gesunden Lebensweise können den Alterungsprozess und den kognitiven Abbau verlangsamen. Das Erlernen einer Fremdsprache im Alter wird in diesem Zusammenhang als „Anti-Aging-Maßnahme“ angeführt. „Beweglich bleiben“ spielt im Alter eine bedeutende Rolle. Dies bestätigen auch die Interviews mit den Psychomotorikerinnen, die in der Motogeragogik mit alten Menschen zusammenarbeiten. Sie berichten, wie wichtig Bewegung für die Gesamtpersönlichkeit und die geistige Fitness ist. Dennoch werden die Bewegungsangebote nicht von jeder Zielgruppe gut angenommen. Besonders hervorgehoben werden die Gruppe der Senior_innen und die Gruppe der Pubertierenden, die auf Bewegungsaktivitäten manchmal abwartend oder ablehnend reagieren. Der Einsatz bewegter Methoden erscheint aufgrund seiner lernunterstützenden und positiven Effekte für alle Lebensspannen geeignet, jedoch sprechen nicht alle auf die Angebote an. Dem Prinzip der Freiwilligkeit muss auf jeden Fall Rechnung getragen werden, denn ansonsten können auch negative Emotionen mit dem Lernprozess assoziiert werden, was sich wiederum negativ auf die Lernleistung auswirkt.

Im 4. Kapitel werden methodische Überlegungen zur qualitativen Studie dargestellt. Das aus den Expert_inneninterviews erhobene Datenmaterial wurde mittels des Computerprogramms f4 transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse der sechs Interviews wurden fallgetrennt zusammengefasst und dann berufsgruppenintern verglichen. Erst danach wurden die Ergebnisse beider Professionen miteinander in Beziehung gesetzt. Zuletzt wurden die erhobenen Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen und präsentiert. Im Anhang befinden sich codierten Transkriptionen und die ausführlichen Textreduktionen mit den passenden Ankerbeispielen aus den Interviews. Alle relevanten Informationen zur Analyse des Datenmaterials befinden sich ebenfalls im Anhang.

4.1 Methodische und didaktische Konsequenzen

In der vorliegenden Masterarbeit wurde untersucht, inwieweit das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus psychomotorischen Methoden schöpfen kann. Nach genauerer Betrachtung haben sich einige Schnittstellen herauskristalli-

siert, aus denen man didaktisch-methodische Konsequenzen ableiten kann. Die Brücke von der Psychomotorik zur Fremd- und Zweitsprachendidaktik bilden einerseits die „Psychomotorische Sprachförderung“ und das „Bewegte Lernen“. Beide wurzeln in der Psychomotorik. Auf der anderen Seite bildet die Dramapädagogik eine Schnittstelle. Basierend auf Methoden der Theaterpädagogik, weist sie viele Parallelen mit dem „Bewegten Lernen“ und der „Psychomotorischen Sprachförderung“ auf. Drei unterschiedliche Begriffe, die aber viele gemeinsame Prinzipien teilen und aufgrund der Zielsetzung in der Sprachförderung eingesetzt werden könnten.

5. Ausblick

Die vorliegende Arbeit bietet aufgrund des begrenzt zur Verfügung stehenden Rahmens einen kleinen Einblick, welches Potential Expert_innen in der Bewegung für die Sprachförderung sehen. Der Fokus wurde bewusst auf qualitative Methoden gelegt, um verschiedene Perspektiven zweier unterschiedlicher Berufsgruppen kennenzulernen. Aufgrund des kleinen Samples erhebt die Untersuchung keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie bildet lediglich einen kleinen Ausschnitt eines Mosaiks. Um ein umfassenderes Bild zu erhalten, würde es sich anbieten die Sicht der Lernenden einzubeziehen. Es wäre sehr interessant zu erfahren, wie sie Bewegungsaktivitäten im Unterricht erleben und wie sie den Kostennutzenfaktor dieser Methoden einschätzen. Weiters wäre es lohnenswert, zwei Gruppen über einen längeren Zeitraum zu begleiten, um zu überprüfen, ob sich die Lernerfolge in der Gruppe mit Bewegungseinsatz von der anderen Gruppe ohne Bewegungsaktivitäten unterscheiden. Ein weiterer erforschungswerter Aspekt wäre, inwieweit sich bewegte Methoden für die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen eignen, denn eine Lehrkraft hat im Interview berichtet, dass sie dramapädagogische Methoden in dieser Zielgruppe einsetzt. Die Liste weiterer Anknüpfungspunkte an diese Studie, ließe sich wahrscheinlich lange fortsetzen. In diesem Sinne möchte ich diese Arbeit mit einem Zitat aus dem Interview einer Psychomotorikerin beenden, das den Stellenwert von Bewegung für unser gesamtes Leben noch einmal schön herausstreicht.

„weil Bewegung ist Leben, Leben ist Bewegung ohne Bewegung bewegt sich nichts, absolut nichts, und alles, was wir lernen, erlernen wir über Bewegung“ (Transkript Berta, Absatz 9)

6. Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. Auflage. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt
- Akbulut, Hakan; Christiansen, Elke; Fischer, Karin; Graf, Monika; Gumpenberger, Elisabeth; Hödl, Gerald; Kremser, Andrea; Sievers, Wiebke; Tiwald, Markus (2009): Die formale Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten für das Studium Internationale Entwicklung
- Arzberger, Christina; Erhorn, Jan; Sültz, Julia (2013): Sprachförderung in Bewegung. Sprachbewusster Sportunterricht und bewegter Deutschunterricht. Universität Hamburg in Kooperation mit der Internationalen Bauausstellung IBA Hamburg und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.)
- Bierle, Anna Laura (2016): Zum didaktischen Potential szenischer Verfahren für den Perspektivenwechsel. Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen im Spanischunterricht. Masterarbeit Fachdidaktik Spanisch. Freie Universität Berlin
- Birk, Francesco; Mirbek, Sandra (2017): Eine unbekannte Sprache in Bewegung erfahren. <http://www.fruehe-bildung.online/artikel.php?id=1892> zuletzt aufgerufen am 31.05.2018
- Birnbaum, Theresa (2013): Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre Bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca. <http://minerva2.ucc.ie/cgi-bin/uncgi/make.pdf> zuletzt aufgerufen am 12.3.2018
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicole (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin-Heidelberg. Springer-Verlag Berlin Heidelberg
- Brankovic, Maja (2015): Was passiert, wenn wir lernen? <https://www.srf.ch/wissen/lernen-gewusst-wie/was-passiert-wenn-wir-lernen> zuletzt aufgerufen am 18.3.2015
- Breithecker, Dieter (2000): Bewegte Schüler – Bewegte Köpfe. Unterricht in Bewegung. Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e. V.(Hrsg.) Wiesbaden. <https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/landforstwirtschaft/agrar/dorferneuerung->

tirol/downloads/breithecker_bewegte_schueler.pdf zuletzt aufgerufen am 31.05.2018

Buuck, Sabine; Voll, Stefan (2012): Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit durch Bewegung. Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2012

Burwitz-Melzer, Eva; Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen Narr Francke Attempto Verlag

Cieslak, Renata (2010): Vom Text zum Bild-Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht. In: Scenario Jahrgang IV, Ausgabe 1, Jahrgang 2010 <http://minerva2.ucc.ie/cgi-bin/uncgi/make.pdf>. zuletzt aufgerufen am 14.3.2018

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Demirkaya, Sevilin; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn. Verlag Ferdinand Schöningh Paderborn

Donner, Susanne (2013): Weise Greise <https://www.dasgehirn.info/grundlagen/dasgehirn-im-alter/weise-greise> zuletzt aufgerufen am 18.3.2018

Dorner, Magdalena Irene (2013): Deutsch bewegt: Vorstellen - Darstellen -Verstehen. Dramapädagogische Förderung der Vorstellungsbildung bei SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache. Graz: FNF - Forschungsnetzwerk Fachdidaktik (Nachwuchsforum Fachdidaktik, 5).

Dörnyei, Zoltán (2007): Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Monographie

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5 Auflage. Verlag Springer

Draht, Karsten (2012): Coaching und seine Wurzeln. München

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg, 2015. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (zuletzt aufgerufen am 25.5.2018)

Drimalla, Hanna (2011): Körper denkt mit. <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/fuehlen/koerper-denkt-mit> zuletzt aufgerufen am 6.3.2018

- Eggert, Dietrich; Lütje-Klose, Birgit (2005): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Modernes Lernen. Dortmund
- Eisenburger, Marianne (2004): Psychomotorik im Alter. In: Hammer, Richard; Köckenberger, Helmut (Hrsg.)(2004): Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch. Verlag modernes Lernen. Dortmund
- Europarat in Zusammenarbeit von Coste, Daniel; North, Brian; Sheils, Joseph; Trim, John (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen" im Langenscheidt-Verlag; <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> zuletzt aufgerufen am 5.2.2018
- Even, Susanne (2016): Mit Gerüchten durch die Wüste. Drammagrammatik in Theorie und Praxis. In: Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda; Wilms, Anne-Kathrin (Hrsg.) (2016): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler Feldenkrais, Moshe. In: Draht, Karsten (2012): Coaching und seine Wurzeln. München Fischer, Klaus (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage Ernst Reinhardt Verlag München
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2000): Was ist die qualitative Forschung? Eine Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 14.
- Focus online (2017): Bildung bewegt - Bewegung bildet. https://www.focus.de/regional/wolfsburg/wolfsburg-bildung-bewegt-bewegung-bildet_id_7273249.html zuletzt aufgerufen am 8.6.2018
- Foerster von, Heinz (2017): Zitat. In: Focus online (2017): Bildung bewegt - Bewegung bildet. https://www.focus.de/regional/wolfsburg/wolfsburg-bildung-bewegt-bewegung-bildet_id_7273249.html zuletzt aufgerufen am 8.6.2018
- Frischenschlager, Erich; Gosch, Johannes (2012): Active learning - Leichter Lernen durch Bewegung. <http://leichter-lernen.schule/onewebmedia/Aktives%20lernen.pdf> zuletzt aufgerufen am 6.3.2018
- Fröhlich, Andreas (1989): Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund.

- Gallagher, Shaun (2012): Kognitionswissenschaften - Leiblichkeit und Embodiment
<http://www.ummooss.org/gall12leiblichkeitG.pdf> zuletzt aufgerufen am 6.3.2018
- Goethe-Institut (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen" im Langenscheidt-Verlag
- Hannaford, Carla (2013): Bewegung - Das Tor zum Lernen. Vakverlag
- Hayit, Darya (2013): Lernbarrieren und Möglichkeiten ihrer Überwindung im Distance Learning. Bachelorarbeit. Grin. Essen
- Hermann, Simon (2009): Geistreiches für Manager: Neu ausgewählt von Hermann Simon. Campus Verlag. Frankfurt/New York
- Hille, Kathrin; Sambanis, Michaela et. al. (2010): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht-die Evaluation eines Schulversuchs. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, 337-350
- Hinger, Barbara (2008): TPR-Total Physical Response. James Ashers Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht. Innsbruck
https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Hinger/publication/281932036_Hinger_Barbara_2008_TPR_-_Total_Physical_Response_James_Asher%27s_Methode_im_schulischen_Fremdsprachenunterricht/links/55fe656f08aeba1d9f728718/Hinger-Barbara-2008-TPR-Total-Physical-Response-James-Ashers-Methode-im-schulischen-Fremdsprachenunterricht.pdf zuletzt aufgerufen am 15.3.2018
- Hoffman, Bärbel; Langefeld, Ulrich (1998): Methoden-Mix- Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Fächern. Darmstadt. Winklers Verlag
- Hölscher, Petra, Piepho, Hans-Eberhard, Roche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Finken Oberursel
- Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle. Cornelsen Scriptor.
- Kinkel, Ina (2012): Englisch in Bewegung-Der Einfluss von Yogaübungen auf die Behaltensleistung von Grundschulern im Englischunterricht. FU Berlin, Masterarbeit (unveröffentlicht)
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Wiesbaden

- Kleinert-Molitor, B. (1996): Das Spielgeschehen als Sprachlernort. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie, Band 1. Berlin, S. 222-251
- Knischek, Stefan (Hrsg.) (2008): Lebensweisheiten berühmter Philosophen: 4000 Zitate von Aristoteles bis Wittgenstein. 7. Auflage
- Köckenberger, Helmut; Hammer, Richard (Hrsg.) (2004): Psychomotorik. Verlag Modernes Lernen. Dortmund
- Krause-Sauerwein, Stephanie (2014): Das lernförderliche Potential von Bewegung in der Grundschule aus der Sicht von Lehrern – eine qualitative Untersuchung. Dissertation Bochum
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel Beltz Juventa
- Kriegstein, Katharina (2015a): Lernen mit allen Sinnen. Max-Planck-Gesellschaft <https://www.mpg.de/8930937/vokabel-lernen-gesten> zuletzt aufgerufen am 14.02.2018
- Kriegstein, Katharina; Macedonia, Manuela; Mayer, Katja; Yildiz, Izzet (2015b): Visual and Motor Cortices Differentially Support the Translation of Foreign language Words. Report. In: Current Biology 25, 530-535. Max-Planck-Institute for Human Cognitive and Brain Sciences
- Kubesch, Sabine (2004): Das bewegte Gehirn- an den Schnittstellen von Sport und Neurowissenschaft. Zeitschrift Sportwissenschaft 34; S. 135-144; zitiert nach Frischenschlager, Erich; Gosch, Johannes (2012): Active learning - Leichter Lernen durch Bewegung. <http://leichter-lernen.schule/onewebmedia/Aktives%20lernen.pdf> zuletzt aufgerufen am 6.3.2018
- Küls, Holger (o.J): Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. In: Textor, Martin (Hrsg.) Das Kita-Handbuch <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html> zuletzt aufgerufen am 15.2.2018
- Kupferschmidt, Kai (2011): Lernen von Zelle zu Zelle. <https://www.dasgehirn.info/denken/gedaechtnis/lernen-von-zelle-zu-zelle> zuletzt aufgerufen am 18.3.2018
- Leonardo Projekt (o.J): *Handlungsorientiertes Ausbildungsprogramm für DaF im Beruf auf Fachschulniveau.*

https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf zuletzt aufgerufen am 16.3.2018

- Liebertz, Charmaine (2010): Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?. In: Bostelmann, Antje; Textor, Martin (Hrsg.) (2010): IPZF Das Kita-Handbuch WWD 2001, Ausgabe 75. 2010 aktualisiert
- Lundquist-Mog, Angelika; Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder 8. Deutsch Lehren und Lernen. Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts. München. Ernst Klett Sprachen
- Lütje-Klose, Birgit (2004): Psychomotorische Förderung von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen. In: Köckenberger, Helmut; Hammer, Richard (Hrsg.) (2004): Psychomotorik. Verlag Modernes Lernen. Dortmund
- Macedonia, Manuela (2011): Sprachen „mit Händen und Füßen“ lernen hilft. <http://kaernten.orf.at/radio/stories/2510532/> zuletzt aufgerufen am 20.3.2018
- Macedonia, Manuela (2012): Lernen mit Händen und Füßen. <http://www.spektrum.de/magazin/mit-haenden-und-fuessen/1170191> zuletzt aufgerufen am 27.2.2018
- Macedonia, Manuela (2014): Sprachenlernen und Bewegung. In: Der bewegte Mensch - L'homme en mouvement. Education permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung; Heft 2014/2
- Mayr, Erich (2009): Handlungsorientierter Unterricht. In Lernkulturen Universität Innsbruck <https://www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/handlungsorientierter-unterricht.pdf> zuletzt aufgerufen am 16.3.2018
- Montessori, Maria: In: Oswald, P.; Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) (1997): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, 15. Aufl., Freiburg 1997, S. 40
- Moraitis, Anastasia (2011): Dramapädagogik–Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern. In: Stiftung Mercator(Hrsg.): pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg, Essen https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf zuletzt aufgerufen am 31.05.2018
- Moraitis, Anastasia (2016): Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik. In: Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda; Wilms, Anne-Kathrin (Hrsg.) (2016): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

- Obrist, Monika (2009): Interview mit Renate Zimmer zum Thema: Bewegung tut der Sprache gut! Bewegungsförderung als Sprachförderung
http://www.kulturinstitut.org/fileadmin/user_upload/SPRACHSTELLE/Nachlese/Interview_Renate_Zimmer.pdf zuletzt aufgerufen am 31.05.2018
- Oelschläger, Birgit (2004): Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache. In: gfl-journal, Nr. 1/2004. Berlin <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf> zuletzt aufgerufen am 12.3.2018
- Olbrich, I. (1996): Die integrierte Sprach- und Bewegungstherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie, Band 1. Berlin, S. 252-266
- Ortner, Brigitte (1997): Auszug aus Alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht. Total Physical Response - TPR. Hueber Verlag
http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/TPR_deutsch.htm zuletzt aufgerufen am 8.06.2018
- Oswald, P.; Schulz-Benesch, G. (Hrsg.) (1997): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, 15. Aufl., Freiburg 1997, S. 40
- Piske, Thorsten (2014): Empirische Befunde zur Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb. In: Böttger, Heiner; Gien, Gabriele (Hrsg.): The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Band 9
- Provincia (o.J): Ganzheitliches Lernen <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/ganzheitliches.pdf> zuletzt aufgerufen am 16.3.2018
- QUA-LiS NRW (o.J): TPR – Total Physical Response. Qualitäts und Unterstützungs-Agentur-Landesinstitut für Schule
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/tpr-total-physical-response/> zuletzt aufgerufen am 15.3.2018
- Reichenbach, Christina (2010): Psychomotorik. Ernst Reinhardt Verlag, München
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Demirkaya, Feldmeier; Gültekin-Karakoc; Riemer, Settinieri (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schöningh UTB

- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen Narr Francke Attempto Verlag
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit - Wie Lernen gelingt. Stuttgart. In: Schiffler, Ludger (2012): Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung. Tübingen. Narr Verlag. S. 46
- Rothmayr, Antonia (2016): Linguistik für die Kognitionswissenschaft. Narr Studienbücher. Tübingen
- Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).
- Sambanis, Michaela (2014): Bewegtes Lernen – unterrichtliches Vorgehen, Effekte, Ursachen. In: Böttger, Heiner; Gien, Gabriele (Hrsg.): The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Band 9
- Sambanis, Michaela (2015a): Wenn Fremdsprachenunterricht bewegt. In: Englischunterricht auf der Primarstufe : neue Forschungen – weitere Entwicklungen. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 171–186.
- Sambanis, Michaela (2015b): Spielerisch Sprache Lernen. In. Goethe-Institut e.V. Magazin Sprache Februar 2015
<https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20476976.html> zuletzt aufgerufen am 20.3.2018
- Schewe, Manfred (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für Pädag. Berufspraxis.
- Schewe, Manfred (2016): Lehren und Lernen mit Kopf, Herz , Hand und Fuß. In: Goethe-Institut e.V., Redaktion Magazin Sprache November 2016
<https://www.goethe.de/de/spr/mag/20866409.html> zuletzt aufgerufen am 14.3.2018
- Schiffler, Ludger (2012): Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung. Tübingen. Narr Verlag
- Schiffler, Ludger (1998): Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch
http://userpage.fu-berlin.de/schiffll/media/dokumente/learning_by_doing.pdf zuletzt aufgerufen am 15.3.2018

- Schilling, F. (1981): Grundlagen der Motopädagogik. In: A. Clauss (Hrsg.). Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Heranwachsender (S. 184-194). Erlangen
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn. Verlag Ferdinand Schöningh Paderborn
- Schultz, Nora (2013): Drei Fronten gegen Demenz.
<https://www.dasgehirn.info/grundlagen/das-gehirn-im-alter/drei-fronten-gegen-demenz> zuletzt aufgerufen am 18.3.2018
- Seewald, Jürgen (1997): Glossar zum Begriff der Psychomotorik. Praxis der Psychomotorik
- Seidel, Ilka (2005): Kann man durch Bewegung besser lernen?
<https://www.erdwind.de/wp-content/uploads/2015/01/BewegungLernen.pdf> zuletzt aufgerufen am 18.3.2018
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn. Verlag Ferdinand Schöningh Paderborn
- Spitzer, Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg
- Sprachförderung in Bewegung – Sprachbewusster Sportkurs und bewegter Sprachkurs, Mai 2013 (2013). Hamburg: IBA Hamburg GmbH.
- Standard (2015): Psychomotorik: Mit dem Körper lernen
<http://derstandard.at/2000010034742/Psychomotorik-Mit-dem-Koerper-lernen> zuletzt aufgerufen am 9.6.2017
- Stefan, Alexandra (2012): Zusammenhang von Bewegung und Konzentration/Aufmerksamkeit – untersucht anhand ausgewählter Geräte im Modell „Bewegtes Lernen“ – Einschätzungen von Lehrer/innen und bildungswissenschaftliche Differenzierung, Diplomarbeit. Wien
- Stigler, H.; Felbinger, G. (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. S. 132

- Storch, Maja; Tschacher, Wolfgang (2010): Vom Embodiment-Konzept zur körperzentrierten Psychotherapie. In Forschungsberichte der Abteilung für Psychotherapie Nr. 09-1. Bern http://embodiment.ch/research/researchpapers/FB09_1.pdf zuletzt aufgerufen am 6.3.2018
- Storch, Maja; Tschacher, Wolfgang (2017): Grundlagen des Embodiment-Ansatzes in den Humanwissenschaften. In: Motorik, 3/2017. Ernst Reinhardt Verlag
- Surkamp, Carola (2016): Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht fördern. Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht. In: Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda; Wilms, Anne-Kathrin (Hrsg.) (2016): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler
- Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich
- Vaninetti, Sara (2005): Fremdsprache im Spiel. Für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. Heidelberg
- Zielske, Ingeborg (2005): Handlungsorientierter Unterricht ist projektorientierter Unterricht. Examensarbeit. Grin. Norderstedt
- Zimmer, Renate (2005): Bewegung und Sprache: Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten. In: Sprachliche Förderung in der Kita. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)
- Zimmer, Renate (2012a): Sprache und Bewegung. In: nifbe-Themenheft Nr. 13. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Zimmer, Renate (2012b): Bewegungsorientierte Sprachförderung und Sprachbildung <http://www.renatezimmer.de/2-6-bewegungsorientierte-sprachfoerderung-und-sprachbildung>, zuletzt aufgerufen am 22.2.2018
- Zimmer, Renate (2012c): Bewegung als Motor des Lernens. In: nifbe-Themenheft Nr. 2.. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Zimmer, Renate (2012d): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der Psychomotorik. 1. Auflage. Freiburg: Verlag Herder.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Bedeutung der Motorik (Köckenberger et al. 2004: S. 294).....	10
Abbildung 2: Gestaltkreise (Olbrich 1996: S. 254; zit. nach Zimmer 2005: S. 12)	17
Abbildung 3: Psychomotorische Sprachförderung (Kleinert-Molitor 1996: S. 238; zit. nach Zimmer 2005: S. 27)	18
Abbildung 4: Verflochtenheit der Sprache (Lütje-Klose 2004: S. 410; in Anlehnung an Fröhlich 1989: S. 15)	23
Abbildung 5: Bewegtes Lernen (Köckenberger 2004: S. 458).....	26
Abbildung 6: Bewegungsarten, didaktische Einsatzmöglichkeiten (Arzberger et al. 2013: S. 18)	30
Abbildung 7: Handlungsorientierter Unterricht (Leonardo o. J.: S. 224)	36
Abbildung 8: Die veränderte Rolle der Lehrkraft (Leonardo o. J.: S. 207)	36
Abbildung 9: Phasen im handlungsorientierten Unterricht (Leonardo o. J.: S. 211) .	37
Abbildung 10: Vergleich Dramapädagogik-Theaterpädagogik (Sambanis 2013: S. 117)	43
Abbildung 11: Inszenierungsformen (Sambanis 2013: S. 126).....	46
Abbildung 12: Übersicht Forschungsprozess	61
Abbildung 13: Übersicht Codierleitfaden	69
 Tabelle 1: Übersicht Interviewpartnerinnen	67
Tabelle 2: Vergleich Psychomotorikerinnen.....	79
Tabelle 3: Vergleich Lehrkräfte DaF/DaZ.....	87

7. Anhang

Anhang A

Im Anhang A befinden sich alle Materialien, die für die Erhebung und Auswertung der Daten notwendig waren.

A.1 Der konkrete Interviewleitfaden

A.1.1 Interviewleitfaden Psychomotoriker_innen

Einstiegsfrage:

Sie begleiten nun schon längere Zeit motopädagogische Projekte. Skizzieren Sie bitte kurz, welche Kurse Sie anbieten und welche Zielgruppen dabei angesprochen werden.

Schlüsselfragen:

1. Welches Potential liegt Ihrer Erfahrung nach in Bewegungsangeboten für die Gesamtentwicklung des Menschen?

Optionale Fragen:

1a. Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihren Angeboten?

1b. Wie ist eine psychomotorische Einheit aufgebaut?

1c. Welche Rolle kann die Psychomotorik in Lernprozessen einnehmen?

1d. Welche Erfahrungen haben Sie mit Bewegungsaktivitäten in Ihren Kursen gemacht?

Schlüsselfragen:

2. Gibt es Bewegungsangebote, die besonders viel Gelegenheit zum Einsatz von Sprache bieten?

Optionale Fragen:

2a. Welche Beobachtungen konnten Sie in Ihren Einheiten in Bezug auf die Sprache machen?

2b. Welche Rolle spielen die von den Teilnehmer_innen mitgebrachten Sprachen in den Kursen?

2c. Können Sie ein paar Beispiele anführen?

Schlüsselfrage:

3. Welche Ebenen von Sprache können durch die Bewegungsaktivitäten gefördert werden?

Optionale Fragen:

3a. Welche Beobachtungen haben Sie im Bezug auf Wortschatz, Satzbildung, Grammatik und pragmatische Fähigkeiten gemacht?

3b. Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach das Sprachvorbild der/des Psychomotorikerin/s?

3c. Wie wichtig ist die Interaktion zwischen den Kursteilnehmer_innen während der einzelnen Phasen einer psychomotorischen Einheit?

3d. Gibt es Phasen, die einen besonders wichtigen Stellenwert für die sprachliche Förderung einnehmen?

Können Sie ein paar konkrete Beispiele anführen?

Schlüsselfrage:

4. Konnten Sie Unterschiede in der Reaktion auf die angebotenen psychomotorischen Übungen hinsichtlich unterschiedlicher Kursteilnehmer_innen oder Zielgruppen beobachten?

Optionale Fragen:

4a. Welche Rolle spielen die mitgebrachten Lernerfahrungen der Teilnehmer_innen für das Gelingen psychomotorischer Übungen?

4b. Gibt es Altersgruppen, die besonders auf Bewegungsaktivitäten ansprechen; oder umgekehrt, gar nicht gut ansprechen?

Wie sind die sprachlichen Reaktionen in unterschiedlichen Zielgruppen?

4c. Wie beschreiben Sie die Rolle der/des leitenden Psychomotorikerin/s; wie die Rolle der Kursteilnehmer_innen?

Schlüsselfragen:

5a. Welche Erfahrungen haben Sie mit Kursteilnehmer_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?

5b. Welche psychomotorischen Angebote können aus Ihrer Sicht die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch besonders fördern?

Optionale Fragen:

5c. Welche Erfahrungen haben Sie mit Gruppen, die verschiedene Erstsprachen mitbringen und sich auf unterschiedlichen Sprachkompetenzstufen befinden?

5d. Wie funktioniert die Interaktion zwischen den Teilnehmer_innen untereinander während der Einheiten?

5e. Lernen die Kursteilnehmer_innen am Sprachvorbild anderer Kursteilnehmer_innen?

5f. Können die psychomotorischen Angebote Selbstlernprozesse in Gang setzen?

Abschließende Fragen:

6a. Erscheint Ihnen die Integration psychomotorischer Ansätze in den Fremd- und Zweitsprachenunterricht erfolgsversprechend?

Warum ja? Warum nein?

6b. Wo sehen Sie besonderes Potential für den Unterrichtsalltag im Sprachunterricht und welche Zielgruppen könnten davon profitieren?

6c. Gibt es noch etwas, das Ihnen im Zusammenhang von Bewegung und Sprache wichtig erscheint, worüber wir aber bisher noch gar nicht gesprochen haben?

A.1.2 Interviewleitfaden Lehrkräfte

Einstiegsfrage:

Sie unterrichten nun schon längere Zeit Gruppen und Klassen, in denen viele Lernende, manchmal auch alle, eine andere Erstsprache als Deutsch haben.

Beschreiben Sie uns bitte kurz Ihren Aufgabenbereich und welchen Stellenwert die Sprachförderung darin einnimmt.

Welche Methoden sind aus Ihrer Sicht zur Förderung der Sprachkompetenz im Allgemeinen besonders erfolgsversprechend?

Schlüsselfrage:

1. Welche Rolle spielt Bewegung in Ihrem Unterricht?

Optionale Fragen:

1a. Welcher Zusammenhang besteht Ihrer Meinung nach zwischen Bewegung und Sprache?

Schlüsselfrage:

2. Welche Gründe sprechen Ihrer Meinung nach für den Einsatz von psychomotorischen Ansätzen im Unterricht?

Optionale Fragen:

2a. Welche Ziele verfolgen Sie mit der Integration von Bewegungsangeboten im Sprachunterricht?

Schlüsselfrage:

3. Welche Ebenen der Sprache können durch Bewegungsangebote gefördert oder unterstützt werden?

Können Sie einige Beispiele aus Ihrem Unterricht anführen?

Optionale Fragen:

3a. Welche Auswirkungen haben Sie im Hinblick auf semantische, syntaktische, phonetische und pragmatische Fähigkeiten beobachtet?

3b. In welchen Bereichen setzen Sie Bewegung ein, um Sprache zu fördern?

3c. Im Sprachunterricht spielt die Förderung der fünf Fertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören und Hör-Seh-Verstehen eine große Rolle.

Gibt es einzelne Fertigkeiten, die durch Bewegungsaktivitäten besonders gefördert werden können?

Schlüsselfrage:

4. Wie sehen die Bewegungsaktivitäten ganz konkret aus?

Optionale Fragen:

4a. Welche Unterschiede konnten Sie in der Art der Bewegungsangebote beobachten?

4b. Welche Beobachtungen konnten Sie bezüglich Behaltensleistung von Lerninhalten bei bewegungsunterstütztem Sprachunterricht machen?

Schlüsselfrage:

5. Welche Zielgruppe spricht auf Bewegungsaktivitäten gut an? Gibt es Lernende, die Bewegungsaktivitäten im Unterricht ablehnen?

Welche Gründe könnte diese Ablehnung haben?

Optionale Fragen:

5a. Inwieweit spielt das Alter der Lernenden eine Rolle?

5b. Welche Schwierigkeiten könnten bei der Integration von Bewegungselementen in den Sprachunterricht auftreten?

5c. Welche Rahmenbedingungen sind für den Einsatz von Bewegungsaktivitäten zur Sprachförderung wichtig?

Schlüsselfrage:

6. In der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gibt es mehrere Methoden, die Bewegungsangebote zur Sprachförderung in den Unterricht integrieren. Die Dramapädagogik hat in diesem Pool schon eine sehr lange Tradition. Setzen Sie dramapädagogische Elemente in Ihrem Unterricht ein? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?

Optionale Fragen:

6a. Welche anderen Methoden kennen Sie?

6b. Welche Effekte konnten Sie im Hinblick auf Lerner_innenautonomie und Gruppendynamik beobachten?

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

6c. Welche Rolle spielt die Lehrkraft im bewegungsorientierten Sprachunterricht?

Abschließende Fragen:

7. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Bewegungsangebote im Sprachunterricht erfolgreich sind?

Optionale Fragen:

7a. Gibt es etwas, das Ihnen im Zusammenhang Bewegung und Sprache wichtig erscheint, worüber wir bisher noch gar nicht gesprochen haben?

7b. Welche Auswirkungen kann die Verknüpfung von Bewegung und Sprache im Unterricht Ihrer Meinung nach haben?

2.1 Der Codierleitfaden

Codesystem

Codesystem			
1 Psychomotorische Ziele		8 Potential für DaF/DaZ	
1.1 Stärkung der Gesamtpersönlichkeit		8.1 Ebenen der Sprache	
1.1.1 <i>Positive Emotionen hervorrufen</i>		8.1.1 <i>Nonverbale Kommunikation</i>	
1.2 Beziehungsaufbau		8.1.2 <i>Lexik</i>	
1.3 Materialerfahrungen		8.1.3 <i>Phonetik</i>	
1.4 Sozialerfahrungen		8.1.4 <i>Pragmatische Fähigkeiten</i>	
1.5 Körpererfahrungen		8.1.5 <i>Grammatik, Syntax</i>	
2 Psychomotorische Phasen		8.1.6 <i>Fertigkeitentraining mit Bewegung</i>	
2.1 Extensive Phase		8.1.6.1 <i>Beobachten</i>	
2.2 Intensive Phase		8.1.6.2 <i>Hören</i>	
2.3 Reflexion		8.1.6.3 <i>Lesen</i>	
3 Zielgruppen		8.1.6.4 <i>Schreiben</i>	
3.1 Kinder		8.1.6.5 <i>Handwerk</i>	
3.2 Jugendliche		8.1.6.6 <i>Malen</i>	
3.3 Erwachsene		8.1.6.7 <i>Zeichnen</i>	
3.4 Senior_innen		8.1.6.8 <i>Handarbeiten</i>	
3.5 Menschen mit DaF/DaZ		8.1.6.9 <i>Handarbeiten</i>	
4 Voraussetzungen		9 Lernfördernde Ziele	
4.1 Voraussetzung der Teilnehmer_innen		9.1 <i>Beobachtung</i>	
4.1.1 <i>Gruppengröße</i>		9.2 <i>Experimentelle Arbeit</i>	
4.2 Positive Atmosphäre, Vertrauensbasis		9.3 <i>andere Ziele</i>	
4.3 Voraussetzungen der Kursleitung		10 Gründe für den Einsatz von Bewegung im Sprachunterricht	
4.3.1 <i>Regelmäßiger Einsatz</i>		10.1 Spaß, Motivation, Belohnung	
4.3.2 <i>Freiwilligkeit</i>		10.2 Beziehungsaufbau	
4.4 Gruppendynamische Voraussetzungen		10.3 Steigerung der Lerner_innenautonomie	
4.5 Räumliche Voraussetzungen		10.4 Gezielte Sprachförderung	
5 Verknüpfung Bewegung und Lernen		10.5 Aktivierung	
5.1 Bewegtes Lernen		10.6 Steigerung der Behaltensleistung, Lernunterstützung	
5.1.1 <i>Vernetzung</i>		10.7 Automatisierung	
5.1.2 <i>Steigerung der Behaltensleistung</i>		10.8 Methodenvielfalt und Abwechslung	
6 Reaktion der Teilnehmer_innen		10.9 Berücksichtigung der Lerner_innenbedürfnisse	
6.1 <i>Schwierigkeiten</i>		10.9.1 <i>Unterschiedliche Lerntypen</i>	
6.2 <i>Positive Handlungen</i>		11 Art der Bewegung	
6.3 <i>Abstrakte Fiktion</i>		11.1 Lernen mit Bewegung	
6.4 <i>Kognitive Handlungen</i>		11.2 Lernen in Bewegung	
6.5 <i>Emotionale Handlungen</i>		11.3 Lernen durch Bewegung	
6.6 <i>Handwerk</i>		12 Didaktische und methodische Umsetzung im DaF/DaZ-Unterricht	
6.6.1 <i>Arbeitsblätter</i>		12.1 Handlungsorientierter Unterricht	
6.6.2 <i>Arbeitsblätter</i>		12.2 Bewegtes Lernen	
6.6.3 <i>Arbeitsblätter</i>		12.3 Dramapädagogik	
6.6.4 <i>Arbeitsblätter</i>		12.4 Szenisches Lernen	
6.6.5 <i>Arbeitsblätter</i>		12.5 Total Physical Response	
6.6.6 <i>Arbeitsblätter</i>		12.6 andere Methoden	
6.6.7 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.8 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.9 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.10 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.11 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.12 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.13 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.14 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.15 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.16 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.17 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.18 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.19 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.20 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.21 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.22 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.23 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.24 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.25 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.26 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.27 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.28 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.29 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.30 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.31 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.32 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.33 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.34 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.35 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.36 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.37 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.38 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.39 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.40 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.41 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.42 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.43 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.44 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.45 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.46 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.47 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.48 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.49 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.50 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.51 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.52 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.53 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.54 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.55 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.56 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.57 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.58 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.59 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.60 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.61 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.62 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.63 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.64 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.65 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.66 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.67 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.68 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.69 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.70 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.71 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.72 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.73 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.74 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.75 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.76 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.77 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.78 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.79 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.80 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.81 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.82 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.83 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.84 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.85 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.86 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.87 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.88 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.89 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.90 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.91 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.92 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.93 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.94 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.95 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.96 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.97 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.98 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.99 <i>Arbeitsblätter</i>			
6.6.100 <i>Arbeitsblätter</i>			
7 Verknüpfung Bewegung und Sprache			
7.1 Bewegung und Sprache als Einheit erleben			
7.2 Bewegung, die Sprache unterstützt			
7.3 Bewegung, die Sprache initiiert			
7.3.1 <i>Interaktion mit dem/der Kursleiter_in</i>			
7.3.2 <i>Interaktion zwischen den Teilnehmer_innen</i>			
7.3.3 <i>Nonverbale Kommunikation</i>			

A.2.2 Codierte Transkriptionen

Codierte Textstellen kann man am Ende der betroffenen Textstelle an den kleingeschriebenen Ziffern erkennen. Die Ziffern entsprechen genau den Codes, die im Codierleitfaden verwendet wurden.

Transkript Anna

1

I: Ja, ich freue mich ganz, ganz, sehr, dass du bereit bist, eben mir ein Interview zu geben und ich hab dir ja schon berichtet, worum es geht und du machst ja schon längere Zeit, dass du motopädagogische Projekte eben begleitest und jetzt möchte ich eben so wissen, welche Kurs du anbietest und welche Zielgruppen du dabei ansprichst? #00:00:17-5#

2

P1: Genau. Also ich biete Motopädagogik für Kindergartenkinder an, von 2-4 und 4-6 Jahren, für Volksschulkinder von 6-10 Jahren,^{3-1, 3-4} für Jugendliche mit Beeinträchtigung, die sind 18 aufwärts,^{3-1, 3-2} und für Seniorinnen. Hochbetagte.³⁻⁴ #00:00:39-5#

3

I: Also sozusagen von ganz klein bis. #00:00:43-3#

4

P1: Genau, die, die Erwachsenen dazwischen, da habe ich nur Familien (.) die kommen einmal im Vierteljahr zu so einem bewegten Sonntag, das sind dann Familiengruppen, aber so quasi die Erwachsenen decke ich nicht so wirklich ab^{3-3, 3-2} (lachend) #00:00:55-9#

5

I: Und welches Potential liegt jetzt deiner Meinung nach in Bewegungsangeboten für die Gesamtentwicklung des Menschen¹⁻¹? #00:01:01-7#

6

P1: Ich glaube, dass Bewegung einfach ein ganz wichtiges Kommunikationsmittel ist von klein auf. Ganz kleine Kinder kommunizieren ganz viel über Bewegung und der alte Mensch, wo auch quasi jetzt, wenn ich von hochgradig dementen alten Menschen sprech, wo ja Sprache einfach abnimmt, das Sprachvermögen, das Sprachverständnis abnimmt, dann ist auch ein Mittel der Kommunikation die Bewegung.⁷ Und Bewegung wird in der Psychomotorik einfach größer gefasst als die motorische Bewegung, als ich geh von A nach B oder ich werf den Ball von links nach rechts, sondern da ist einfach dieser Aspekt (.) Bewegung lässt mich ganz viel über mich selber erfahren^{1-1, 1, 1-2} #00:01:48-1#

7

I: Mhm (bejahend) #00:01:48-5#

8

P1: Wer bin ich in Bezug auf meinen Körper. Das geht über Bewegung über Körpererfahrungen. Dann lässt mich Bewegung ganz viel über¹⁻⁵ (..) über Soziales fahren, erfahren, wer bin ich in Bezug auf Andere, wenn ich mit denen spiele, wenn ich mit denen gemeinsam ein Bewegungsspiel mache, erfahre ich auch ganz viel über mich, aber auch, wer bin ich in Bezug auf Andere, welche Person bin ich.¹⁻⁴ Und das dritte ist einfach, quasi dieses Bewegung als, als Mittel zum Zweck, als Werkzeug, oder⁵ #00:02:23-8#

9

I: Als Funktion funktionell #00:02:25-1#

10

P1: Als funktionell genau #00:02:26-9#

11

I: Ja das klingt schon sehr spannend. Und wie kann ich mir jetzt so eine Einheit² vorstellen? Also wie ist die jetzt aufgebaut? Gibt es da gewisse Phasen, oder? #00:02:33-8#

12

P1: Ja. Es gibt gewisse Phasen,²⁻¹ (.) sag ich einmal, so wie wir es in Österreich entwickelt haben. Es gibt ganz viele verschiedene Ansätze von Motopädagogik her,² aber grundsätzlich trifft das so zu, dass es eine Begrüßungsphase gib, wo einfach geschaut wird, wer ist aller da, sind wir komplett, gibt es etwas Besonderes zum Erzählen auch, so auf der persönlichen Ebene, auf der Beziehungsebene wird da einfach gut geschaut, dass die Kinder gut ankommen können in der Gruppe und in der Stunde.¹⁻² Dann gibt es eine (.) im klassischen Turnen würde man sagen ein Aufwärmen²⁻¹ #00:03:08-5#

13

I: Mhm (bejahend). #00:03:08-5#

14

P1: Wir sprechen in der Motopädagogik von einer extensiven Phase, wo es darum geht miteinander warm zu werden, also einerseits körperlich und andererseits auch vom Energie und von dem Miteinander. Also da spielt die Motopädagogin auch mit, das sind Laufspiele, Fangspiele, Laufen zur Musik. Wenn ich jetzt von den Senioren spreche, ist es Marschieren zur Musik, also wo es wirklich um

die Aktivierung geht und bei den Kindern quasi, um das, die erste Energie loszuwerden. Und wir machen mit. Weil nichts ist lustiger, als wenn die Motopädagogin beim Versteinern unter die gegrätschten Beinen stecken bleibt. Bei den Kindergartenkindern bleibe ich regelmäßig stecken (lacht) also und schon bin ich in Beziehung, ja über dieses Bewegungsangebot, Spiel Motopädagogik. Das ist das Aufwärmen.²⁻¹ Dann gibt es die, die spannende Phase, die uns einfach auch vom herkömmlichen Turnen unterscheidet, wo es einen Auftrag gibt. Man kann sagen Auftrag oder es gibt ein Problem oder es gibt eine Einladung an die Erwachsenen (.) etwas zu tun ,etwas auszuprobieren und da ist ganz (.) sag ich einmal, ganz hohe Eigenaktivität der Teilnehmerinnen gefragt. Also, wie sie das dann umsetzen und welche Möglichkeiten sie finden dieses "Problem" zu lösen, bleibt dann ihnen überlassen. Und das kann ein sehr bewegungsorientierter Auftrag sein, wie wenn ich einen Turnsaal zur Verfügung habe und sag: "Ich habe eine Bewegungslandschaft aufgebaut. Bitte, (.) bespielt diese." Und dann ist es egal, ob jemand bei den Ringen schaukelt oder ob jemand einen Fenstersturz bei den Ringen macht oder ob jemand die Ringe einfach nur selber schwingt, also antaucht und schaut wie bewegt sich der Ring im Turnsaal. Also das Wie? bleibt dann überlassen und jeder kann den Bedürfnissen nach die Bewegungslandschaft erkunden. Es kann aber auch sein, dass ich ein Material mitbringe und sag: "Kinder ich weiß, das sind Becher und Teller aus Plastik und normal nehmen wir die für die Jause her aber heute habe ich drei Säcke voll davon mit und ihr sollt ausprobieren, wie man die in Bewegung bringen kann, was man damit spielen kann." Und dann öffne ich das auch wieder und dann kann der eine damit Türme bauen, der andere wirft wie Frisbee, der dritte baut Wege damit, der vierte sortiert sie nach Farben, also quasi da ist auch wieder diese individuelle Möglichkeit offen. Und wir sprechen davon: "Wir wollen den Kindern ein Experimentierfeld und ein (.) ein Experimentierfeld oder auch einfach einen Spielraum zur Verfügung stellen, wo sie Dinge ausprobieren und Erfahrungen machen können, die ihnen vielleicht sonst nicht möglich sind."²⁻² Dann gibt es die Phase, (.) wo es darum geht, wegzuräumen, ich nenn das also Phase, aber das ist so wichtig ist oft geht das so unter und dass muss man immer bedenken, dass das auch immer Zeit braucht, und (.) abschließend tun wir die Stunde mit einer Entspannung, dass darum, da gehts darum, noch einmal in den Körper hineinzuspüren, was tut meinem Körper gut. Das kann eine Massagegeschichte am Rücken sein genauso wie: "Leg dich kurz hin und höre (.) der Musik zu oder ein sich selber abklopfen, sich selber streicheln, jenachdem was einfach gut passt für die Kinder. Und das Interessante, was uns dann auch wieder unterscheidet vom Turnen, im Anschluss darin wird dann mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern besprochen, was für Erfahrungen sie gemacht haben. Also da wird einfach noch einmal gefragt: "Was hast denn du gemacht?", wenn ich mit den Kindern mach, " Erzähl mir doch, was hast du heute im Turnsaal erleben können?" Und mit den Seniorinnen kann ich wirklich schon: "Welche Erfahrungen haben Sie gemacht, was was Neues dabei haben Sie irgendwas gespürt was Ihnen schon bekannt war?", also da frage ich dann irgendwie in die Richtung nach und da geht es darum, dass die Teilnehmerinnen das Erlebte ausdrücken können, so nach dem Motto Eindruck braucht Ausdruck, aber auch zu erfahren, was war denn das Entscheidende für die Person in der Stunde. Weil ich beobachte zwar ganz viel (.) oft sind ganz andere Erfahrungen für die Person subjektiv wichtig gewesen und danach kann ich dann meine nächsten Stunden planen."²⁻³ #00:07:35-9#

15

I: Mhm (bejahend). #00:07:35-9#

16

P1: Das, was ich da höre, nehme ich teilweise her: " Ah die erzählen soviel von der Kletterstation, vielleicht sollte ich einmal eine ganze Stunde nur zum Thema Klettern machen."^{10-9, 10-9-1} #00:07:47-2#

17

I: Ok. #00:07:47-2#

18

P1: Und, was auch fein ist, diese Reflektieren über was ,wir haben das Gefühl, das hebt das Ganze auf ein anderes (.) also auf eine kognitive Ebene. Von dem Erleben heraus wird das einfach auf eine kognitive Ebene gehoben. Und da find ich, oder da hab ich die Erfahrung gemacht quasi, dass Sprache dann teilweise wichtig ist, also in den anderen Phasen ist es ja jetzt quasi (.) kommt man am Anfang ganz gut auch aus mit Kindern, die wenig Sprache haben und da wird es dann zunehmend wichtig, dass die Kinder einfach Formulierungen finden für das, was sie erlebt haben und das, das ist so ein ganz behutsames Hinführen in dieses "Ich red über mein Erleben, ja, ich denke nochmal darüber nach" und wenn die Kinder das einmal gewohnt sind, dann wollen sie es nicht missen. Also wenn ich es dann aus irgendeinem Grund einmal weglasse, dann sagen sie oft: "Aber _____, wir haben noch gar nicht erzählt, was wir gemacht haben!" Also was weiß ich, wenn ich den Turnsaal kürzer habe oder ich mich verträdelte habe irgendwo und sag: "Na jetzt müssen wir raus! Ab in die Garderobe!" Dann fehlt das, ja. Zum Schluss gibts meistens eine Form der ritualisierten Verabschiedung oder ein ritualisiertes Abschiedsritual auf dass wir den Turnsaal oder den Bewegungsraum verlassen (lacht).²⁻³ #00:09:07-5#

19

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

I: Ja. Jetzt haben wir schon sehr, sehr viele Aspekte bekommen #00:09:10-4#

20

P1: Ja. #00:09:10-4#

21

I: Da war schon ganz viel dabei und auch der Einsatz von Sprache, in welcher Phase² der besonders wichtig ist. Wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, ist also die Abschlussphase, dort wo Sprache also wirklich wichtig ist²⁻³. #00:09:21-9#

22

P1: Ja²⁻³. #00:09:22-8#

23

I: Oder zum Reflektieren? #00:09:23-6#

24

P1: Genau. #00:09:23-6#

25

I: Gibt es auch andere Phasen², wo man sagt da ist Sprache auch wichtig, oder? #00:09:27-1#

26

P1: Ich finde in der intensiven Phase ist Sprache je nach Abhängigkeit des Auftrags wichtig, gerade, wenn es um soziale Themen geht, also wenn ich Aufträge gebe die in Richtung Partnerarbeit oder Gruppenarbeit geht, ist ganz viel Sprache im Raum, also nicht so von mir direkt initiiert, sondern da sind einfach Absprachen notwendig,⁸⁻¹⁻⁵ weil wenn ich^{2-2, 7-3-2, 8-1-4} .. #00:09:50-0#

27

I: Interaktion zwischen den Teilnehmern. #00:09:52-3#

28

P1: Genau. Wenn ich einer Kleingruppe ein Haus bauen möchte, dann müssen wir uns miteinander ausmachen, wie schaut das aus, weil wenn es quasi ein Bautrupp von vier Baumeistern und Baumeisterinnen gibt, dann müssen die miteinander reden, weil sonst baut der eine da und der andere dort und der will die Decke und der will die Decke aber auch. Und da find ich, ist ganz viel Sprache(.) im Raum. Das merkt man dann auch. Also da ist zuerst quasi so ein ganz hohes Energie(.)dings indem ganz viel ----- ausgemacht wird, dann sackt das im Tun ein bisschen ab und dann quasi gegen Ende, merkt man wieder, da sind noch Absprachen notwendig, weil da haltet das noch nicht oder brauch ma das und _____ können ma noch das haben, ja. Oder wir hätten gerne, oder, nein, das fliegt uns jetzt zum dritten Mal zusammen. Da ist dann wieder Sprache nötig, um quasi eigene Anliegen zu formulieren, die da sind.⁷⁻³⁻³ Und sei es in einer Bewegungslandschaft: "Ich war noch nicht auf der Schaukel und ich möchte jetzt endlich auch einmal!" (lachend), ja, aber wie formuliere ich das, ja, in einer Weise, die, die ankommt bei meinem Gegenüber.^{7-3-2, 2-2} #00:11:01-1#

29

I: Wir sind jetzt schon mittendrin, also jetzt direkt schon bei der Sprache. Wie ist es wenn den Teilnehmerinnen oder den Teilnehmern vielleicht die Sprache fehlt oder das Potential, wie, wie lösen sie dann das Problem? #00:11:10-9#

30

P1: Also, ich habe ja sehr junge Kinder, wo noch wenig Sprache da ist,³⁻¹ ja, und auch die Hochbetagten, beziehungsweise Menschen mit Behinderung, wo keine Sprache da ist³⁻⁴ (.). Da hab ich das Gefühl, (.) da löse ich ganz viel(.) über nonverbale Kommunikation,⁸ ja, also ganz viel über Zuschauen und über (.) Deuten und Hinterfragen, aber es ist schon so, dass jegliche sprachliche Ausdruck, der da ist, verstärkt wird.^{7-3-3, 7-3-1} Also ich hab, ich denk jetzt an einen Buben, im Kindergarten hab ich den gehabt, der ist sehr früh zu uns in die Motopädagogik gekommen mit knapp drei, glaube ich, wenn nicht mit 2,5 oder so und (.) seine Muttersprache war Polnisch und er hat ganz viel gebrabbelt und ich glaub es war nicht Polnisch (lachend) also, sondern es war einfach dieses Gebrabbel noch, ja und da haben wir das ganz verstärkt, wenn der uns in der Reflexionsrunde, der ist genauso in der Reflexionsrunde angesprochen worden mit: "Möchtest du uns was erzählen?" und dann hat er los gebrabbelt und wir haben wirklich versucht, ihm aufmerksam zuzuhören und auch Fragen nachzufragen was ist es, nachzufragen, was er meinen könnte. Und dann war es oft nur ein "Brumm, brumm" oder "Auto" und dann "Ah, du erzählst uns, dass du gespielt hast, dass du Auto gefahren bist!", ja also so, also das zu verstärken und (.) wenn wir als Motopädagogin die Aufmerksamkeit aufbringen, dieses schwer Verständliche oder gar nicht Verständliche (.) aufzunehmen und nachzufragen und aufmerksam trotzdem zu sein, dann können, dann kann das die restliche Gruppe auch, weil das ist ja total schwierig, oder, wenn ein, der war noch dazu eine Plaudertasche, wenn der 5 Minuten geredet hat und man versteht offensichtlich nichts, da die Aufmerksamkeit zu halten, aber wenn wir da wirklich interessiert sind und wirklich also das wirkliche Interesse da ist, den zu verstehen, ja, dann fasst der den Mut auch, sich ausdrücken zu wollen, und wenns ist über Laute oder Zeichen. Ich habe ein Kind gehabt, das hat einfach Zeichen gehabt, nicht die offizielle Gebärdensprache (lachend), sondern eigene Zeichen, also so.⁷⁻³ Und in der Reflexionsrunde, also wenn ich (unv.) kommt, dann formulier ganz viel ich

für die Peron, etwas, was ich beobachtet hab,²⁻³ weil in der intensiven Phase spiele ich nicht mit, sondern bin im Raum da als Ansprechperson, kurz einmal als Spielpartnerin, aber nur immer für kurze Dauer, sondern da schaue ganz viel, was tut sich. (.) in Form so eines wohlwollenden wertschätzenden: "Ja, genau, das ist es, und das machst du und genau das soll es sein und du hast die Idee und das funktioniert!" Also so schau ich da hin²⁻² und dann formuliere ich das für, für die Kinder also dann sag ich: "Ich hab gesehen, du bist heute (.) von der Mitte der Sprossenwand in den Weichboden gehüpft und das hast du ganz, ganz oft ausprobiert, ich glaub, dass hat dir Spaß gemacht!", ja. Also so formuliere ich das, weil oft ist das passive Sprachverständnis höher als wie das aktive und das ist ein Nicken da. Oder ich gehe im Turnsaal herum, eine Kollegin macht das so, die fährt mit dem Mattenwagen den Turnsaal ab und bleibt dann irgendwie bei den Geräten stehen oder bei, dort, wo die Geräte aufgebaut sind und fragt: "Wer hat denn da gespielt?" Und dann zeigen sie auf oder dann, ja "Ich, ich, ich und so quasi wird das initiiert, dass Sprache eine Rolle spielt."^{7-3, 2-3} #00:15:06-0# #00:15:11-1#
31

I: Und wenn sie nicht da ist sozusagen das Sprachvorbild der Psychomotorikerin... #00:15:10-8#
32

P1: Ja. #00:15:10-8#

33

I: das sie sich da irgendwie anhalten können. #00:15:13-2#

34

P1: Genau, ja. #00:15:14-2#

35

I: Und ist, sind da die Rahmenbedingungen⁴ eigentlich auch sehr wichtig, die man schaffen muss, bevor Kinder überhaupt sich öffnen, um, um zu sprechen? #00:15:23-3#

36

P1: Genau. Also ich habe das Gefühl, und das versucht die Motopädagogin ganz stark, die Psychomotorik versucht, einen Schutzraum zu schaffen. Ich sage immer es ist irgendwie so ein Schutzraum, wo die Kinder (.) so was wie ein verlässliches Format haben in, in der Motopädagogin. Die wissen jeden Mittwoch vormittag kommt die _____ in der Früh zu uns. Die hat zwei blaue Ikeasäcke mit. Da ist was Spannendes drinnen, ja. Und die holt mich dann in den Turnsaal. Und in der Zeit habe ich dann 75 Minuten, wo die _____ mit all ihrer Aufmerksamkeit da ist. Und die _____ ist eine Person, die nicht auf meine Fehler schaut, ja. Das ist sowas. Ich sage immer, wir haben eine fehlerfreundliche Haltung. Eine Kollegin hat einmal gesagt, jeder Schuß eine Chance. es ist die Kunst quasi, die Kinder im Erfolg zu sehen. Wenn der balanciert und der fliegt 7x runter, dann schau ich erst beim 8. Mal bewusst und aufmerksam hin, wenn er es geschafft hat. Weil die Kinder wollen in ihren, also die Idee der Motopädagogik ist, die Kinder sollen sich als erfolgreich erleben. Und wenn ich mich als erfolgreich erleb, dann im Sinne der Selbstwirksamkeit, kann ich auch Selbstwert aufbauen. Und das ist so quasi diese Idee quasi über "Ich tu was und ich merk ich kann das, ja, dann, aha ich bin einer ich bin, also das ist egal, ob dass über das Balancieren, ja. Ich balanciere 17x über die Langbank. Ich merke das geht immer besser. Also ich kann balancieren. "Ah bin ich vielleicht eine kleine Seiltänzerin!" So jetzt übertragen und dass macht diesen dieses Basis der Basis ist dieses Selbstvertrauen ins eigene Tun und ins eigene Können. Und wenn die Kinder die Möglichkeit haben (.), verschiedene Probleme zu lösen, und die Lösungen sind gut und erfolgreich, dann bauen sie das auf.⁴⁻² #00:17:35-1#

37

I: Und ist das auch eine wichtige Basis jetzt, um sich sprachlich zu öffnen?⁴ #00:17:38-7#

38

P1: Ja, Ja. das glaube ich schon. Weil, wenn ich unsicher bin, also wann spreche ich, wenn ich schüchtern bin, ja, wenn ich die Sprache nicht kann und Angst vor Fehlern habe, dann werde ich nicht sprechen. Wenn ich Angst vor Fehlern habe und das spielt oft eine Rolle, wenn sie dauernd ausgebessert werden. "Jetzt mache ich es schon wieder falsch. Jetzt ist es schon wieder nicht richtig. Ich hab doch eh!" der sie grübeln so darüber nach, wie das richtig gesagt gehört, dann sage ich lieber gar nichts, ja, bevor ich es falsch sage.⁴⁻² #00:18:11-9#

39

I: Mhm (bejahend). #00:18:11-9#

40

P1: Und bei uns ist es so. Da gibt es kein Falsch oder Richtig, ja, weil es so und natürlich, also die Kollegin, die da im Kindergarten arbeitet und quasi die verbessert dann schon grammatikalische Sachen, also, aber nicht von Anfang an. Also der, der sagt irgendwie: "Auto spielen Fabian." (lacht), also jetzt, und die sagt dann: "Ah, du hast mit dem Fabian Auto gespielt!", ja, also so, so macht die das, das die das schon richtig hören. Aber es ist nicht ein: "Sag einen ganzen Satz.", ja, (lachend) oder "Kannst du das jetzt in einem Satz sagen?", ja, sondern es ist eher dieses.⁴⁻² #00:18:58-7#

41

I: Man wiederholt es dann. #00:18:59-6#

42

P1: Man wiederholt es dann uns sie sagt vielleicht: "Probier einmal!", ja, also. Grad die Kindergartenkinder wissen ja nicht, was ein Satz ist. Das ist völlig irrelevant, ja, aber quasi sie so zu unterstützen und das zu sagen und auch diese ganzen Begrifflichkeiten, wenn es darum geht vorne, hinten, oben, unten, diese Raumorientierungen, die ja über die eigene Körpererfahrung am meisten erlebbar sind, ja, dass dann in Sprache zu fassen: "Ah, du warst oben auf der Sprossenwand." "Ah, du warst hinter dem Kasten." "Ah, du hast dich unter dem großen Tuch versteckt.", ja, also das, das sind dann, wo sie dann schaut, wenn, wenn sie gerade daran arbeitet, dass sie diese Wörter dann einbaut.^{7, 7-1} Ja.

#00:19:46-9#

43

I: Mhm (bejahend) #00:19:47-6#

44

P1: So macht die das. #00:19:48-9#

45

I: Ja. Also wir haben jetzt eigentlich schon. #00:19:50-5#

46

P1: Mhm (bejahend) #00:19:50-5#

47

I: ... sind wir gleich beim nächsten Thema, die Ebenen von Sprache⁸⁻¹, die da eventuell gefördert werden können. Wir haben eigentlich schon viel über pragmatische Fähigkeiten, das die Kinder oder Erwachsene und Jugendliche immer etwas in dieser intensiven Phase ausverhandeln müssen. Dadurch, dafür ist Interaktion eigentlich dringend notwendig. (.) Wie schaut es mit Wortschatz z.B. aus, oder wir haben jetzt auch über Grammatikthemen schon auch was gehört, Satzbildung aber wie schaut es z. B. mit der Lexik, mit dem Wortschatz aus? Gibt es da Potential in psychomotorischer? #00:20:19-9#

48

P1: Ich glaub, dass sich der Wortschatz, also, dass sich Wörter verankern, die mir wichtig sind, ja, also das glaube ich, leichter als wie Wörter, die ich nicht brauche. Und wenn ich dann diese Wörter. Also wenn mir wichtig ist, dass ich den roten Ball möchte, ja, dann verankert sich das ganz anders, als wenn ich den nicht, also wenn ich nicht mit dem lustvoll spiele^{7-2, 8-1-2, 10-6, 10-7} (lacht) #00:20:48-0#

49

I: Ja, ja. #00:20:49-1#

50

P1: Sonst sind es (.) also so, es gibt diese Form des Bewegten Lernens die auch immer mit der Motopädagogik quasi verbunden wird,⁵⁻¹ #00:21:02-1#

51

I: Mhm (bejahend). #00:21:02-1#

52

P1: .. wenn man daran denkt, ja. Aber da ist es dann wirklich ein Bewegtes Lernen und da kann man natürlich Wortschatzübungen über Bewegung machen, aber das ist nicht das Ziel in der Motopädagogik.^{5-1, 9-1, 5-1-1, 1, 9-2} #00:21:12-8#

53

I: Das heißt es gibt jetzt zwei verschiedene Ziele¹, #00:21:14-3#

54

P1: Ja. #00:21:14-3#

55

I: Ob ich das jetzt speziell.. #00:21:16-0#

56

P1: Genau. #00:21:16-0#

57

I: ..für den Unterricht .. #00:21:17-5#

58

P1: Ja, richtig. #00:21:17-5#

59

I: ...und für Sprachförderung. #00:21:19-2#

60

P1: Spracherwerb. Also wenn ich es wirklich z.B. für Vokabeltraining machen will, dann, dann ist das wirklich ein Lerntraining, ja, aber das ist es in der Motopädagogik nicht,⁹⁻² ja.^{1, 9-1} #00:21:28-6#

61

I: Es ist das Ziel jetzt eigentlich nicht da. #00:21:30-1#

62

P1: Nein. #00:21:30-1#

63

I: .. direkt die Sprachförderung, .. #00:21:31-7#

64

P1: Ja. #00:21:31-7#

65

I: ..aber, während ich andere Ziele verfolge, kann schon, ist es möglich¹... #00:21:35-8#

66

P1: Genau. #00:21:35-8#

67

I: .. dass Sprache oder nimmt Sprache eigentlich einen sehr wichtigen Stellenwert ein, ist das richtig? #00:21:40-3#

68

P1: Ich finde es mimmt. Genau einen wichtigen Stellenwert ein und wenn ich natürlich angestellt bin wo, so wie meine Kollegin, das ist auch mein Auftrag den Spracherwerb dort zu fördern, dann werde ich es noch einmal angehen, als wenn ich jetzt so eine Motostunde für am Nachmittag anbiete, ja.^{1,7} #00:21:57-1#

69

I: Mhm (bejahend). #00:21:58-9#

70

P1: Und (.) also die macht dann schon, die _____ die macht dann, das weiß ich, die macht dann schon, die nimmt sich noch mehr Zeit zu besprechen habe ich das Gefühl.⁹⁻¹ #00:22:12-7#

71

I: Aber das ist jetzt die Kindergartenpädagogin. #00:22:14-7#

72

P1: Ja, die für den Spracherwerb.⁹⁻¹ #00:22:16-5#

73

I: Und du bist jetzt dabei, also du bist für die motopädagogische Schiene und sie ist dabei und verfolgt dann vielleicht noch... #00:22:22-3#

74

P1: Genau. #00:22:22-3#

75

I: ... nebenbei andere Ziele #00:22:23-5#

76

P1: Ja. #00:22:23-5#

77

I: Aber die psychomotorische Einheit geht jetzt darum, dass die Kinder jetzt in diesen Phasen zur Bewegung kommen, aber auch sich untereinander ... #00:22:31-6#

78

P1: Richtig. #00:22:31-6#

79

I:das ausverhandeln und dabei wird auch Sprache verwendet, habe ich das jetzt genau gut zusammengefasst? #00:22:36-3#

80

P1: Ja, ja, genau. Damit wird auch Sprache verwendet und durch die vielen also dieses dieses dadurch dass wir viele verschiedene Materialien mit in den Turnsaal bringen (.) ich mein da fangt wird der Wortschatz erweitert, weil ich mein, in welchem Turnsaal gibt es Kluppen oder in welchem Turnsaal bring ich, ich weiß nicht, was hab ich letztens mitgehabt, Glasmuggelsteine, ja (lacht) so. Also das ist nicht meine Intention, dass ist nicht meine Intention, dass sie das Wort für Glasmuggelsteine kennenlernen^{8-1-2 1-3} (lachend) #00:23:09-2#

81

I: Ja. Wie ist jetzt die Reaktion auf diese Bewegungsangebote⁶, auf die psychomotorischen Übungen? Gibt es da Erfahrungen auch hinsichtlich unterschiedlicher Zielgruppen, Altersgruppen? Was könnte man da sagen? Wie reagieren die jetzt auf diese Angebote? #00:23:25-2#

82

P1: Also (.) Im Kindergarten, da bin ich jetzt schon so lange, da habe ich das Gefühl, dass ist fix verankert. Also das ist die Kinder kommen dermaßen gern und die Liste, die Anmeldeliste, ist in zwei Tagen mehr als ausgefüllt, also ich könnte immer mehr Gruppen anbieten, weil (.) Bewegung bei den Kindergartenkindern so ein großes Bedürfnis ist, ja, deswegen. Da habe ich das Gefühl mit diesen, vor allem, wenn man im Turnsaal arbeitet mit diesen Primärbedürfnissen an Bewegung. Das ist genau das Entwicklungsthema von jungen Kindern.^{6-2, 6-5-1} #00:24:07-3#

83

I: Mhm (bejahend) #00:24:09-2#

84

P1: Ja. Da, das passt. Und auch diese Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien im ganzen offenen Experiment. "Ich habe euch drei Bananenschalen mit Schwämmen, Putzschwämmen, Duschschwämmen, ich weiß nicht was, mitgebracht. Bitte probiert aus, was ihr damit machen könnt." Dann trifft das genau diese, diese, diesen Forscherdrang, dieses Erkunden von Welt, was die jungen Kinder einfach als Entwicklungsthema haben.¹⁻³ Bei den Volksschulkindern ist es so, die, die, wenn man da die Entwicklungsthemen der Kinder gut trifft, dann reagieren die genauso. Die sind einfach begeistert von diesen Erfolgserlebnissen, die sie haben in der Stunde. "Pah, _____ ich habe gar nicht gewusst, dass..." und dann kommt was, was sie gemacht haben, ja. Und das kann etwas sein über die eigene Person. "Ich habe gar nicht gewusst, dass ich so gut rollen kann." Bälle, ja, wo es ums Zielrollen, Zielwerfen gegangen ist. "Ich habe gar nicht gewusst, dass ich das so gut kann." Oder: "Ich hab gar nicht gewusst, dass Bälle verschieden gut springen können." , ja, oder, so, da kommen sie auf die Welt drauf. Dann ist das, wenn man da sich Gedanken macht, was können, was können einfache Themen sein, die die Kinder interessieren.^{6-2, 6-5-1} Bei den, bei den Seniorinnen ist es so, da hab ich die Erfahrung, das dauert ein bisschen,⁶⁻² bis die diese Begeisterung nach.^{6-5-4, 6-3} Also bei den Kindern, da habe ich wirklich so das Gefühl, also die meisten Gruppen, also nach dem zweiten Mal wollen die das täglich haben,⁶⁻⁵⁻² (lacht) so in die Richtung, gel.^{6-2, 6-5-1} Aber bei den Seniorinnen das dauert, weil (.), weil wir doch auch einen sehr lustvollen, freudvollen, fröhlichen, spielerischen Weg der Bewegung haben, ja. Und da dauert das bis die sich einlassen auf dieses: "Na eigentlich ist das voll kindisch, was ma da machen." Also jetzt, ja. Aber eigentlich fühle ich mich so gut nachher und ich hab mich so viel bewegt, wie schon lange nicht." Das dauert ein bisschen und das braucht ganz viel Information und es gibt da im Seniorenbereich hab ich schon auch das Gefühl, das passt nicht immer für alle^{6-1 6-3, 6-4}.

#00:26:25-9#

85

I: Ja, das wäre jetzt meine nächste Frage. Gibt es auch wo man sagt, dieses Bewegungsangebot ist eigentlich eher hinderlich? Eine Schwierigkeit für jemanden? #00:26:33-7#

86

P1: Ja. Ich hab das Gefühl, es gibt einfach Seniorinnen, die wollen einfach so wie sie es kennen eine Gymnastikstunde haben und nicht ein: "Ich muss mir selber was ausdenken, ich muss mir selber was einfallen lassen, die gibt uns nicht alles vor." (..) ja, die gibts auch.⁶⁻⁵⁻⁴ #00:26:56-3#

87

I: Und jetzt wenn wir auf die Sprache zurückkommen, gibt es da auch einen Unterschied, dass es Gruppen gibt, wo man sagt, da ist das eher hinderlich für die Sprache, vielleicht, dieses Angebot, macht einem eher, dass man sich mehr zurückzieht? #00:27:10-4#

88

P1: Nein, das habe ich nicht das Gefühl. Also für die Sprache weiß ich nicht, ob es hinderlich, weil, also, weil (.) einfach diese, (.) Wenn es gut läuft, die Atmosphäre so ist, dass sich der Mensch öffnet für Dinge, die er vorher nicht ausprobiert hat,⁴⁻² (.) und ein Prinzip in der Psychomotorik ist diese Freiwilligkeit. Und ich glaube, das spielt, dass sie merken, dass sie nicht müssen. Es gibt kein Müssen, sondern, sie können immer die Entscheidung treffen, mache ich mit oder schaue ich zu, aber schaue ich zu ist gleichwertig wie Mitmachen, ja, also das ist gleichwertig. Ich kann total interessiert zuschauen auch, ohne mich gleich also in das Angebot ganz direkt hineinzustürzen. Und auch wenn wir diese Besprechungsunden haben, dann gibt es Kinder, da muss man nachfragen: "Möchtest du auch was sagen?"; weil die täten sich nie von alleine melden, nie. Manchmal braucht es nur auch diese: "Magst du auch was sagen?" "Ja" Und manche sagen dann: "Nein, heute möchte ich nichts sagen." und dann quasi, merken sie einfach, die ist nicht beleidigt, die Motopädagogin, wenn der sagt: "Nein." der ist heute schon müd, der möchte heute nimmer reden. Ist gut so. (lachend) Ja, das finde ich und das nächste Mal und die Gewissheit: "Ich muss nicht, aber ich kann jederzeit", das eröffnet ganz viel Platz für Sprache. Also ich muss nichts sagen, die _____ sagt: "Ok, danke." Dann frage ich den Nächsten und ist aber nicht beleidigt oder böse oder (.) gekränkt, dass nix gesagt worden ist, ja. Oft sagt die _____ sogar was für mich. Wenn ich das 2-3 Mal erfahren hab, wie unkompliziert das ist, dass das keine Prüfungssituation ist, ja, wo wir kommunizieren, dann, dann kommt ganz viel Sprache.⁴⁻³⁻² Und es gibt, ich habe ein mutistisches Kind gehabt in einer Gruppe, das hat bei mir ein Jahr nicht in der Gruppe gesprochen und nach einem Jahr hat es bei mir zu sprechen angefangen. Und in der Schule spricht es vier Jahre nicht. Also, dann denke ich mir, da muss schon von der Beziehung und von der Atmosphäre was passen, dass die dann, also teilmutistisch, mit der Mutter und mit der Schwester hat es gesprochen. Da muss schon, da muss einfach diese Beziehungsebene passen, also ich glaube, Beziehungsebene muss passen, wenn ich sprech.⁴⁻² #00:29:48-7#

89

I: Und die Geduld auch haben, dass man wartet. #00:29:52-4#

90

P1: Richtig. Das es dauert. Weil bis der, gerade bei den Seniorinnen, also, denen fehlen ja die Worte und da zu warten und es nicht voreilig für sie zu formulieren, das, also, das merk ich, das fällt mir schwierig, vor allem, wenn ich gestresst bin und dort hinkomm und dann frag ich, frag ich: "Ja, gibts was zu erzählen?" (lacht) Das dauert ja erst, das dauert ja, da merkt man richtig, da ratters und ratters⁶⁻⁵⁻⁴ und genauso geht es bei Leuten mit nichtdeutscher Sprache. "Die hat uns was gefragt, was heißt denn das?", ja (lacht) und dann nicht quasi zu sagen, ok, da kommt jetzt zwei Minuten Schweigen, da kommt nichts mehr, ja, sondern, die Frage einfach nochmal zu stellen, wen direkt anzusprechen, ja. Also einfach dieses wirkliche Interesse muss da sein, dass, dass Sprache kommt, ja.⁴⁻³

#00:30:49-0#

91

I: Jetzt möchte ich gleich nochmal auf Kursteilnehmerinnen oder -nehmer zu reden kommen, die eben eine andere Erstsprache haben³⁻⁵. Hast du da auch Erfahrungen gemacht? #00:30:58-4#

92

P1: Ganz viele, genau. Ich habe mir dazu aber jetzt ich hab ja nie den Fokus auf diesen Spracherwerb gehabt, ja, aber ganz viel. In jeder Kindergruppe sind Kinder, die Deutsch nicht als Muttersprache haben.³⁻⁵ #00:31:13-7#

93

I: Und sind da die Bewegungsangebote, wie kann das helfen, oder? #00:31:18-1#

94

P1: Das unterscheidet sich nicht. Ja genau.³⁻⁵ #00:31:19-2#

95

I: Gibt es da Unterschiede? #00:31:20-2#

96

P1: Nein, es unterscheidet sich nicht von der normalen Psychomotorik, für mich nicht, weil ich nicht den Fokus auf die Sprache lege. Das einzige, was sich unterscheidet, ist das was ma grad gesagt haben, dass ich ihnen mehr Zeit lasse, wenn sie was sagen wollen, also dass ich nicht so schnell weitergehe,¹ #00:31:37-3#

97

I: Mhm (bejahend) #00:31:38-0#

98

P1: .. auch mehrmals rückfrage: "Hast du das verstanden, weißt du was zu tun ist? Weißt du wie das Spiel funktioniert?" Weil Kinder spielen oft nicht mit, weil sie es nicht verstanden haben. Man hat immer das Gefühl, der will ja nicht, aber der spielt nicht mit, weil er sich nicht auskennt, ja. Der hat nicht verstanden, was passiert, wenn ich gefangen werde. Muss ich mich an den Rand setzen, muss ich die Beine grätschen. Es kriecht wer unten durch, muss ich auf die Matte gehen, drei Hampelmänner, also das ist, also dafür nehme ich mir natürlich mehr Zeit, weil ich will, dass alle Kinder das verstanden haben, ob, also, (.) und, und das ist das Einzige, wo ich dann mehr schaue.⁴ Aber ich initiiere nicht absichtlich mehr Sprache.^{3-5, 4-3, 1} #00:32:24-8#

99

I: Mhm (bejahend). #00:32:24-8#

100

P1: Das nicht. #00:32:26-3#

101

I: Ja. Wenn jetzt Kinder oder Jugendliche oder Erwachsene auf ganz unterschiedlichen Sprachkompetenzstufen sind. Wie, wie verhandeln die jetzt z.B. in dieser intensiven Phase das miteinander aus?

#00:32:38-8#

102

P1: Genau. #00:32:39-5#

103

I: Wie wird da Sprache verwendet? #00:32:40-4#

104

P1: Genau. #00:32:40-6#

105

I: Oder auch mit dem Kursleiter? #00:32:42-8#

106

P1: Ja. Mhm (bejahend) Ich habe das Gefühl, ich habe ja auch in einer Integrationsklasse unterrichtet, wo wir einfach ein Mädchen hatten, das kaum Sprache hatte, also gar nicht am Anfang, dann ganz wenig, einzelne Laute, dann natürlich die ganzen Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache und ich hab das Gefühl, die Kinder lernen ganz viel von dem, wie ich mit diesen Teilnehmern und Teilnehmerinnen umgehe. Also, wenn ich denen Zeit lass, wenn ich denen mehrmals eine Frage stelle: "Hast du mich verstanden, weißt du was ich meine, versuche es zu sagen, was willst du sagen?" lernen die ganz viel davon schon, wie sie auch damit umgehen, ja. Und dann ist es schon notwendig, dass wenn

ich merke irgendwie, ok der wird jetzt, Kinder die, die nicht, denen es nicht möglich ist sich sprachlich zu äußern, also verbal sprachlich, weil nonverbal geht ja ganz viel, dass ich dahinkomme und diese, diese Gruppen begleite, also diese Klergruppe indem: "Habt ihr schon gefragt, was er will? Nein, habt ihr noch nicht, dann fragen wir doch mal, welche Idee denn der _____ hat, oder so?".

"_____ hast du eine Idee, wie wir das machen könnten?" und dann einfach, das zu moderieren.

Da ist es dann die Aufgabe der Motopädagogin, solche, die Kommunikation zwischen den Kindern zu moderieren. Also zu sagen: "OK, passt auf, ja.." und das ist, das unterscheidet sich auch nicht (.) von den Gruppen, die einfach andere(.), also wo schüchterne Kinder sind und nichts sagen, weil da gehe ich genauso hin und sag: "Halt, halt, halt, ja, was ist denn? Ich habe gesehen, du hast ihm gerade das Tuch weggenommen!" ja, der ist unzufrieden, zieht sich zurück, ja. Es ist egal, ob das ein Kind ist, das die Sprache nicht kann oder ein Kind, das zu schüchtern ist, ja. Da geht man einfach hin und schaut, da ist ein Konflikt, ja, und wie kann ich den moderieren? Ich werde den nicht lösen für die, ja, aber ich werde ihn moderieren.⁴⁻³ #00:34:58-3# #00:35:03-0#

107

I: Ja. Also ich habe eigentlich schon viel von den Selbstlernprozessen, die da initiiert werden gehört. D.h. für Lernerautonomie¹⁰⁻³ ist, kann Bewegung jetzt wichtig sein, in welcher Phase ist da jetzt besonders bedeutend, vielleicht? #00:35:14-9#

108

P1: Ich glaub, dass da, dass man das nicht verallgemeinern kann, welche Phase bedeutend ist für die Autonomie. Ich glaub, wenn man von außen draufschaut, wird es am offensichtlichsten in der intensiven Phase, ja, also wenn man irgendwie mal zuschaut hat man das Gefühl: "Pau, was die da alles selber tun können!", ja. Manchmal hat man auch das Gefühl: "Was herrscht denn da für ein Chaos?", weil hat jeder autonom mit dem Material unterwegs ist, ja, aber ich glaub, dass genauso das Gefühl: "Wau, ich bin so schnell und ich fange alle Kinder." Genauso wichtig für die, für den, für das Erleben der Autonomie ist, wie ich kann mich entspannen und ich kann einmal auch zur Ruhe kommen, gerade wenn man an diese ADHS-Kinder denkt, ja. Wo man immer das Gefühl hat, die kommen nie zur Ruhe, dass die einfach einmal dieses Gefühl haben: "Wau! Auch ich, im Sinne meiner Autonomie, kann einmal ruhig sein.", ja. Kann ruhig liegen und eine Massage in der Hand genießen, oder so.^{2-2, 10-}

³ #00:36:21-1#

109

I: Mhm (bejahend). #00:36:23-0#

110

P1: Von außen, ist es wahrscheinlich schon dieses: Ich eröffne ein Experimentierfeld und alles, was ich innerhalb dieses Feldes ausprobieren lässt mich ganz, lässt mich, mich ganz autonom erleben.^{2-2, 10-3, 10-4} #00:36:38-9#

111

I: Bevor ich jetzt zu meiner abschließenden Frage komme. Einen Aspekt, den ich glaube ich herausgehört habe, der sehr wichtig ist. Das ist das Material¹⁻³, auf das ich bei meinen Fragen gar nicht eingegangen bin, weil es ein Punkt war, der mir gar nicht so offensichtlich war. Aber welche Rolle spielt das Material in den, in der psychomotorischen Arbeit? #00:36:56-4#

112

P1: Ja. Also es gibt, wenn man, wenn man (.) wenn man es strukturieren möchte und quasi wenn man lernt, wie Motopädagogik auch unterteilt werden kann.¹ Gibt es einfach Stunden, die mehr in Richtung Körpererfahrung gibt.¹⁻⁵ Dann gibts welche, die den Fokus auf Materialerfahrung haben¹⁻³, dann gibt es welche, die den Fokus auf Sozialerfahrung haben.¹⁻⁴ Und in diesen Materialerfahrungsstunden, die also ein Thema haben, wo es um die Auseinandersetzung mit einem Material geht. Geht es bei den jungen Kindern immer darum, das möglichst auf vielfältige Art und Weise erlebbar zu machen.^{1-3, 3-1} Und bei den alten Menschen geht es darum, Material herzunehmen, die haben ja einen großen Erfahrungsschatz. Wenn ich ins Altersheim komm und da sind zehn Menschen, die über 80 sind, habe ich 800 Jahre Erfahrungsschatz vor mir und wenn ich dann komm und sag: "Ich habe Ihnen heute Spülbürsten mitgebracht!", ja, "wir wollen damit aus-, schauen, wie wir damit in Bewegung kommen?" dann geht es eher darum quasi das, den Erfahrungsraum zu öffnen. Wie kann ich Material zweckentfremden? und da geht es wieder um die eigenen Ideen. "Normal sind Spülbürsten zum Abwaschen da, vollkommen Sie Recht, vollkommen richtig, aber heute wollen wir sie als Bewegungsgerät verwenden, ja. Welche Bewegungen fallen Ihnen ein mit der Spülbürste?"^{1-3, 3-4} #00:38:23-6#

113

I: Und steckt in dem Material¹⁻³ auch Potential für Sprache? #00:38:27-8#

114

P1: (..) Ja, wenn man dann nachfragt. Also, wenn man. (..) Schon, (..) nämlich. Also wenn ich an Zeitungen denke, ja, dann, dann finde ich das ist es da so offensichtlich. Wenn ich sage: "Ich habe Zeitungen mitgebracht und probiert aus, was Ihr damit machen könnt?" dann gibt es die, die die Zeitung zerreißen, die Zeitung zerknüllen, die Zeitung fliegen lassen, die Zeitungsknodel machen und da,⁸⁻¹⁻²

wenn die dann berichten, was sie mit dem Material gemacht haben, dann ist da ganz viel wieder an, an Vokabel drinnen.⁸⁻¹⁻³ Und da ist es einfach wichtig, dass ein Material, dass ich mir Materialien aus-
suche, die vielfältig verwendbar sind. Ich sag immer, wenn ich ein Material hernehme, um dieses freie
Experimentieren zu ermöglichen, ja, also auszuprobieren, was man damit machen, dann muss, da
muss Potential in dem Material sein.⁸⁻¹⁻² Also wenn ich nur (...) Ich habe einmal eine Stunde erlebt im
Altersheim. Da hat eine zukünftige Motopädagogin wollte die Leute, die Seniorinnen mit einem
Schwamm experimentieren lassen. Sie wollte jedem einen Schwamm geben und die sollten damit frei
experimentieren, was ihnen einfällt. Und dann habe ich gesagt: "Schwämme sind gut, aber: Du musst
ihnen jeden ein Körbchen hinstellen, weil sonst ist im Sitzen nicht viel möglich." Weil was macht man
dann damit? Gibt man ihn von links nach rechts, zwickt ihn vielleicht irgendwo noch ein und legt ihn
sich am Kopf, aus. Ja, aber wenn ich viele Schwämme zur Verfügung habe, ja und dann fällt er mir
runter und dann kann ich mich als Seniorin nicht mehr bücken. Also es muss das Material so ausge-
wählt sein, dass viel damit möglich ist. Bei den jungen Kindern ist das kein Problem, die haben so
viele Ideen mit Sachen. Das fällt mir alles gar nicht ein. Ja, da also es muss einen Aufforderungscha-
rakter haben, das Material, damit die was tun können und dann, und dann habe ich genau die, die
Vokabeln drin. Wenn ich an Bälle denk, ja. Mit Bällen kann ich rollen, Zielwerfen, ich kann sie pebbeln,
ich kann sie gegen die Wand werfen, ich kann sie am Körper rollen lassen, ich kann sie hochwerfen,
ich kann sie fangen, ich kann mehrere Bälle, also und schon habe ich ganz viel Sprache drinnen, ja.^{1-3,}
^{7, 7-3} #00:40:58-2#

115

I: Mhm (bejahend) Ja das klingt alles sehr spannend. Jetzt ist meine Frage, wie könnte man jetzt psy-
chomotorische Ansätze in den Fremd- und Zweitsprachenunterricht⁸ einsetzen? Gibt es da Erfahrun-
gen, wo du sagst, das könntest du dir gut vorstellen? #00:41:12-2#

116

P1: Ja. Also, bei mir wie ich als Lehrerin gearbeitet hab, hab ich das Gefühl gehabt, durch diesen er-
lebnisorientierten Ansatz, den die Psychomotorik auch bietet, ja durch dieses eigene Erfahrungen
machen, dass das ganz viel Potential hätte, um Sprache besser zu verankern,¹²⁻² als wie über z.B.
über Arbeitsblätter.^{7-1, 12-1} #00:41:35-1#

117

I: Mhm (bejahend) #00:41:36-5#

118

P1: Also ich hab es einfach erlebt, dass unsere Begleitlehrerin die Kinder mitgenommen hat und mit
ihnen irgendwelche Zettel gemacht hat und da hab ich so gelitten drunter, weil ich das Gefühl gehabt
hab, wenn die das selber tun würden, wenn man das selber dann mit Sprache begleiten würde, wäre
da einfach ein (.), das wär (.) das würde, der Erwerb wäre leichter,⁷⁻² ja.^{7-1, 12-1} #00:42:01-4#

119

I: Mhm (bejahend). #00:42:03-2#

120

P1: Ich, ich hab so das Gefühl gehabt, wieso gibt sie einen Zettel, wo der Ball am Tisch liegt und ein-
mal unter dem Tisch liegt, und einmal hinter und einmal neben dem Bett, wieso machts das nicht mit
ihnen? Also, sie kann ja sagen: "Kommst, jeder bekommt einen roten Ball und wir verstecken ihn im
Raum und wir suchen und du erzählst, wo du deinen Ball gefunden hast?",^{7-1, 7-3} also. #00:42:25-2#

121

I: Und gibt es da auch Erfahrungen, dass das anders verankert wird im Gehirn von, von Behaltenspro-
zessen? #00:42:29-9#

122

P1: Ja, weil da gibts ja diese Kurve quasi, alles, was ich erlebe wird zu 80% verankert, glaube ich,
alles, was ich selber tue. Alles, was ich nur sehe und höre. Da gibts ja dieses. Ich weiß jetzt nicht die
genauen Zahlen wird nur zu 20% verankert, merke ich mir nur zu 20%. Während alles, was ich selber
tue, merke ich mir zu 80 %. Und auf das (lachend) baue ich^{7-2, 10-6, 7-3} (lacht). #00:42:57-0#

123

I: Ja gibt es noch irgendwas in dem Zusammenhang, dass wir jetzt noch gar nicht besprochen haben,
aber dass dir jetzt wirklich wichtig noch erscheint, v.a. in Bezug auf Sprache oder auf Fremd- und
Zweitspracherwerb? Du kannst dir auch ruhig Zeit lassen zum Überlegen. #00:43:14-2#

124

P1: Ja. (...) Ich glaub, dass was mir grundsätzlich, aber das ist mir in diesem pädagogischen Kontext,
ist diese pädagogische Grundhaltung, dass sich die Menschen, wohlfühlen müssen, um sich Neues
zuzutrauen und dass kommt mir so vor,⁴⁻² also. #00:43:35-7#

125

I: Also die Rahmenbedingungen #00:43:37-6#

126

P1: Die Rahmenbedingungen und dann #00:43:39-3#

127

I: ...ist das wichtigste. #00:43:40-7#

128

P1: Das, was wirkt ist die Beziehung, also da gibt es auch Untersuchungen und das ist jetzt egal, ob das quasi auf ein Psychotherapieverfahren umgelegt wird oder auf den Erwerb einer zweiten Sprache. Das, was wirkt ist die Beziehung und und (.) weniger das, was man macht^{1-2, 1-3}, ja. #00:44:01-8#

129

I: Kann die durch Bewegung intensiviert werden oder anders? #00:44:07-8#

130

P1: Ich glaub, dass man eben über den spielerischen Zugang von Bewegung so ein freudvolles Miteinander schafft, was einfach viel schneller Nähe und Vertrautheit zulässt, als wie wenn ich dem gegenüber sitze^{1-2, 4-2} (lacht), ja. #00:44:28-3#

131

I: Mhm (bejahend). Ja, dann danke ich herzlich für das Interview. #00:44:30-7#

132

P1: Gerne. #00:44:31-1#

133

I: Das war wirklich sehr, sehr spannend.

Transkript Berta

1

I: So. Also ich dank dir ganz herzlich, dass du bereit bist mir ein Interview zu geben und du (.) begleitest ja schon sehr lange motopädagogische Projekte. Und kannst du kurz so skizzieren, welche Kurse du schon mal gemacht hast und welche Zielgruppen du dabei ansprichst? #00:00:20-4#

2

P2: Also, meine psychomotorische Begleitung umfasst alle Lebensalter, eigentlich, im privaten Bereich von 0 an und im professionellen Bereich von 3 Jahren angefangen bis 103 Jahre, weil so alt war mein ältester Teilnehmer, bis jetzt. Gruppen mit, unter Anführungszeichen, ganz normal entwickelten Kindern und Menschen bis hin zum schwerstmehrfach behinderten Menschen mit auch kaum Sprachvermögen und Menschen im Alter von fitten Seniorinnen und Senioren bis hochgradig demente Menschen, die auch schon ihre Sprachkompetenzen verloren haben, alles.³ #00:00:57-8#

3

I: Ja. Also von A bis Z und von 0-100 #00:01:07-7#

4

P2: Genau #00:01:05-8# #00:01:09-5#

5

P2: Alles

6

I: 0-103 #00:01:09-1#

7

P2: Genau #00:01:09-1#

8

I: Ja und welches Potenzial liegt jetzt deiner Meinung nach in diesen Bewegungsangeboten für die Gesamtentwicklung des Menschen¹⁻¹, ja also, wie wichtig ist das? #00:01:11-7#

9

P2: Ganz entscheidend wichtig, weil Bewegung ist Leben, Leben ist Bewegung ohne Bewegung bewegt sich nichts, absolut nichts, und alles, was wir lernen, erlernen wir über Bewegung.^{1-1, 5} Wenn wir nur jetzt wieder nur auf die Sprache bezogen von dem Begreifen, dass man über die Bewegung geht zum Begreifen im kognitiven Sinn, vom Anfassen zum Erfassen, also über dieses sensomotorische Lernen, und das geht nur über Bewegung⁷⁻² und ob das im Kleinen ist wirklich über die Hand, die angreift, ergreift, begreift oder über den ganzen Körper, ja, jeder Bewegungsablauf, um uns von A nach B bewegen zu können im Lauf der Entwicklung.⁷⁻¹ Alles, was wir erforschen, entdecken, erfahren ausprobieren, beeinflusst unsere Entwicklung und wir können das nur tun, wenn wir uns bewegen können oder Bewegungsangebote haben und damit hängt das derartig komplex zusammen, dass es für mich also ganz entscheidend ist für die Entwicklung für die Gesamtpersönlichkeit, dass über Bewegung die Entwicklung zu stärken und zu, zu stärken, zu festigen und immer weiter voranzutreiben.^{1-1, 5-1-1}

#00:02:26-9#

10

I: Ja, und wie schaut jetzt so eine psychomotorische Einheit² aus, also, wie kann man sich das vorstellen. Gibt es da Phasen oder welche Ziele werden da verfolgt? #00:02:34-6#

11

P2: Also das Ziel, das oberste Ziel, egal wie alt oder wie jung ein Mensch ist, egal wie, welchen Entwicklungsstand er oder sie hat, ist es die Selbstständigkeit zu fördern. Über Selbstständigkeit, dass die Menschen sich als selbstwirksam erleben und damit das Selbstbewusstsein steigern.¹⁻¹ #00:02:58-4#
12

I: Mhm (bejahend) #00:02:58-7#

13

P2: Das Ich zu stärken. Das ist immer das oberste Ziel und Angebote zu setzen, die keine Übungen sind, die man machen muss, keine vorgegebenen Übungen, die man machen muss, sondern das ist eine (.) eine Gestaltung einer Einheit so angelegt ist, dass die Menschen höchstmöglich ins eigenständige Tun kommen und ihre eigenen Ideen zu verwirklichen.¹⁻¹ Und ganz wichtig dabei ist diese Einheiten sind immer gleich aufgebaut.² #00:03:25-9#

14

I: Mhm (bejahend) #00:03:26-5#

15

P2: Nach einem so genannten Phasenmodell, das von der Veronica Pinter-Theis und und Michael Passolt entwickelt wurde, speziell für psychomotorische Stunden. Und das ist das Gerüst und die Struktur der Stunde und auch Menschen, die kognitiv beeinträchtigt sind, erfassen sehr schnell oder spüren ganz schnell die entsprechenden Teile der Stunde, die Räume, die da eröffnet werden.² Und ich habe so das Gefühl das gibt totale Sicherheit zu wissen, ah zuerst ist eine Begrüßung eine persönliche. Dann kommen wir zu Musik miteinander in Bewegung, spielen miteinander.²⁻¹ Dann kommt der Punkt, wo es eine Aufgabe, einen Auftrag oder ein Problem gestellt wird von der Motopädagogin, das dann die Kinder oder die Menschen zu lösen haben, nämlich mit ihren eigenen Ideen und Fähigkeiten, Fertigkeiten. Dann kommen wir zu einem Ende dieses Hauptteils quasi, in einer Entspannung sich etwas Gutes tun, einander was Gutes tun.²⁻² Dann sprechen wir über das Erlebte, in einer Reflexion und dann verabschieden wir uns persönlich voneinander²⁻³ und das ist immer es sind alle Phasen in 1 Stunde vorhanden. Immer nach dem gleichen Ablauf². #00:04:37-6#

16

I: Mhm (bejahend) Also der Rahmen bleibt immer gleich. #00:04:40-2#

17

P2: Genau #00:04:44-4#

18

I: Egal welche Zielgruppe welches Alter? #00:04:41-5#

19

P2: Genau! #00:04:43-0#

20

I: Jetzt möchte ich gleiche mal zu dem Einsatz von Sprache kommen. Was, welche Rolle spielt Sprache⁷ in diesen Einheiten? #00:04:52-0#

21

P2: Mhm (bejahend)(...)Es. Sprache(.) bildet eine große Rolle vom Fokus her, dass Bewegung auch immer Sprache in Bewegung setzt. Und je weniger von mir vorgegeben ist, desto mehr wird Sprache angeregt der Teilnehmer untereinander⁷⁻³⁻² oder, um in Interaktion mit mir zu treten, wobei die Erfahrung gezeigt hat, dass es nicht Voraussetzung ist, dass die Menschen Sprache oder Sprachkompetenz haben, verbale Sprachkompetenz⁷⁻³⁻¹,(.) Es sind, also, ich möchte ein Beispiel nennen von der intergenerativen Arbeit, wo mit Kindern und alten Menschen Psychomotorikeinheiten durchgeführt wurden und in der Gruppe, die ich begleitet habe, war kein deutschsprachiges Kind. Es waren in den Kindergarten also die Kinder aus dem Kindergarten es waren glaube ich 24 Kinder in der Gruppe aus elf Nationen.^{7-3, 3, 3-5} #00:05:58-8#

22

I: Mhm (bejahend) #00:05:58-8#

23

P2: D.h. aber keine Deutsch- oder so gut wie keine Deutschkompetenz vorhanden.³⁻⁵ Und es waren auch schon Menschen von den alten Menschen dabei, die durch Demenzerkrankung Sprache jetzt nicht mehr im eigentlichen normalen Sinn einsetzen konnten, wo eher wirr gesprochen wurde und große Sorge hat bestanden von den fitteren alten Menschen, wie man denn irgendwie mit Kindern was machen soll, wenn man sie nicht versteht oder die einem nicht verstehen.³ Und es sich da gezeigt hat, dass über die Bewegung und das Spiel das Material, das in der Stunde zur Verfügung steht, die verbale sprachliche Verständigungsfähigkeit nicht nötig war. Das ganz viel über Mimik, Gestik Augenkontakt gegangen,⁷⁻³⁻³ aber im Laufe von 20 Einheiten hat sich immer mehr auch tatsächlich Wortsprache in Bewegung gesetzt bei den Kindern durch das Erleben mit den alten Menschen. Und die alten Menschen haben das Handeln sprachlich begleitet, wir Motopädagoginnen haben es in der Reflexion erzählt aufgegriffen^{7-3-2, 7-3} #00:06:59-9#

24

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

I: Mhm (bejahend) #00:06:59-9#

25

P2: was die Kinder gemacht haben und immer mehr haben sich Kinder auch drüber getraut oder das Gefühl gehabt sie können jetzt mitreden und haben in Worten auch zu sprechen begonnen.⁷⁻³

#00:07:09-6#

26

I: Also habe ich das jetzt richtig verstanden. Das war ein Projekt, wo Kinder, die eigentlich kaum über Deutschsprachkompetenzen verfügen und mit alten Menschen, die teilweise gar keine Sprachkompetenz aufgrund ihrer Demenzerkrankung haben, die dann aber durch die Bewegung miteinander in Kontakt getreten sind und dann zuerst einmal nonverbal miteinander kommuniziert haben. #00:07:33-7#

27

P2: Also in der Gruppe war nur eine hochdemente Frau. #00:07:34-3#

28

I: Ja. #00:07:34-3#

29

P2: Wo das mit der Sprache nicht mehr als klare Sprache zur Verfügung war, ja und das war, das war nicht im Projekt geplant, dass die Kinder kein Deutsch sprechen, das hat sich ergeben aufgrund der Streuung der Kinder im Kindergarten. (.) Und die, genau, die Kinder haben ganz viel mit körperlicher Ausdrucksfähigkeit und mit ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln ihr Tun begleitet^{7-3, 7-3-3, 8} und die fitteren alten Menschen haben es in sprachlicher Form begleitet.⁶⁻⁵⁻⁴ #00:08:07-3#

30

I: Mhm (bejahend) #00:08:08-0#

31

P2: Und den Kindern zum Beispiel dann gesagt. "Wirf mir den Ball zu, den Ball!", Ja, und nach dem, ich weiß nicht, nach dem zehnten Mal sagt das Kind: "Ball", ja, "Ball, Maria", oder so, (lacht) wenn sie das, sozusagen, den Namen auch dann schon bei sich gehabt haben.⁷⁻³ #00:08:19-8#

32

I: Und gehen diese Gruppen über längere, über einen längeren Zeitraum? #00:08:23-5# #00:08:23-5#

33

P2: Ja, es ist immer semesterweise angeboten. Mindestens 10 Stunden. Aber #00:08:29-6#

34

I: Und wie ist dann die Erfahrung, also, wie ist der Lernprozess jetzt auf lange Sicht gesehen?

#00:08:33-1#

35

P2: Naja, Je länger und je kontinuierlicher die Menschen teilnehmen, desto mehr tut sich. #00:08:38-4#

36

I: Ja. OK. Ja. #00:08:41-4# #00:08:41-4#

37

P2: Und zu dem sprachlichen Punkt. Ist sicher auch noch etwas diese Reflexion, ja, die wir auch in sprachlosen Gruppen machen. #00:08:49-2#

38

I: Mhm (bejahend). #00:08:49-8#

39

P2: Weil (.) die Idee ist, das was mir Eindruck macht, braucht Ausdruck. Und in diesen Motopädagogikstunden, wo es ganz viel um eigene Ideen, eigenes Handeln, eigenen Erfolg geht, das beeindruckt den einzelnen Menschen.⁷⁻³ #00:09:07-1#

40

I: Mhm (bejahend) #00:09:08-7#

41

P2: Und das zum Ausdruck zu bringen.⁷⁻³ #00:09:08-9#

42

I: Aber wie, wie jetzt, wie bringen, die das zum Ausdruck? #00:09:14-2#

43

P2: Genau. #00:09:11-8#

44

I: ..wenn sie jetzt fast nicht mehr sprechen können? #00:09:13-5#

45

P2: Die Frage, die Frage ist immer die von den Motopädagoginnen am Ender der Einheit: "Wer möchte erzählen, was er oder sie heute hier erlebt hat, gemacht hat, ausprobiert hat?" Dann gibt man ein bisschen Zeit und wenn nur eine Person in der Gruppe ist, die Sprachkompetenz hat, ja, dann versucht

man mit der in einen Dialog zu kommen.(.) ja (.) und wenn, und das ist eigentlich in jeder Gruppe ist eine Person, die zumindestens ein bisschen etwas von sich geben kann.⁷⁻³ Und dann wiederhole ich das, versuche zu verstehen, wenn die zeigt, ja. Viele zeigen auch etwas, ja? Oder deuten wohin, machen die Bewegung noch einmal. Und dann moderiere ich das. Dann hülle ich es in einen Satz, quasi.²⁻³ #00:09:58-8#

46

I: Mhm (bejahend) #00:09:58-8#

47

P2:oder in mehrere Sätze. Und, also auch bei den schwerstbehinderten Menschen, ja. Auf diese Frage hinauf, ja, mindestens zwei oder drei beginnen zu deuten, zu zeigen, Gesten zu machen, Laute zu machen. Aufzuspringen, dorthin zu rennen, wo zum Beispiel eine Langbank gestanden ist und zeigen die Langbank, und ich sag:⁷⁻³⁻³ "Ja, da ist die Langbank gestanden, da bist du drüber gegangen, oder sind Sie drübergegangen."Und (.) ich merke, wenn ich's dann erzähle, ja, dass sie, sie nicken, dass sie eben die Bewegungen noch einmal anreißen, also, dass sich da vor allem innerlich wirklich viel tun muss, von nochmal Revue passieren lassen. Und je länger und öfter Leute dabei sind, desto mehr versuchen sie auch, wenn sie sich sehr schwertun das zu verbalisieren, das in der Reflexion zum Ausdruck zu bringen.⁷⁻³ #00:10:46-6#

48

I: Mhm (bejahend) (.) Ja da kommen wir schon zu der Rolle des Kursleiters oder der Kursleiterin. Wie, wie sieht die Rolle jetzt vom Sprachlichen her aus. Also in dieser Reflexionsphase ist es glaube ich sehr wichtig, dass noch einmal Revue passieren zu lassen, was alles passiert ist. Wie wichtig ist jetzt der Kursleiter oder die Kursleiterin? #00:11:06-6#

49

P2: Also ganz wichtig in Beziehungsgestaltung und Beziehungsaufbau.¹⁻² Das beginnt beim persönlichen Begrüßen beim Ankommen. Jeder kriegt persönlichen den Handschlag, die Frage: "Wie geht's dir, oder Ihnen?" ja, (.) und wenn man in dem Mitspielen, in dieser ersten Spielphase, d.h. extensive Phase bei uns, dieses miteinander Spielen, wo wir uns auf Augenhöhe begegnen, wo wir uns körperlich oder auch über Material auch in Berührung kommen und immer auch Sprache dabei ist.^{1-2, 2-1}

#00:11:39-6#

50

I: Mhm (bejahend) #00:11:39-6#

51

P2: Also zum Beispiel ein, ein ritualisiertes Spiel bei mir ist Begrüßungsspiel, ja, verschiedene Grußformen einander zu geben und zu sagen. Was in Multi-Kulti-Gruppen, Leute mit mit Migrationshintergrund super ist, wenn die Kinder zum Beispiel ihr Begrüßungswort dann hineinbringen.²⁻¹

#00:11:58-9#

52

I: Mhm (bejahend). #00:11:58-9#

53

P2: Ja, wo das quasi fremdsprachlich auch ausgetauscht wird. (.) und dann, die, ganz wichtig ist in der Sprache die Auftragsformulierung vor dem Beginn dieser intensiven Phase, das ist der Hauptteil, dieses, wie schicke ich die Leute in diese Selbsttätigkeit, ja. Also dieser Auftrag, der soll so klar sein. Wir sagen immer, das sind eigentlich 4 K. : Kurz, knapp, klar und kernig, soll in dieser Auftragsformulierung das drinnen sein, was die Menschen dann, quasi tun und erleben sollen.²⁻² #00:12:33-0#

54

I: Also das Sprachvorbild des(.) oder kann man sagen (.), wie, welche Rolle spielt das Sprachvorbild? #00:12:40-6#

55

P2: Ich glaube ein ganz großes. Zum Beispiel, wenn ich jetzt an eine Kindergruppe denke (.), wo wir von der Gruppendynamik und von den Persönlichkeiten her. Wir haben manchmal, recht (.) sagen wir mal, Kinder, die im, so im pädagogischen Alltag oder familiären Alltag immer wieder die Disziplinierungs-, ich sag jetzt einmal bewusst, -floskeln hören von den Begleitenden und schon so in einem Hamsterrad drinnen sind von Negativkommunikation: "Du hast schon wieder, du bist schon wieder, na, hab ich mir eh gedacht, na, schon wieder du, ja!"¹⁻² #00:13:13-9#

56

I: Mhm (bejahend) #00:13:15-8#

57

P2: Wir versuchen wirklich in eine positive Kommunikation zu gehen, ja? Also, (.) diese Ich-Botschaften: "Ich möchte nicht, dass das jetzt passiert, dass du dem anderen Kind weh tust!", ja. Nicht: "Schau, dass es nicht kaputt geht, sondern: "Schau, dass dein Bauwerk stehen bleibt!" Also diese Positivformulierung, ja.¹⁻² #00:13:39-4#

58

I: : Mhm (bejahend) #00:13:43-9#

59

P2: ... zu finden und wirklich wann immer es einen Funken gibt an etwas, was ich am Kind wertschätzen kann oder als positiv rückmelden kann, ja: "Dein Turm ist jetzt wirklich schon glaube ich zwölfmal umgefallen, aber du probierst es noch einmal und hast es nocheinmal probiert, und jetzt steht er!", ja. Also Positivbotschaften zu vermitteln, sprachlich, aber auch immer natürlich unterstützt durch die Mimik und Gestik und den Fokus auf das, was gelingt zu legen.^{1-1, 1-2} #00:14:12-4#

60

I: Mhm (bejahend) #00:14:12-4#

61

P2: Auf das, was ja, was ja was funktioniert hat, was Erfolg gebracht hat, ja. Und das ist, glaube ich, das macht ganz viel aus und da ist auch die Erfahrung, wenn wir mit den sogenannten schwierigen und herausfordernden Kindern, grundsätzlich in dieser positiven angenehmen beziehungsgestaltendenweise kommunizieren, ja. Und dann, wenn eine Situation kommt, wo dieses Kind wirklich wieder jemanden gehaut hat oder etwas kaputt gemacht hat, ja, dann ganz klar auch in der Strenge der Sprache zu sagen: "Das ist jetzt der Punkt, den will ich nicht! Das ist nicht in Ordnung! Das ist nicht erlaubt!", darüber zu sprechen, aber dann wieder auf der Ebene, also ich bin, ich bleibe nicht böse.¹⁻²

#00:14:52-3#

62

I: Mhm (bejahend) #00:14:52-6#

63

P2: Ja und das ist etwas, wo wir dann auch merken, dass dann an die, z. B. Klassenkollegen, die bei einem Kind, das war in der Klasse wirklich "das schwarze Schaf". Da gab es eine sehr nette Geschichte. Da waren vier Jungs mit dem Kind aus der Klasse, eine dritte Klasse Volksschule, zusammen in der Motostunde. Und (.) und dann hat mir eine Mutter erzählt, dass einer der Buben aus der Klasse zu dem, über das betreffende Kind, seiner Mutter erzählt hat, nach über einem Semester: "Weißt du, der Noah ist in der Motostunde immer anders, als in der Klasse." Und es hat sich dann herausgestellt, dass die, der ist auch immer, hat sich immer besser an die Regeln halten können, ja, das ist immer ein feineres Gefüge geworden. Und die vier Jungs, die den Noah in Motopädagogik anders erlebt haben, haben auch eine Kommunikationsweise da gefunden mit ihm oder auch eine Tätigkeit- und Interaktionsweise, die sie ein Stück in die Klasse mitnehmen konnten.^{6-2, 7-3-2} #00:15:54-4#

64

64

I: Aber über die Bewegung? Also es geht immer. #00:15:58-2#

65

P2: Über das Miteinander in Bewegung sein, Problem lösen und sich absprechen müssen, ja: "Wie tun wir, was machen wir?"⁷⁻³⁻² Also es gibt, wenn ich zum Beispiel den Auftrage sage: "So, bitte, ich habe euch ganz viele verschiedene Becher und Teller mitgebracht, also wohl gemerkt Plastik oder Karton, eure Aufgabe ist es damit Bauwerke zu errichten. Los geht's!" Das ist die Aufgabe und dann finden sie sich, entweder tun sie alleine oder zu zweit oder zu dritt, das ist Ihnen völlig frei überlassen,⁴⁻³⁻² diese Bauwerke zu bilden. Und dann geht es darum das Material aufzuteilen, einen Bauplatz zu finden, sich abzusprechen. Einer bringt die Idee, eine Mauer zu bauen, der zweite bringt die Idee, einen Turm zu bauen, das dritte Kind möchte vielleicht eine Treppe konstruieren und dann sprechen sie sich ab und da kommt unglaublich viel Sprache einerseits in Bewegung.¹⁻³ Dann dieses Miteinander. Wie müssen wir tun, damit quasi jeder seinen Teil irgendwie hineinbauen kann? Und da haben diese drei, diese vier Jungs, einfach viele sichtlich für sie auch erstaunliche positive Erfahrungen mit dem Noah gemacht, ja, dass man eh mit dem zusammenarbeiten kann, wenn es irgendwie rundherum passt. Und es hat dann etwas verändert in diesem Hamsterrad von "das schwarze Schaf der Klasse".⁷⁻³⁻² #00:17:13-0#

66

I: Jetzt möchte ich gleich zu den Ebenen der Sprache⁸⁻¹, weil wir da jetzt schon bei dem Thema sind. Welche Ebenen der Sprache können jetzt angesprochen werden, mit Bewegungsaktivitäten? Also, wir haben jetzt viel von diesen Phasen auch schon gesprochen und dass da eben viel Potenzial für Sprache ist. Aber, welche Ebenen der Sprache könnte man, also der Wortschatz oder pragmatische Fähigkeiten oder von der Satzstellung? Welche Ebenen könnte man da? #00:17:34-2#

67

P2: Also, ich glaube, da ist ganz viel der Wortschatz über, alleine über das Material und Materialbeschaffenheiten⁸⁻¹⁻³. Rau. glatt, hart, weich, biegsam, ja.^{1-3, 8-1-2} #00:17:45-3#

68

I: Mhm (bejahend) #00:17:45-7#

69

P2: I: Also, Eigenschaftswörter was den Wortschatz betrifft. (.) Ja, eigentlich so fast physikalische Fachsprache: "Damit das stehen bleibt, musst du...."ja, oder: " Ich habe eine Idee. Man sollte es so probieren, dann hält das." oder ja, also Wortschatzerweiterung,⁸⁻¹⁻² (.) emotionaler Ausdruck, in Psychomotorik ist ja ganz viel Emotion dabei. Ist etwas gelungen, ist was nicht gelungen, wie geht's mir damit, wie das war, war das schwierig, war das leicht, hab ich eine Herausforderung gespürt? Das sind auch so Fragen, die wir in der Reflexion stellen, wenn wir in einen Dialog gehen.²⁻³ (.) Auf jeden Fall die pragmatischen Fähigkeiten, weil, ich sag einmal, dieses auch grad, diese ganz gemischten Gruppen oft jüngere und ältere Kinder, normal entwickelte Kinder und Kinder mit Beeinträchtigungen dabei, also, ganz viel mit Körpersprache, Mimik und Gestik zu sprechen, aber gleichzeitig den verbalen Satz dazu zu formulieren und ich hab wirklich das Gefühl, dass wird immer, das geht immer mehr, über einen oder ein Gesamtes.^{8-1-1, 8-1-2, 8-1-4} Oder in der intergenerativen Gruppe war ein syrischer Junge von vier Jahren, der (lacht), am Anfang hat er ganz viel gedeutet und auch immer gesagt: "Habe ich so, habe ich so, habe ich so, habe ich so, habe ich so." Und dann hat er gesagt: "Habe ich so hoch werfen, habe ich so lange laufen!" , ja, von so und zeigen ist es auf Tunwörter zum Beispiel dazugekommen, ja.^{3-5, 7-3} #00:19:21-4#

70

I: Mhm (bejahend) #00:19:21-4#

71

P2: (.) Ja (.) Auch Konflikt-, also Konfliktlösen über Sprache, also ich versuche, also ich sage auch: "Bitte versucht euer Problem zu lösen, ja, und darüber zu sprechen, also ich greife eigentlich auch wirklich nur ein, wenn sie, wenn sie handgreiflich werden oder tätlich, ja, weil sie es eben nicht mehr über Sprache oder noch nicht über Sprache schaffen. Aber dieses auch, ja, das Problem anzusprechen und oft hilft von mir die Frage: "Was ist euer Problem?", ja und zu unterbrechen, dass sie sich nicht mehr anschreien: "Gib mir, mach mir, meins, deins, seins!" ja, also, "Stopp! Was ist das Problem?", ja, und dann schauen sie und dann rede ich mit dem einen quasi, für jede Partei und dann mit der anderen Partei und versuche das auch zu begleiten auch Konflikte über ein Miteinanderreden zu lösen.^{7-3-1, 7-3-2} Und ich bin, (.) also,(.) ja ich hab da ein nettes Beispiel aus der Seminartätigkeit mit Erwachsenen, ja. Da gebe ich einmal den Auftrag mit, jedes, jeder Mensch hat ein Zeitungsblatt und ich sag: "Bitte geht zu zweit zusammen und transportiert dieses Blatt auf möglichst vielfältige Weise, immer durch den Raum, immer neue Ideen finden, gemeinsam beide Blätter"⁷⁻³ #00:20:48-5#

72

I: Mhm (bejahend) #00:20:48-5#

73

P2: .. durch den Raum zu transportieren." 3. Und dabei immer connected zu sein. Und dann ist es so nett, ja, da kommt so eine richtige Dynamik in den Raum. Da reden sie miteinander, also, Gelächter und ding und schauen, was machen die anderen, miteinander sprechen und ausprobieren, ja und der Raum füllt sich mit Worten, mit Gelächter mit Aktivität. Und dann sage ich nach 2, 3 Minuten: "Stopp, danke, bitte, alle falten das Blatt so, ja, was weiß ich auf A3, A4, keine Ahnung, und alle Personen, ja, klappen vier Finger aus und jeweils Partner- Partnerin, vier Finger, Zeitungsblatt, Zeitungsblatt, vier Finger !" Also sofort ist die Kommunikation natürlich unterbrochen. Alle schauen mich an, machen das und dann wechsele ich relativ schnell und sag so: "Jetzt nur mehr drei Finger, zwei Finger nur der Daumen, nur der kleine Finger und alle machen das ganz brav, aber kein Mensch spricht mehr."^{7-3-2, 7-3-3}

#00:21:43-7# #00:21:43-7#

74

I: Mhm (bejahend) #00:21:48-2#

75

P2: .. um klarzumachen, das Übungszentrierte ich höre eine Übung, versuche mir ein Bild zu machen, wie schaut das aus und muss das umsetzen, ja, im Unterschied zu: "Bitte, die Aufgabe ist, dieses Zeitungsblatt auf vielfältige Weise zu transportieren." und ein Raum ist erfüllt von Sprache, Interaktion, Kommunikation und cutte ich das und geb ich vor, was zu tun ist, dann ist, es wird gemacht, aber es ist Stille. Es redet keiner mehr miteinander, ja. Und das ist für mich ganz gut , was dieses motopädagogische Angebot ausmacht, ja, weil, wenn ich quasi nur eine Aufgabe in den Raum stelle, die auf verschiedenste Weise zu lösen ist, je nach Kompetenzen, Fähigkeiten, Möglichkeiten, Ideen der Menschen, die da sind, dann, ja, ist wirklich regelmäßig eine Dynamik von..."Puh" und ist nicht viel Sprachkompetenz da, dann ist es ganz viel emsiges Arbeiten.⁷⁻³⁻² #00:22:46-8#

76

I: Mhm (bejahend) #00:22:46-8#

77

P2: ... und Tun, ja, und dann merkt man im Laufe von einem halben Jahr, Jahr, anderthalb Jahre, zwei Jahre, wie abgesehen von emsigen Tun und Treiben und Schauen und Machen, immer mehr auch miteinander gesprochen wird, also es ist wirklich sichtbar und hörbar, dass sich da was tut.⁷⁻³⁻²

#00:23:04-2#

78

I: Hast du jetzt schon Erfahrungen, wenn man sagt, dass du vielleicht eine Gruppe schon sehr lange begleitest, und dass du da so Erfahrungen hast, wie wie das mehr wird? #00:23:11-7#

79

P2: Also zum Beispiel eine Gruppe im Schwerstbehinderten-Bereich, die mittlerweile über 13 Jahre, sind einige Leute konstant dabei geblieben.³ #00:23:19-6#

80

I: Mhm (bejahend) #00:23:19-6#

81

P2: Also der Kern der Gruppe. Und am Anfang, wenn ich nicht zu jeder einzelnen Person gegangen wäre und mit der geben, nehmen, werfen, fangen, berühren, spüren, ja #00:23:35-1#

82

I: Also du begleitest dein Tun auch immer sprachlich⁷⁻²? #00:23:40-3#

83

P2: Ja, gerade in den Gruppen, wo so wenig Sprache da ist, dann hätte weder ein Mensch irgendwas selber getan noch irgendetwas dazu gesagt oder lautiert. Und ich meine, das ist jetzt wirklich sehr, sehr lange, 13 Jahre später, ja, kann ich zwei Kisten mit Material hinstellen, zum Beispiel Holzstäbchen, Leisterl und sagen: "Bitte Leute, probiert aus, greift zu!" und sie kommen und tun und machen und die, die die Sprache da haben reden dazu und zeigen und machen und sagen anderen irgendwie (lacht), was sie gerade machen, also eine enorme Entwicklung von eins zu eins quasi Aktivität und Begleitung auf wirklich der Gruppe sagen zu können: "Bitte tut's, macht's, probiert's aus!", nicht vorstellbar gewesen, dass überhaupt so eine Mitteilung möglich sein kann...^{7-3-2, 1-3} #00:24:28-0#

84

I: Ja. #00:24:28-6#

85

P2: ... in so einer Gruppe, die ich so kennen gelernt habe. #00:24:30-9#

86

I: Jetzt wenn wir noch einmal zu den Phasen² kommen, welche Phase wäre jetzt, wo man sagt, da ist besonderes Potenzial jetzt für Sprache² drin.? #00:24:37-7#

87

P2: Die intensive Phase²⁻². #00:24:38-6#

88

I: Also die, wo man den Arbeitsauftrag gibt. #00:24:40-5#

89

P2: Genau. #00:24:42-3#

90

I: Und sie dann selbst arbeiten, also. #00:24:44-7#

91

P2: Genau #00:24:46-1#

92

I: Also man gibt praktisch dann den Initialzündler und dann soll passieren.⁷⁻³ #00:24:46-0#

93

P2: Ja. #00:24:47-8#

94

I: Und die Leute arbeiten selbst. #00:24:47-5#

95

P2: Ganz, ganz viel, ja, und da vor allem Kommunikation und Interaktion der Gruppenteilnehmerinnen.⁷⁻³⁻² Und in der Reflexion, ist es wirklich ich, die frage, die moderiere, die schaut in einen Dialog zu kommen. Da ist auch ganz viel (.) dieses wirklich sprachliche Aspekt im Vordergrund.²⁻³ #00:25:08-5#

96

I: Ja. Jetzt möchte ich gleich zu den Reaktionen, also wie die Teilnehmerinnen auf psychomotorische Übungen, auf Bewegungsaktivitäten, wie sie da drauf reagieren⁶? Gibt es da Zielgruppen, die besser ansprechen oder kann man sagen eine gewisse Altersgruppe oder Frauen oder Männer oder Jugendliche oder Kinder oder gibt es welche, die gar nicht ansprechen zum Beispiel. #00:25:26-5#

97

P2: Also, ich sag mal, die Null- bis (.) etwa Zwölfjährigen, (.) oder sagen wir so, die Null- bis Zehnjährigen, die, da, sprechen wirklich durch die Bank sehr gut drauf an, ja.^{6-2, 6-5-1} Und dann gibt es ein paar, die dann im (.) Übergang zum Gymnasium oder Unterstufe gar nicht aufhören wollen, d.h., die dann noch in der 1., 2. Klasse Unterstufe auch noch in Motogruppen dazugehen. Das sind dann meistens Volksschulkinder plus Unterstufenkinder.^{6-2, 6-5-1} #00:25:58-4#

98

I: Mhm (bejahend) #00:25:58-5#

99

P2: Und die Erfahrung hat aber gezeigt, so ab etwa 13, also wirklich mit Pubertätsbeginn, dürfte Motopädagogik jetzt nicht mehr der Knaller sein.^{6-4, 6-5-2} #00:26:09-1#

100

I: Ja. #00:26:09-7#

101

P2: Also, das ist wirklich da, das spaltet sich dann entweder in die Kinder, die eher so Couch-Potato-Computer-Kinder sind, die sowieso kein Interesse an Bewegung haben und die bewegungsaffinen Kinder, die sind dann, die schauen dann nach Sportvereinen, nach einer so eher Leistungssportgruppe, wo sie da quasi ihre Selbstbestätigung finden und in den Leistungsanspruch gehen. Und (.) dann (.) ist es also, so die, bei(.) bei Menschen mit Mehrfachbehinderung ist es sicher sozusagen, sag ich mal, lebensandauernd einfach (.) gibt, gibt es in den meisten Fällen, muss man wirklich sagen, ich würde sagen, 80 %, dass die Leute gut drauf ansprechen.^{6-5, 6-5-1} #00:26:56-4#

102

I: Gibt es jetzt auch Zielgruppen, wo man sagt, da hat das gar nicht funktioniert⁶⁻⁴, die haben das gar nicht angenommen oder für die war das nix, war eher hinderlich oder eher störend. #00:27:04-9#

103

P2: Ja eher die jugendlichen, pubertierenden Kinder, würde ich sagen, die das dann alles zu kindisch oder zu oder zu wenig herausfordernd also die da eine Hemmschwelle eher haben^{6-5, 6-5-2} und fitte Seniorinnen, ja, wo man wirklich ganz viel verbal erklären muss (.) wozu das gut ist.^{6-4, 6-5-4, 6-6}

#00:27:28-1#

104

I: Mhm (bejahend) #00:27:29-3#

105

P2: Im Sinne von Kompetenzerhaltung, ja, nicht nur den Körper bewegen, dieses, wer rastet, der rostet, ja so, je länger wir den Körper und den Geist fit halten, desto länger werden wir selbstständig leben können, ja, und die sehr, die das nicht gewöhnt sind, dieses Selbsttätige, also eigene Ideen finden, kreativ werden, das ist grad bei Menschen sichtbar, die jetzt im Alter sind etwas, was sie nicht gewohnt waren, vom System her, von Kindheit an, wo man eine, das ist eine Gratwanderung finden muss von einem relativ spielfreien fantasievollen kreativen Angebot, das so zu gestalten, dass die Menschen das ernsthaft angehen, im Sinne: "Ich tu das, weil das ist für mich und meinen Geist und meinen Körper etwas sinnvoll Gutes, im Sinn von Kompetenzerhaltung, ja."^{6-1, 6-5-4} #00:28:22-1#

106

I: Mhm (bejahend) #00:28:22-1#

107

P2: .. und (.) ganz spannend ist es bei den Menschen mit Demenz, die schon sehr fortgeschritten sind in der Demenz und ihre, ja auch Sprachkompetenzen verlieren im Laufe der Zeit, aber auch natürlich den Zusammenhang, die nehmen einen Löffel in die Hand und wissen nicht mehr wozu der Löffel da ist, geschweige denn das er Löffel heißt.⁶⁻⁵⁻⁴ #00:28:45-4#

108

I: Mhm (bejahend) #00:28:46-7#

109

P2: Was im Alter ganz oft zu hohen Irritationen führt, in der Umwelt, weil wenn zum Beispiel ein demenzkranker Mensch sich versucht, mit dem Löffel zu frisieren, hört er von der Umwelt: "Was machst du schon wieder für einen Blödsinn, das ist ja nicht der Kamm!", aber er weiß nicht, warum er sozusagen einen Rüffel bekommt und wenn ich jetzt zum Beispiel in einer Stunde auf einer Demenzstation unterschiedliche Kochlöffel mitbringe. Und sage: "Bitte probieren Sie, was Ihnen damit einfällt!", dann tun die einfach, wenn sie etwas in der Hand haben und der sensomotorische Effekt da ist und ich spüre was, greif zu, da tu ich automatisch etwas und das Leibgedächtnis diese Bewegung von Rühren initiiert, weil das Leibgedächtnis wird nicht angegriffen von Demenz, und es ist auch die Hemmschwelle weg, von^{3-4, 1-3} #00:29:31-5#

110

I: Können wir noch kurz auf dieses Leibgedächtnis, weil mir dieser Ausdruck gar nicht geläufig ist. Was ist darunter gemeint? #00:29:37-5#

111

P2: Die, die, das, der Teil des Gedächtnisses, der die Bewegungsabläufe abspeichert.⁵ #00:29:43-5#

112

I: Mhm (bejahend) Also durch die Bewegung. #00:29:46-9#

113

P2: Bewegungsmuster abspeichert, ja⁵ #00:29:47-1#

114

I: Und dann ist da aber das Wort wieder da, oder? #00:29:50-9#

115

P2: Das ist, das ist das z.B. ein Mensch, der einmal Fahrrad fahren gelernt hat, kann immer Fahrrad fahren. #00:29:55-6#

116

I: Mhm (bejahend) #00:30:00-2#

117

P2: Auch wenn er dazwischen 30 Jahre nicht Fahrrad fährt, wenn wir einmal herausen gehabt haben, wie man auf 2 Beinen sich aufstellen kann und geht, dann speichert sich das ab. #00:30:10-2#

118

I: Mhm (bejahend) #00:30:10-2#

119

P2: Und bei Gegenständen, wie z.B. dem Löffel das Rühren. #00:30:11-0#

120

I: Ja. #00:30:14-0#

121

P2: Ist abgespeichert #00:30:15-1#

122

I: Ja? #00:30:15-1#

123

P2: Der Mensch weiß.. #00:30:12-5#

124

I: Aber auch das Wort dann durch die Bewegung wieder? #00:30:18-3#

125

P2: Der Mensch weiß nicht mehr, dass es der Kochlöffel ist, um im Topf umzurühren, bei ganz hoch fortgeschrittener Demenz, aber die Bewegung, er hat das Ding in der Hand und rühre, die ist da.^{1-3, 3-4} #00:30:26-2#

126

I: Mhm (bejahend) #00:30:26-2#

127

P2: Ich habe ein Tuch in der Hand, ja, und ich weiß vielleicht nicht mehr, dass das Tuch ist, um Staub zu wischen, aber das Wischen ist da.^{1-3, 3-4} #00:30:34-7#

128

I: Die Bewegung. #00:30:37-7#

129

P2: Das ist echt interessant. Oftmals kommen die Wörter, also ich sag dann, ah der Kochlöffel, oder, der Kochlöffel: "Ja der Kochlöffel, den Sie haben!", ja, und vielleicht sagt dann jemand wieder das Wort oder hat möglicherweise, wissen wir nicht, ein Bild dazu da, ja.⁷⁻² #00:30:59-0#

130

I: Mhm (bejahend) #00:31:02-6#

131

P2: Und es schon so, dass also auch in der Arbeit mit diesen Menschen, die Sprache hatten, aber diese quasi versiegt ist, also verloren gegangen ist, dass die immer wieder, wieder zu sprechen beginnen aufgrund der Stunden. Also in Worten.⁷⁻³ #00:31:16-6#

132

I: Aber jetzt in Folge der Bewegung oder auch so, weil die Stunde nett ist? #00:31:22-4#

133

P2: Also.(.) Nicht alleine die Bewegung. Weil das ist ja in der Psychomotorik, es hängt immer die Bewegung und die Emotion zusammen.¹⁻¹⁻¹ #00:31:29-2#

134

I: Mhm (bejahend) #00:31:31-2#

135

P2: Und wenn die Atmosphäre passt, weil das Gefühl da ist von: "Ich tu was und ich merk, ich kann das auch, ich hab Erfolg, Ja, und ich werd gesehen und die Person nickt mir zu, die macht das auch, ja, dann ist die Emotion da von "Ha. Ich hab was geschafft!"¹⁻¹⁻¹ #00:31:48-1#

136

I: Mhm (bejahend) #00:31:51-3#

137

P2: und das ist der Knackpunkt, um um dazu etwas zu formulieren, ist meine Erfahrung nach der Knackpunkt.^{1-1-1, 4-2, 7-3} #00:31:54-7#

138

I: Also die Rahmenbedingungen. #00:31:55-7#

139

P2: Ja. Würde ich sagen: "Alle nehmen den Kochlöffel rauf, runter, hin, her!" Dann würde kein Mensch irgendwie das Bedürfnis haben etwas zu sagen. Ja? Aber, wenn eine Person von sich aus, ja, z.P2: Weiß nicht ganz hoch oder auf den Sessel klopft oder was und ich sag: "Ah. Eine gute Idee! Hoch und nieder klopfen oder ein Geräusch machen, gute Idee, _____." Dann kommt dieses Gefühl von: "Ah! Hab ich gemacht!" Es ist gesehen und wertgeschätzt und dann ist für mich diesere Knackpunkt, wo Leute dann plötzlich wieder etwas sagen wie:"Jaa!"⁴⁻² #00:32:34-1#

140

I: (lachend) #00:32:36-3#

141

P2: Ja. Oder ich ich ich drück mit jemanden mit einem Tuch dazwischen, ein Kraftdrücken, ja, also Material ist immer der Puffer: "Drücken Sie, drückens, spüren Sie Ihre Kraft?" Und wir kommen in das Tun über die Bewegung, sind ganz eng im Augenkontakt und da Interaktion und ich begleite das mit der Sprache und dann sind wir fertig und die Frau, die sonst nicht spricht sagt: "Stark!"^{1-3, 7-3} #00:33:02-9#

142

I: (lachend) #00:33:04-9#

143

P2: Und ich sag: "Ja. Sie sind stark. Das haben wir jetzt gespürt! Sie konnten es spüren, ich konnte es spüren. Ihre Kraft!" Und dann ist es nur durch das Erleben der Bewegung, der positiven Beziehung, die da ist, weil da eine Spielpartnerin oder Kampfpartnerin ist. Und dann ist die Emotion so groß, dass die Emotion das Wort locker macht.^{7-3, 1-1-1, 1-2} #00:33:22-5#

144

I: Das heißt die Rahmenbedingungen in solchen Einheiten sind extrem wichtig, diese oder die Vertrauens. #00:33:31-0#

145

P2: Genau! Vertrauen, Sicherheit, Beziehung und dazu gspüren, da ist jemand mit mir wirklich auf Augenhöhe.^{1-1-1, 1-2} #00:33:37-5#

146

I: Mhm (bejahend) #00:33:37-5#

147

P2: Ja. Und nicht jemand, der von mir etwas will.¹⁻¹⁻¹ #00:33:38-8#

148

I: Ja. #00:33:39-9#

149

P2: Ich will nicht, dass, also ich, es ist nicht mein Arbeitsauftrag: "Ich mach das, damit die zu sprechen beginnt."¹⁻¹ #00:33:47-0#

150

I: Sondern das Ziel ist? #00:33:53-2#

151

P2: Sich selber erfolgreich und positiv zu spüren, zu erleben.¹⁻¹ #00:33:53-9#

152

I: Ja. #00:33:56-5#

153

P2: Aus selbsttätigem Tun. Und dann ist ein Zündpunkt da von: "Ah!", ja. Eine, eine, eine Frau tatsächlich die, das haben mir dann die Schwestern gesagt, die hat Jahre schon nichts mehr gesprochen und die hat am Anfang nur geheult, gewimmert, geweint in den Gruppen auch, bei mir, ja und (.) ich hab dann noch, echt, da hab ich das Gefühl gehabt, das hat wirklich keinen Sinn.^{3-4, 6-5-4} #00:34:20-4#

154

I: Mhm (bejahend) #00:34:20-4#

155

P2: Hab auch gemeint, ob sie sie nicht wieder #00:34:25-0#

156

I: Mhm (bejahend) #00:34:25-0#

157

P2: Im Zimmer lassen sollten. Sie haben gesagt: "Nein. Sie möchten das weiter probieren." Die hat nach über zwei Jahren, die hat dann, also Singen ist da eine Geschichte, die ganz oft bei Menschen mit schwerer Behinderung, hab ich das Gefühl, bei ganz jungen Kindern, bei den hochaltrigen und den dementen Menschen, wenn das gesprochene Wort nicht^{7-3, 6-5-4} #00:34:43-2#

158

I: Mhm (bejahend) #00:34:43-2#

159

P2: (.) #00:34:48-1#

160

I: Nicht mehr da ist #00:34:46-9#

161

P2: Nicht mehr da ist, dass das gesungene Wort viel ausmacht.⁷⁻³ #00:34:51-4#

162

I: Aha. Ok. #00:34:51-4#

163

P2: Ja, also. Entweder tatsächlich ein Lied anzustimmen oder die Leute stimmen ein Lied an und ich nehm das auf, wenn ich das kenn und ich sing mit oder auch sozusagen, wenn ich z. B. sag. (.) Also, dass ich dann irgendwie im Singen das, ja, das. Wenn ich z.B jemanden einlade, mitzukommen und sage: "Wollen Sie mitkommen?" Und zu singen: "Guten Morgen, guten Morgen, kommen Sie mit, kommen Sie mit!" Und das geht dann⁷⁻³ #00:35:14-4#

164

I: Mhm (bejahend) #00:35:15-0#

165

P2: Dass eine Reaktion drauf kommt. Das ist sehr spannend. Genau. Und diese Frau hat dann begonnen nicht mehr zu weinen und zu wimmern, sondern wenn ich Musik eingeschaltet habe, hat sie mitgesungen.^{6-5-4, 7-3} #00:35:24-0#

166

I: (.) #00:35:24-0#

167

P2: (unv.) Und dann hat die nach über zwei Jahren beim Verabschieden einmal, ja, ganz fest meine Hand gepackt und hat mich so wie, wie hecheln, ich habe geglaubt sie hyperventiliert, ja, sie ist dage-sessen und hat hechelt, und ich hab gedacht: Ich muss Hilfe holen, weil dass ist jetzt echt gefährlich, ja, wenn die^{3-4, 6-5-4, 7-3} #00:35:48-0#

168

I: Ja. #00:35:45-2#

169

P2: Wenn die ins hyperventilieren kommt. Und dann sagt sie: "Herrlich!" Also die war, wirklich innerlich so bewegt von der Atmosphäre, von der Beziehung von dem, was sie da erleben konnte, dass dieser Eindruck so stark war, dass sie zum Ausdruck bringen wollte: "Herrlich!"^{m3-4, 6-5-4, 7-3} #00:36:02-9#

170

I: Mhm (bejahend) #00:36:03-8#

171

P2: Ich hab das den Schwestern erzählt. Die haben mir das nicht geglaubt, eindeutig wie die Reaktion war. Die war völlig, völlig von den Socken und hat es dann noch einmal erzählt und auch noch anderen Schwestern erzählt in dem Heim und dann haben sie mir in den Wochen drauf erzählt, dass wirklich ganz enorm etwas passiert sein muss im Erleben der Stunde, weil die Frau ab dem Zeitpunkt immer wieder einmal, in Situationen, wo vor allem etwas sehr intensiv zu spüren war.^{6-5-4, 7-3}

#00:36:34-6#

172

I: Mhm (bejahend) #00:36:34-9#

173

P2: Entweder taktil oder sichtlich emotional. Worte gesagt hat, wie: "Heiß, kalt, Au!", ja.⁷⁻³ #00:36:48-4#

174

I: Ja. #00:36:48-4#

175

P2: Also #00:36:48-4#

176

I: Wieder eine Sprache gekommen. #00:36:48-4#

177

P2: Wieder zur Sprache gekommen, wo davor sie mir gesagt haben, sie hat glaube ich schon zwei, drei Jahre schon nichts mehr gesprochen, also unglaublich.⁷⁻³ #00:36:57-8#

178

I: Ja. #00:37:00-6#

179

P2: Ist passiert, wo die über zwei Jahre in der Gruppe dabei war.⁶⁻⁵⁻⁴ #00:37:02-7#

180

I: Wir. Jetzt noch zu einem anderen Thema. Wir haben es kurz schon mal angeschnitten, wie das jetzt mit Kursteilnehmerinnen oder Kursteilnehmern ist, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben.³⁻⁵

Hast du da Erfahrungen, gibts da irgend? #00:37:14-9#

181

P2: Ja. Die sind oftmals (.) länger als andere Kinder zum Beispiel Zuschauer. Also, die Kinder können immer entscheiden, mach ich mit oder schau ich zu⁴⁻⁴. Es gibt immer ein Platzerl, ein Matteneck, z.B. im Turnsaal oder die Bereiche, wo wir uns treffen werden. Die Möglichkeit ist, immer von dort aus einfach zuschauen, Also, die sind erfahrungsgemäß etwas länger zuschauend.⁴⁻³⁻² #00:37:40-3#

182

I: Mhm (bejahend) #00:37:42-9#

183

P2: Und sobald es aber, vor allem vielleicht auch in diesen, in der extensiven Phase, wo es vielleicht ein Spiel gibt mit Spielanleitung wie "Versteinern spielen" ja, oder "Leopositionsfangen" oder so und die Sorge ich verstehe nicht, also bleib ich lieber draußen, ja.²⁻¹ Aber erfahrungsgemäß eigentlich sobald ein Material da ist und ein Auftrag und die Kinder in der intensiven Phase ins Tun kommen, ins Bauen, ins Ausprobieren, dann ist kurz dieses Schauen, was machen die anderen und dann sind sie drinnen, ja.^{1-3, 2-2} #00:38:13-5#

184

I: Mhm (bejahend) #00:38:13-5#

185

P2: Und dann wirklich auch zu sagen in der Reflexion, wo natürlich die Kinder dann nicht lossprechen, zu sagen, ja: "_____, ich hab gesehen, du hast das und das gemacht, ja. "_____, ich hab gesehen du hast und das und das gemacht." Da erzähl ich ihnen was ich gesehen habe, was sie gemacht haben. Und mit der Zeit legen sie dann halt, je nachdem, wie es für sie möglich ist auch los, zumindest bruchstückweise, das zu formulieren, was sie gemacht haben.^{2-3, 3} #00:38:44-0#

186

I: Und welche Rolle spielt da das Material¹⁻³? Weil das ja sehr wichtig anscheinend ist. #00:38:48-6#

187

P2: Ja, ganz viel, weil da brauch ich keine Sprache dazu, weil das Material spricht mit mir quasi über die Materialbeschaffenheit. Ist es eher etwas Filigranes, wo ich zart rangehen muss. Ist es ein Turnsaalgerät, ein Sprunggerät, ein Tau, ein Seil, wo ich, wo das Material ja an mich appelliert, was ich mache sozusagen, ja. Sind es Bälle, die ich springen, werfen kann, also. Da spricht das Material über seine Materialqualität und die Materialbeschaffenheit, was zu tun ist eigentlich¹⁻³ #00:39:21-9#

188

I: Ja. Und kann das dann auch Auswirkungen auf die Sprache haben? Kommentiert man das gern, oder nicht? #00:39:25-6#

189

P2: Ganz, ganz sicher. Weil ich es ja auch dann in Sprache formuliere. Und vielleicht wird den Kindern auch während der intensiven Phase, während dem direkten Tun, ja. "Ah, du lässt den Ball springen! Springen lässt du den Ball!" also, dann sag ich es vielleicht nicht erst in der Reflexion, sondern schon in der Situation selber.⁷⁻³ #00:39:46-0#

190

I: Ja. OK. Ja und wie funktioniert jetzt die Interaktion zwischen Teilnehmern die z.B. eine andere Erstsprache haben, weil, die vielleicht keine gemeinsame Sprache haben? #00:39:58-6#

191

P2: Übers Schauen, übers Tun. #00:40:01-0#

192

I: Ja #00:40:01-0#

193

P2: Wirklich das Abschaun. Der Wert von Abschaun. Das kann ich mich erinnern, ich hab in der Volksschule, mussten wir immer so, so, so Mauern aufstellen, so Kartonmauern, damit man ja nicht abschaun, ja. Und in der Motopädagogik sagen wir der der Abschaun, Zuschauen, Nachmachen hat einen großen Wert. #00:40:17-5#

194

I: Mhm (bejahend) #00:40:19-8#

195

P2: Grad für Leute, die es sprachlich nicht erfassen, ja. Ich sag, wir hatten gerade letztlich. Ich war jetzt gerade in einer Viererwoche auf Motopädagogik. Da waren zwei unterschiedlich sprachige, nicht deutschsprachige Kinder in einer Gruppe von 8 Motokindern und es ging darum, den Raum zu verspannen, zu verwickeln mit Wolle und Fäden und die sind einfach, die sind, haben halt geschaut wie die anderen, die haben eindeutig nichts verstanden, was sie tun, also was der Auftrag ist.^{1-3, 3-5} #00:40:46-7#

196

I: Mhm (bejahend) #00:40:47-1#

197

P2: Und dann sind sie und die haben sich in die Mitte vom Raum gestellt beide und haben geschaut, was die anderen machen. Und der eine hat geschaut, geschaut und hat dann selber begonnen zu wickeln und zu tun und das Mädel ist noch länger gestanden und dann ist ein anderes Mädchen gekommen und hat die genommen und hat ihr ein Wollknäuel in die Hand gedrückt, hat ihr den ersten Start gemacht, ja und hat dann ihr Tun begleitet, also sie hat sie mitgenommen.^{1-3, 3-5, 1-4} #00:41:08-5#
198

I: Ja. #00:41:08-5#

199

P2: Sie sind beide dann zur nächsten Säule, haben es rumgewickelt, sie hat gesagt: " Da musst du so rum und da musst du so!" und die hat halt mitgemacht. Und ich glaub sie ist, wie lang wird das gewesen sein, zwei, drei Stationen ist sie mit dem Mädel mit, das sie quasi reingeholt hat und dann ist das türkische Mädchen abgebogen und hat ihren eigenen Weg gemacht.¹⁻³ #00:41:25-6#

200

I: Mhm (bejahend) Und wie ist dann, wie wichtig ist dann das Sprachvorbild jetzt von anderen Teilnehmern und Teilnehmerinnen? #00:41:32-5#

201

P2: Na ja, je mehr Teilnehmerinnen da sind, die eine normale Sprache zur Verfügung haben, desto besser ist der Einfluss auf die, nicht. #00:41:45-6#

202

I: Also sieht man, dass da jemand in Interaktion tritt? #00:41:46-9#

203

P2: Auf jeden Fall. #00:41:42-3#

204

I: Und das Sprachvorbild sich dafür interessiert? #00:41:48-8#

205

P2: Auf jeden Fall. #00:41:51-3#

206

I: Ja #00:41:53-0#

207

P2: Immer begleitet, immer parallel zum Tun⁷⁻² #00:41:54-7#

208

I: Ja. Jetzt möchte ich noch zum Abschluss dann. Gibt es irgendwas, wo du sagst das findest du jetzt besonders wichtig? Das wir jetzt noch nicht erwähnt haben, wie Bewegung, welches Potential in Bewegung für Sprache steht, steckt? #00:42:11-1#

209

P2: Also eigentlich glaube ich fast, dass wir alles erwähnt haben.(...) Überlegen.(.) Also was uns auch ein wichtiger Aspekt ist auch zu sagen, wenn etwas nicht gelungen ist. Dass das Kind uns dass der Mensch, das uns sagen kann, ja.⁴⁻² #00:42:31-3#

210

I: Fehler sind, das Fehler erlaubt sind #00:42:31-3#

211

P2: Genau, ja. "Ich bin total, ich bin total sauer, traurig und böse, weil mein Bauwerk nicht gehalten hat." #00:42:37-8#

212

I: Mhm (bejahend) #00:42:38-3#

213

P2: Dann sag ich: "Ja. Das ist auch völlig normal, dass das so ist, dass man sich wirklich ärgert, wenn etwas nicht hinhaut, ja." Man kann überlegen: "Was muss man vielleicht beim nächsten Mal anders machen?", ja, also das dialogische Prinzip.⁴⁻² #00:42:54-2#

214

I: Mhm (bejahend) Und erscheint dir jetzt der Einsatz von Bewegungsaktivitäten, von psychomotorischen Ansätzen in den Fremd- und Zweitsprachenunterricht⁸, hast du das Gefühl, also, wie könnte man das integrieren, macht das Sinn oder macht das keinen Sinn? #00:43:06-7#

215

P2: Also, ich glaub das macht ganz großen Sinn, weil es gibt ja diese, da gibt es eine schöne Tabelle dazu, was der Mensch sieht (.), ich glaub ich hab sie irgendwo da drinnen irgendwo, was weiß ich, bleibt 20% hängen, nachhaltig.^{5-1-1, 5} #00:43:19-6#

216

I: Mhm (bejahend) #00:43:19-6#

217

P2: Was er hört und sieht 30 %^{5, 5-1-1} #00:43:24-0#

218

I: Ja #00:43:24-0#

219

P2: Und dann das, was er selber macht, ja, hat 90% Effekt auf nachhaltiges Festsetzen im Gehirn und ich glaube, wenn man dieses experimentielle Lernen, dieses Erfahrungslernen, einfach durch Ausprobieren, ja, Impulse geben und die Leute probieren aus, dass sich da am meisten sozusagen vernetzt.⁵⁻

¹⁻¹ #00:43:46-4#

220

I: Mhm (bejahend) #00:43:49-7#

221

P2: Dass sie es nicht nur hören oder lesen oder sehen und sich halt merken sollen, was das Wort bedeutet oder der Satz, ja, sondern in dem Tun heraus, dass man Handeln und Tun begleitet mit Sprache, das ist ja so irgendein Kernstück im⁵⁻¹⁻¹ #00:44:03-9#

222

I: Mhm (bejahend) #00:44:05-8#

223

P2: im psychomotorischen Angebot und diese Handlungsorientiertheit, wenn man die in dieser Spracherwerbsunterricht einbaut, glaube ich ist das ganz, ganz (.) wichtig, also anschaulich und nicht nur anschaulich, sondern auch angreifbar.^{12-1, 12-2} #00:44:25-6#

224

I: Mhm (bejahend) und welches Potential siehst du dann da drinnen? #00:44:28-4#

225

P2: Na ja, ein, ein, dass sich schneller verknüpft das Wort und die Handlung dazu, das Wort und das Material dazu, das Wort und die Eigenschaft⁸⁻¹ also, ja die, ich fühl: "Das ist rau, rau und das Wort sprech ich dazu und höre dazu und sehs womöglich dazu, also wenn da ein Karterl liegt wo rau drauf steht^{5-1-1, 7-2, 8, 8-1-2} #00:44:55-2#

226

I: Mhm (bejahend) #00:44:55-2#

227

P2: und es sind und ein rauer Schwamm und ein Holzbretterl, wo irgendso ein, ja, Schleifpapier drauf ist, ja, ich fahr da drüber, sehs und höre es vielleicht noch dazu, dann werde ich es eher abspeichern, als wenn ich nur das Karterl seh oder nur das Wort höre^{5-1-2 5-1-1, 7-2, 8-1-2, 7-3} #00:45:10-4#

228

I: Ja, ja. Gut. Gibt es sonst noch irgendwas, was du jetzt dringend noch anmerken möchtest, wo du sagst, das fällt mir jetzt noch ein, was vielleicht zum Fremd- und Zweitsprachenunterricht noch passen würde, verknüpft mit Bewegung? #00:45:24-0#

229

P2: (...) Nein, glaube ich eigentlich nicht, weil es glaube ich sehr umfassend in dem drinnen ist

#00:45:37-2#

230

I: Gut, dann danke ich dir sehr, sehr herzlich für das Interview. #00:45:39-6#

231

P2: Bitte (lachend)

Transkript Clara

1

I: Ich bedanke mich ganz herzlich, dass du dich bereit erklärt hast, dieses Interview mit mir zu machen. Kannst du mal so kurz erzählen, wie dein Einsatz im psychomotorischen Bereich ist, was du da machst, und welche Gruppen du da betreust und ja die Zielgruppen, die du da ansprichst? #00:00:15-6#

2

P3: Gut. Also ich bin seit acht Jahren mit dem Thema Psychomotorik beschäftigt und habe angefangen damals im Kindergarten bei meinem Sohn, das waren von 3 bis 6-jährigen Kindern, mit denen ich sozusagen psychomotorisch gearbeitet habe und hab auch gleich in der Schule das auch umgesetzt, in Form von Fördereinheiten, also Förderstunden haben wir dann einfach für die Psychomotorik genutzt, wo wir Kinder, die sehr schüchtern, sehr introvertiert sind, aber auch Kinder, die gewisse Auffälligkeiten einfach an den Tag gelegt haben, haben wir dann, ja,³⁻¹ (.) die haben wir in psychomotorische Stunden sozusagen geschickt und meiner Erfahrung nach hat es ihnen irrsinnig gut getan, jetzt auch im Sinne auch der Persönlichkeitsentwicklung. Also das ist auch worauf der Fokus gelegt ist bei uns, dass man die Persönlichkeitsentwicklung fördert über das Medium Bewegung, ja und unterstützt, schauen, was braucht das Kind, was sind seine Themen, sowohl seine persönlichen Themen, als

auch motorischen Themen. Wo möchten sie, welche Bewegungen brauchen sie, was, um sozusagen ihre Persönlichkeit stärken zu können.¹⁻¹ #00:01:21-9#

3

I: Mhm (bejahend). Und machst du das jetzt nur mit Kindern, oder gibt es da andere Zielgruppen³ auch? #00:01:25-3#

4

P3: Ich mach das jetzt, im Moment mach ichs nur mit meinen Volksschulkindern, also hier direkt bei mir an der Volksschule. Mit meiner Klasse setze ich das um und wir sind ein Campus, d. h. wir haben auch einen Kindergarten bei uns an der Schule, d. h. wir laden auch Kindergartenkinder, zusätzlich zu unseren Stunden, ein, d. h. wir sind komplett altersgemischt von 3 bis, im Moment sind meine Kinder 8, meine Volksschulkinder von 3 bis 8 haben wir alles in einer Gruppe und gemeinsam können die Kinder miteinander und voneinander sozusagen lernen, in Bewegung.^{3-1, 3-2} #00:01:57-7#

5

I: Und kannst du da jetzt kurz skizzieren, wie so eine psychomotorische Einheit² aufgebaut ist? Gibts da Phasen, oder wie funktioniert das? #00:02:04-2#

6

P3: Ja, es gibt also entweder machen wir das mit einem Großaufbau, oder wenn wir Materialerfahrung machen, aber im Prinzip sind das immer die selben Phasen.² Wir beginnen immer mit einer extensiven Phase, d. h. da werden wir einmal gemeinsam warm, die einen können sich auspowern, die sozusagen mit sehr hoher Energie hineinkommen und die andern können in Schwung kommen, die sozusagen noch ein bisschen müde sind, mal schauen, dass wir das Energielevel ungefähr auf eins bringen.²⁻¹ Nach der extensiven Phase kommen wir in die intensive Phase, da stellen wir die Kinder sozusagen vor ein Problem, da bekommen sie eine Aufgabe von uns gestellt. Wir nennen das auch in der Psychomotorik das Experiment. Ja, das ist sozusagen das Herzstück der Motopädagogik und da werden sozusagen die Kinder in Aufträge geschickt, z.B.: "Baut gemeinsam eine Marmeladenbahn!", oder "Heute hab ich euch Schwämme mitgebracht, probiert einmal aus, wozu laden sie euch ein, was fällt dazu ein? Wie könntest du dich mit den Schwämmen auseinandersetzen?" Das wären so Themen. Das wird dann sozusagen bearbeitet, dieses Thema, je nachdem wie der Auftrag war, kommt es dann auch zu einer Präsentation im Sinne der Wertschätzung, d. h. die Kinder zeigen her, wenn sie etwas hergestellt haben, z. B. eine Marmeladenbahn, dürfen die vorstellen und im Anschluss daran werden dann die verschiedenen Bauwerke bespielt, können auch noch von anderen Gruppen bespielt werden, oder von den Kindern selber bespielt werden. Dann wird gemeinsam weggeräumt,²⁻² (.) dann kommt es zu einer Reflexion, d. h. wir sprechen auch noch gemeinsam darüber, (.) welche Erlebnisse die Kinder in diesen Einheiten gehabt haben, was sie anmerken möchten und es ist auch meistens eine Entspannung dabei, wo wir dann gemeinsam auch wirklich zur Ruhe kommen, das ist so und dann ist eben der Ausklang und dann wieder uns trennen, sozusagen.²⁻³ #00:03:54-1#

7

I: Und wie lange bleibt so eine Gruppe zusammen? #00:03:55-5#

8

P3: Also, bei uns in der Schule, wir haben 5 Schulstunden, sind 50 Minuten, also meistens sind es 45 Minuten bis dann wirklich alle da sind, sei es jetzt vom Kindergarten, oder wir von der Klasse in den Turnsaal kommen, also zwischen 45 und 50 Minuten. #00:04:11-4#

9

I: Aber dann ein ganzes Jahr? Bleibt immer die Gruppe? #00:04:13-6#

10

P3: Ah, die Gruppe, ja ja die Gruppe, die Gruppe, also meine Klasse sowieso und vom Kindergarten kommen immer wieder andere Kinder auch dazu. Ja also das ist keine, keine fixe Gruppe, sondern je nachdem, weil im Kindergarten ist dann doch, manche werden erst später gebracht und je nachdem um welche Uhrzeit die Turnstunde ist, manchmal wollen die Kinder nicht, manchmal schon, das ist unterschiedlich. Von der Anzahl her sind ungefähr immer 10 Kindergartenkinder, die dazukommen.³⁻¹ #00:04:39-4#

11

I: O.K. plus eine ganze Schulklasse? #00:04:39-9#

12

P3: Plus eine ganze Klasse, ich muss noch dazusagen, wir haben einen sehr großen Turnsaal, also eigentlich einen, den man teilen kann in der Mitte, sind quasi 2 Turnsäle, der aber dann offen ist, also, es funktioniert gut,⁵ auch mit so vielen Kindern.^{3-1, 4-5} #00:04:55-7#

13

I: Und wie ist jetzt deiner Meinung nach das Potential von Psychomotorik für die Gesamtpersönlichkeit¹⁻¹ des Menschen? Also, du hast es kurz vorher schon angesprochen, dass eben die Entwicklung durch die Bewegung irgendwie gefördert wird, aber kann man da noch mehr sagen? Also die Gesamtentwicklung, wie kann die durch Psychomotorik gefördert werden? #00:05:11-7#

14

P3: Ja es geht einfach darum, dass wir, wir, es geht sehr stark um die Tätigkeit in der Psychomotorik, ums Tun an sich und dadurch werden die Kinder, über die Tätigkeit erfahren sie selber, was sie können, ja, ich tue etwas, da erleben sie, ich kann das, ja und das was ich kann, das bin ich auch. Da gehts ganz stark drauf um den Selbstwert ums Selbstkonzept. Ja, das ist ein ganz ein starker Punkt, der bei uns in der Psychomotorik einfach, da wo der Fokus drauf liegt.¹⁻¹ #00:05:39-5#

15

I: Und wie könnte man's jetzt bei Lernprozessen einsetzen, ist das auch möglich? #00:05:42-6#

16

P3: Ja, auch da kann ich den Kindern einfach sagen, sie lernen ja permanent, auch durch die Tätigkeit lernen sie ja die ganze Zeit etwas dazu, ja oder auch durchs Abschaun, durchs Nachmachen, sag ich jetzt einmal. Es ist auch im Unterricht oft, weil ja in der Schule das so, so negativ besetzt ist, dieses Nachmachen. Das ist in der Psychomotorik ganz anders und das versuche ich auch in meinem Unterricht einzubinden, also jetzt in dem tatsächlichen noch in der Klasse, dass Nachmachen auch seinen Wert hat, weil ich tue ja etwas zum ersten Mal, wenn ich etwas nachmache und hab dann wieder etwas in meinem Repertoire sozusagen dadurch erweitert.^{5, 5-1} #00:06:18-9#

17

I: Ja und jetzt einmal zur Sprache, wenn wir jetzt dazu kommen. Welches Potential liegt jetzt in psychomotorischen Bewegungsangeboten jetzt für die Sprache⁷, was passiert da in den Phasen z. B. oder wie müssen sich die, die Teilnehmerin austauschen oder wie ist auch das Sprachvorbild des Kursleiters, wie wirkt das alles zusammen? #00:06:36-9#

18

P3: Also zum Sprachvorbild von uns ist es, also von uns Leiterinnen, Gruppenleiterinnen, ist es einfach, dass wir versuchen in wirklich eine klare Sprache zu sprechen, so dass die Kinder sich auskennen. Wir fragen auch immer nach, kennt ihr euch aus? Wenn wir merken, O.K. manche Dinge werden anders verstanden als ich es gemeint habe, muss ich mich selber reflektieren und das dann noch einmal anders ausdrücken, sodass ich wirklich die Dinge auf den Punkt bringe, so wie ichs haben will. Also es ist einfach auch von uns als Psychomotoriker ein Lernprozess zu erkennen, wie klar ist meine Sprache, also das ist schon einmal was. Dass das ein Punkt ist, dass natürlich wir als Vorbild sind, diese klare Sprache, die auch auf die Kinder wirkt. (.) Wenn wir die Kinder in Experimente schicken, auch das ist sozusagen die Aufträge ganz klar formulieren und in den Aufträgen, meistens schicken wir sie in Gruppenaufträge, sozusagen,⁴⁻³ da müssen die Kinder dann miteinander kommunizieren. Ja, wenn sie gemeinsam etwas herstellen z. B., etwas entwickeln, etwas bauen, da müssen sie kommunizieren.⁷⁻³⁻¹ "Bring mir bitte das, ich brauch noch das, halte da. Wie könnten wir das machen?" Sie überlegen gemeinsam, ja also da ist Sprache schon sehr wichtig.⁷⁻³⁻² #00:07:46-4#

19

I: Wie ist die Interaktion zwischen den Teilnehmern, also sie müssen was aushandeln. Gibt es auch Phasen, wo sie nicht sprechen müssen? #00:07:56-8#

20

P3: Schon, wenn also man kann sie auch in Gruppen einteilen, wenn, wenn sie jetzt z.B. Wäscheklammern und Bierdeckel bekommen und verschiedene Materialien und drei oder vier Kinder entschließen sich aufs selbe Material zuzugreifen, um ein Bauwerk zu gestalten. Es steht ihnen am Anfang frei, dass sie auch für sich einmal bauen können und es ist aber sehr oft zu beobachten, dass sie, wenn sie zuerst nebeneinander bauen, plötzlich miteinander zu bauen beginnen. Da kommen sie dann auch in die Kommunikation, dieses miteinander Sprechen,¹⁻⁴ was wird denn deins, oder könnten wir dann das verbinden in irgendeiner Art und Weise und aus dem Nebeneinander wird sehr oft ein Miteinander und da kommts auch dann zur Kommunikation. Oder wenn sie sich das Material auch teilen müssen, ja, "Kann ich das von dir haben, brauchst du das? Nein, das brauch ich." Da ist ganz viel an Sozialem...^{7-3-2, 1-3} #00:08:47-5#

21

I: Mhm (bejahend). #00:08:47-5#

22

P3: ...drinnen auch, wo die Kids miteinander ins Gespräch kommen.⁷⁻³⁻² #00:08:51-9#

23

I: Und du hast jetzt auch sicher Erfahrung auch jetzt im Unterricht. Welche Ebenen von Sprachen⁸⁻¹, glaubst du werden, können da angesprochen werden? Also welche Themen, kann man Grammatik da irgendwie auch beobachten, oder ist das eher, sind das eher pragmatische Fähigkeiten, dass sie eben etwas aushandeln müssen, dass sie etwas fragen und die Antwort muss dann passen? #00:09:11-3#

24

P3: Ja, sowohl, als auch, also wenn die Antwort muss ja auch, ist ja dann auch passend, wenn sozusagen der Satz auch die Satzstellung in dem Sinn jetzt auch halbwegs richtig formuliert ist, das geht auch. (.) Ja schon, weil ich sage es ja richtig vor bzw. ich formuliere es und die Kinder geben eine

Antwort drauf und die kann ich dann auch wieder so korrigieren, ohne dass das Kind merkt, dass es korrigiert wird, kann ich darauf auch wieder antworten (.) und so ist man dann quasi das Vorbild, grammatikalisch.^{4-3, 7-3-1, 7-3-2} #00:09:43-6#

25

I: Ja, jetzt würde ich gerne so wissen, wie (.) gibts Zielgruppen³, wo du sagst, da kommt dieses Angebot nicht gut an, also das ist eher, die Bewegung ist störend, oder macht Schwierigkeiten⁶ oder die Kinder oder Jugendliche oder ich weiß nicht, sprechen da einfach nicht gut drauf an? #00:10:01-9#

26

P3: Nein, die Erfahrung habe ich noch nicht gemacht. Also ich hab noch nie die Erfahrung gemacht, dass es nicht ansprechend ist für Kinder, die, ich hab die Erfahrung gemacht, dass Kinder am Anfang schüchtern sind oder unsicher,^{3-1, 6-2, 6-3}.. #00:10:11-7#

27

I: Mhm (bejahend). #00:10:11-7#

28

P3: ... oder es eben sich nicht ganz auskennen, überhaupt wenn sie neu in einer Gruppe sind, dass sie am Anfang in die Beobachtung gehen, zuschauen, es kann auch durchaus 2, 3 Einheiten sein, dass sie in der Beobachtung sind und dann, wenn sie sich sicher fühlen, werden natürlich immer wieder von mir ermutigt oder angesprochen, möchtest du mit mir gemeinsam usw.,⁶⁻³ aber an und für sich lassen wir den Kindern so viel Zeit, bis sie von sich aus heraus die Motivation haben einzusteigen. Die Angebote sind so attraktiv und auch so vielfältig, dass es eigentlich mir noch nie passiert ist, dass ein Kind wirklich zehn Einheiten hintereinander nur am Platz gesessen ist.^{4-3-2, 6-2, 6-3} #00:10:50-2#

29

I: Mhm (bejahend). #00:10:50-2#

30

P3: Also irgendwann einmal können sie nicht anders und steigen ein.^{4-3-2, 6-3, 6-4} #00:10:56-6#

31

I: Ich weiß jetzt nicht, ob du jetzt noch gar nicht mit älteren Leuten auch gearbeitet hast. Hast du da schon irgendwie das Gefühl in der Ausbildung oder so, dass es Leute gibt, die einfach das nicht wollen? #00:11:03-4#

32

P3: Also, ich selber, ich hatte noch keine Gruppen mit Älteren, also meine Ältesten sind eben, wie schon gesagt, Ende der Volksschule, also 10-jährige,³⁻¹ aber jetzt im Sinne,⁴⁻³⁻² ich mach auch Lehrerfortbildung zum Thema Psychomotorik und da ist auch die Basis der Freiwilligkeit. Manche nehmen sich in gewissen Dingen heraus, das ist schon so, bleiben dann halt in der Beobachtung und steigen dann ein, wenns für sie wieder passt. Also das ist auch am Anfang ganz klar formuliert, dass es auf Basis der Freiwilligkeit ist und wenn einem etwas nicht zusagt, dann wenn man sich wo nicht wohlfühlt drinnen, einfach aussteigen kann und jederzeit wieder einsteigen kann, das nutzen die Erwachsenen sehr wohl.⁴⁻³⁻² #00:11:42-5#

33

I: Ja, ja, gibt es jetzt auch Erfahrungen mit Teilnehmern, die eine andere Erstsprache haben³⁻⁵, also gibt es da irgendwie Probleme, dass sie das nicht verstehen, oder muss man's denen nochmal alles sagen, oder wie kommunizieren die dann in dieser extensiven Phase miteinander? Hast du da Erfahrungen gemacht? #00:11:58-9#

34

P3: Ja, wir haben immer wieder Kinder, die sozusagen mit wenig Deutsch zu uns kommen, die gehen ganz stark auch in die, über die Beobachtung und lernen irrsinnig schnell voneinander, also die Kinder lernen ganz, ganz schnell voneinander. Wir (.) ja, ich bemühe mich immer sehr ums Soziale, ums Miteinander, d. h. die Kinder helfen auch den Kindern, die sich schwer tun mit der Sprache, erklären ihnen auch, also ich delegiere das auch ein bisserl an die Kinder, ..³⁻⁵ #00:12:26-3#

35

I: Mhm (bejahend). #00:12:26-3#

36

P3: ..also jetzt nicht immer nur von mir, sondern einfach auch, dass die Kinder untereinander sich mit dem Kind verständigen und das geht eigentlich irrsinnig schnell, dass die Kinder dann mitkommen. Also das ist, man kann sagen, also wenn jemand mit Null Deutsch herkommt, Deutschkenntnissen, also nach drei Monaten die Basics haben sie, kann man sagen.^{3-5, 4} #00:12:48-8#

37

I: Sie können sich dann in dieser Phase das jetzt auch ausverhandeln? #00:12:50-0#

38

P3: Ja, also das ist, genau, also da werden die Kinder gefragt und wird ihnen sozusagen mehrere Antworten präsentiert und es, es funktioniert, es ist.³⁻⁵ #00:12:59-8#

39

I: Ja, dann bin ich jetzt schon bei der Lernerinnenautonomie, also Selbstlernprozesse, die Selbstständigkeit, kann die durch psychomotorische Angebote gefördert werden? #00:13:10-5#

40

P3: Die Selbst-, auf jeden Fall, ja, weil die Kinder ja selbst auswählen können, wie sie die Dinge gestalten, ja. Es gibt immer ein Angebot und in diesem Angebot können sie sich das nehmen, was sie gerade persönlich anspricht, ja was gerade ihr Thema ist und wir schauen ja auch drauf, wir kennen unsere Dialoggruppe, also wir schauen drauf, was sind die Themen.^{4-3-2, 10-9, 10-9-1} #00:13:32-0#

41

I: Mhm (bejahend). #00:13:32-0#

42

P3: Auch in der Reflexion wird so was dann besprochen mit den Kindern und die Ideen, oder die Anliegen, die die Kinder haben, werden von mir dann aufgegriffen und in den nächsten Einheiten sozusagen, fließen die dann ein und somit kommt eigentlich jedes Kind zu dem, was es gerade braucht.^{2-3, 10-9, 10-9-1} #00:13:51-4#

43

I: Und kann man auch sagen, dass jetzt die Kinder voneinander das Sprachvorbild von denen, die es jetzt vielleicht schon ein bisschen weiter sind, oder vielleicht jetzt Erstsprache in Deutsch haben, dass das (.) eben als Vorbildwirkung, also dass dann die Kinder untereinander vom Sprachvorbild des Anderen lernen? #00:14:09-3#

44

P3: Ich bin davon überzeugt, dass das so ist, weil wir lernen ja übers Nachmachen. Also das betrifft die Sprache genauso und nur halt auf spielerische Art und Weise,⁷⁻³⁻¹ ohne dass ich jetzt in der Klasse sitze und jetzt da Sätze vorgepredigt bekomme und die nachsagen muss, lernen sie es auf spielerische Art und Weise, übers Nachmachen.⁷⁻³ #00:14:25-8#

45

I: Mhm (bejahend) #00:14:25-8#

46

P3: ... und Nachsprechen, in dem Sinn, also in dem Fall.⁷⁻³ #00:14:29-4#

47

I: Ja, wenn du jetzt so überlegst, hast du das Gefühl, dass man psychomotorische Methoden jetzt auch für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht einsetzen könnte, dass da ein Potential drinnen liegt? #00:14:43-0#

48

P3: Also, ich glaub schon, dass, dass ein Potential drin liegt, weil ja einfach die Kinder miteinander kommunizieren müssen, unter Führungszeichen, wenn sie in soziale Geschichten hineingeschickt werden, ja. Kommunikation findet ja permanent statt vom Anfang bis zum Ende,⁸⁻¹ ja. Am Anfang bei der, wir begrüßen uns (.), wir spielen gemeinsam ein Spiel, auch da findet Kommunikation statt beim Spiel,²⁻¹ in der intensiven Phase sowieso, weil wir miteinander kommunizieren müssen, wie gehen wir es an, was machen wir, was tun wir, dann wird ja das auch vorgestellt, präsentiert, auch das hören die Kinder, die sozusagen die Sprache noch nicht können und können daraus lernen^{2-2, 2-3} und am Schluss gehen wir auch nochmal in Reflexion, wo noch einmal, über das, das, was wir gerade erlebt haben, gesprochen wird.^{8, 2-3} #00:15:30-4#

49

I: Jetzt, jetzt noch einmal zu diesem Reflektieren, weil das fällt mir jetzt gerade ein, angenommen ich kann jetzt noch gar nicht Deutsch, wie reflektiere ich dann, oder mach ich dann jetzt einfach nichts? #00:15:39-6#

50

P3: Nein, es ist so, dass das übernehme dann ich, das mache ich genauso auch bei Kindern, die jetzt eine Beeinträchtigung haben, die sich nicht so ausdrücken können, oder zu schüchtern sind, dann frage ich das Kind: "Ich hab gesehen was du gemacht hast, darf ich es den anderen für dich erzählen?" Also ich bin dann quasi das Sprachrohr für das Kind und versuchs dann halt in einfachen Worten wiederzugeben, so dass sich halt, ja hoffe, dass das Kind da³s dann auch mitkriegt, was ich quasi für stellvertretend spreche.²⁻³ #00:16:13-2#

51

I: Jetzt aber noch ganz konkret für den Unterrichtsalltag, glaubst du dass man das auch einbauen könnte, also jetzt rein für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht, für das richtige Unterrichtsgeschehen in der Klasse? #00:16:23-8#

52

P3: (.) In der Klasse, ja ich kann auch in der Klasse meine Kinder in(.) ja in Experimente schicken, kann ich auch und kann sie auch in, in Gruppenarbeit Probleme lösen lassen. Wir versuchen ja Probleme zu lösen in der Psychomotorik. Es kann natürlich in der Klasse, kann ich die Kinder auch Probleme lösen lassen, halt auf einer anderen Ebene.⁵⁻¹ #00:16:44-8#

53

I: Also glaubst du, dass man das kombinieren könnte, die Psychomotorik im Unterrichtsalltag?

#00:16:50-1#

54

P3: Ja, ja, ist auch im, im, sag ich jetzt einmal, gibts auch einen Begriff dafür: "Das Bewegte Lernen". Dieser überschneidet sich ja, ist ja sehr ähnlich Psychomotorik und Bewegung bzw. hat das Bewegte Lernen psychomotorische Ansätze, da gehts halt mehr ums Kognitive, aber über die Bewegung lernen die Kinder (.) wie leicht, bzw. sie bekommen gar nicht mit, dass sie lernen, weil wir haben auch "Bewegtes Lernen" bei uns und das ist einfach, sie haben so Freude daran, über die Bewegung oder mit der Bewegung zu lernen,¹⁰⁻² das ist einfach, ja.^{5-1, 7-2, 10-1} #00:17:20-5#

55

I: Ja, gibt es jetzt noch von dir irgendwas, wo du sagst, du möchtest das gern anmerken, was bei den Fragen jetzt vielleicht nicht dabei war, wo du sagst, das findest du jetzt für diesen Bereich noch sehr, sehr wichtig? #00:17:30-6#

56

P3: Im Bezug auf Sprache, meinst du? #00:17:34-0#

57

I: Ja, na jetzt überhaupt, wenn du sagst ich möchte jetzt unbedingt noch, du findest diesen Punkt extrem wichtig und den haben wir nicht angesprochen? #00:17:39-9#

58

P3: Ja, einfach das, was wir im Vorfeld, wir bevor das Mikro an war, besprochen haben, dass einfach Bewegung und Sprache miteinander verknüpft sind und dass man einfach beobachten kann bei Kindern, die motorische Schwierigkeiten haben, in welchen Bereichen auch immer, dann auch Probleme in der Sprachentwicklung haben z. B. also es heißt Bewegung und Sprache hängen miteinander zusammen. Ich denke, dass man das dann einfach, dass in der Bewegung auch vielleicht eine Sprache einfach leichter gelernt werden kann,^{7-1, 7-2} #00:18:08-1#

59

I: Mhm (bejahend) #00:18:08-1#

60

P3: ..unterstützend. Das machen wir auch im Englischunterricht, ja mit unseren Nativespeakern, da ist ganz viel mit Bewegung drinnen, mit Reimen, mit Rhythmen und viel mit Bewegung.⁷⁻² #00:18:21-3#

61

I: Ja und was, was was fällt mir jetzt noch irgendwas ein? Das haben wir ja eh besprochen, ja Schwierigkeiten⁶⁻¹, die im Unterrichtsalltag vielleicht auftreten könnten? Hast du da irgendwie Gefühl, dass könnte für ein paar gar nichts sein? #00:18:35-3#

62

P3: Die Psychomotorik? #00:18:36-4#

63

I: Ja, Bewegung, der Einsatz von Bewegung. #00:18:37-8#

64

P3: Bewegung, na es gibt schon, es gibt schon Kinder, die die nicht so drauf ansprechen, das hat was bei Kinder, (.) also im Unterricht, aber die müssen das auch nicht. Es ist immer ganz wichtig, auch in der Psychomotorik, die Basis der Freiwilligkeit und wenn ich das Gefühl, manche Kinder wollen sich vielleicht nicht am, am Kreisel drehen, weil ihnen schwindlich wird, oder haben, haben Angst vorm Balancieren, das ist vollkommen in Ordnung, d. h. es ist immer alles auf Basis der Freiwilligkeit. Wenn sich ein Kind nicht wohlfühlt in einer Bewegung, dann schicke ichs nicht bewusst rein, weil es wäre kontraproduktiv, auch fürs Lernen, logischerweise, dann such ich was anderes.^{6-4, 4-3-2, 4-4} #00:19:09-8#

65

I: Ja. Und hast du das Gefühl, dass wenn sie nur mal zuschauen wollen, vielleicht dauert das jetzt drei Einheiten, dass sie dann auch davon profitieren, wenn sie der Bewegung, also wenn sich die anderen bewegen und durch Bewegen lernen, dass sie dann auch davon profitieren?⁵ #00:19:23-3#

66

P3: Also da, (.) also die Bewegung, vielleicht dass sie dann (.) im Sinne von sichs dann selber zutrauen, wenn sie sich dann sagen, ha, die machen das so und so und übers Schauen dann den Mut fassen, selbst die Bewegung zu machen. Also das ist einfach schon so,⁴⁻³⁻² über die, aber mit der Sprache jetzt im den Sinn, meinst du dass sie sprachlich auch was da, oder gehts jetzt einfach rein über die Bewegung mit der Frage? #00:19:46-6#

67

I: Ja, es geht mir da, ob ich nur zuschaue, ob ich vielleicht durch das, was ein anderer mir jetzt vor-macht, ich weiß nicht Bewegten Lernen, ob ich jetzt auch davon profitiere, einfach nur wenn ich zuschaue und sag, ich will jetzt nicht mitmachen, aber ich schau mir das jetzt einmal an. #00:19:58-4#

68

P3: (.) Ja, in dem Sinn, dass ich dann sag, in der nächsten Stunde, jetzt bin ich so neugierig drauf, dass ich einfach die Neugierde weck, übers Zuschauen, übers Beobachten und dass ich dann mich selber reintraue, oder vielleicht das Kind nicht direkt am Rollbrett bin, aber dann dabeisitz und das Kind dabei unterstütz,...⁴⁻³⁻² #00:20:14-1#

69

I: Mhm (bejahend). #00:20:14-1#

70

P3: ... bei seiner Arbeit, dass ich dann so quasi (.) halb mitmach am Anfang, bis ich mich dann selber drauf traue aufs Rollbrett, also dass so. #00:20:24-3#

71

I: Kannst du noch kurz, weil du dieses Bewegte Lernen⁵⁻¹ angesprochen hast, kurz erzählen, wie das bei euch abläuft hier im Standard? #00:20:30-6#

72

P3: Ja, also wir haben Bewegtes Lernen, findet bei uns eigentlich permanent statt, z. B. schreiben wir nicht immer von der Tafel ab,...⁵⁻¹ #00:20:39-3#

73

I: Mhm (bejahend). #00:20:39-3#

74

P3: ...(.) sondern wir verteilen die Sätze, die wir halt wollen, dass die Kinder ins Heft schreiben, in der Klasse, auf Zettelchen, die hängen wir dann irgendwo auf, auch am Gang, wir könnens auch verkehrtrum aufhängen, dass sie es sozusagen aufklappen müssen,(.) verstecken die Sätze, d. h. die Kinder machen sich auf die Suche nach den Sätzen und schreiben, gehen hin, suchen, lesen sich den Satz durch, gehen wieder zum Platz und schreiben ihn dann auf d. h. sie müssen sichs merken, sie bewegen sich,(.) das ist ein ganz ein anderes Arbeiten als wenn sie stur im Sitzen von der Tafel abschreiben würden. Das ist z. B. ein Beispiel.^{5-1, 7-2, 8-1-6-3, 8-1-6-4} #00:21:19-0#

75

I: Gibt es sonst noch etwas, weil das ist sehr interessant, was dir so einfällt, wo die Kinder, in welchen Bereichen sie auch Arbeit gibt, in allen Fächern? #00:21:26-0#

76

P3: Das geht in allen Fächern, ja genau. Also das ist z. B. oder in Mathematik die Malreihen, das ist etwas was auswendig gelernt wird, das Memorieren und das funktioniert über die Bewegung irrsinnig gut, einfach z. B. mit der Springschnur springen, einmal zwei ist zwei und mit jedem Sprung, das ist das Rhythmische und diese Tiefenwahrnehmung, die dann auch mit reinkommt und da über die Bewegung merken sie sichs einfach viel leichter.^{5-1, 7-2, 10-6, 5-1-1, 10-7} #00:21:47-4#

77

I: Und hast du da auch Erfahrungen, dass die Art der Bewegung¹¹ auch wichtig ist, also ob die Bewegung mit dem Lernprozess parallel gehen muss, oder ob es einfach nur die Bewegung ist, wo ich mir das schon merke? #00:21:57-3#

78

P3: Also mir fällt auf, dass es das, sie fallen immer ins Rhythmische rein, also das ist schon so dass der Rhythmus mit dem was sie sich dann quasi merken.¹¹⁻¹ #00:22:10-5#

79

I: Dann ist die Behaltungsleistung¹⁰⁻⁶ besser? #00:22:11-7#

80

P3: Ja genau, hab ich schon das Gefühl, weil sie dann irgendwie herumhupfen und herumzupfeln, dann lenkt sie die Bewegung eher ab, als wenn es schon eine Sache mit Bewegung, die sozusagen schon gut funktioniert hat,^{11-2, 7-3} grad bei den Malreihen, ja damit ich mich einfach aufs Auswendiglernen konzentrieren kann. Wähle ich eine Bewegung, die ihnen geläufig ist,ja, oder auf dem Trampolin, ja auf einem kleinen Trampolin, sie hüpfen lassen. Ja, wenns Springschnurspringen noch nicht geht, ist ja für viele eine Herausforderung, kann ich sie auch aufs Trampolin stellen und hüpfen lassen.^{7-2, 11-1} #00:22:42-3#

81

I: Jetzt so, ihr machts wahrscheinlich auch Englischunterricht, nehm ich an? #00:22:44-1#

82

P3: Machen wir auch, ja. #00:22:44-6#

83

I: Wird da auch dieses Bewegte Lernen⁵⁻¹ eingesetzt? #00:22:47-4#

84

P3: Ja. Auch im Englischen bewegen wir uns, auch mit mit Simon says mit Aufstehen, Simon says, stand up, sit down, bend your knees.^{5-1, 7-2} #00:23:00-7#

85

I: Also jetzt für Vokabel⁸⁻¹⁻² lernen? #00:23:01-4#

86

P3: Genau, zum Vokabel, also eigentlich sehr häufig zum Memorieren, zum Auswendiglernen,⁸⁻¹⁻³ ja.⁷⁻
^{2, 8-1-2, 10-6} #00:23:06-3#

87

I: Ja, also wenn dir jetzt nichts mehr einfällt, dann, ich glaub wir haben alles irgendwie erwähnt, (...) dann bedanke ich mich ganz, ganz herzlich für das Interview #00:23:18-7#

88

P3: Gerne. #00:23:18-7#

89

I: ... und ja wünsche noch weiterhin viel frohes Schaffen bei den Psychomotorischen Gruppen.
#00:23:25-2#

90

P3: Danke sehr. #00:23:26-5#

Transkript Xenia

1

I: So. Also du machst jetzt schon längere Zeit Kurse mit Gruppen oder Klassen, wo viele Beteiligte oder Lernende eben eine andere Sprache als Deutsch eben haben. #00:00:11-9#

2

L1: Ja #00:00:11-9#

3

I: Kannst du kurz also sagen, welchen Aufgabenbereich du hast und welchen Stellenwert die Sprachförderung⁹⁻¹ in diesen Kursen hat? #00:00:17-8#

4

L1: Ja, die Sprachförderung hat einen sehr hohen, den Haupt- eigentlich, -Augenmerk wird den Spracherwerb gelegt.^{9, 9-1} Ich unterrichte Jugendliche zwischen 16 und 25³⁻³, hauptsächlich eben im Erwerb der deutschen Sprache. Wir fangen bei Null an bei A1 meistens und ich gehe mit ihnen im Verlauf eines Jahres bis rauf zu dem Niveau B1, wenn es gut geht³⁻² (.) Ja. #00:00:47-1#

5

I: Ja. Und welche Methoden hast du so das Gefühl, dass da besonders erfolgsversprechend sind, für den, überhaupt für die Sprachkompetenz im Allgemeinen, jetzt gar nicht so für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache? #00:00:59-6#

6

L1: Zum (.) ja also zum Lernen ist natürlich ein Mix an verschiedensten Methoden, glaube ich sehr förderlich, weil eben niemand gerne in einem langweiligen Schema bleibt, sondern halt, oder auch von verschiedenen Gesichtspunkten her, natürlich die jetzt Deutschsprachen, deutsche Sprache lernen gearbeitet werden soll. Also sehr(.) gerade, wenn man mit Nullanfängern anfängt, ist es natürlich wichtig, erst einmal ganz viele Medien oder, oder Eindrücke (.) zu sammeln, also dass das sie halt breit gefächert anfangen können zu lernen oder sich Sachen zu merken.¹⁰⁻⁸ #00:01:48-5#

7

I: Und welche Rolle hat jetzt Bewegung in deinem Unterricht¹⁰ oder hat sie überhaupt eine Rolle in deinem Unterricht? #00:01:56-2#

8

L1: Ja, also schon, sicher. Bewegung wird manchmal gezielt eingesetzt, um Erworbenes vielleicht auch automatisiert irgendwie zu speichern also oder abzurufen oder also Gespeichertes dann irgendwie, ohne dass der Kopf eingeschaltet werden muss, gleich quasi als Output kommen kann. Zum Beispiel mache ich oft Ballspiele, indem wir Partizip II Formen oder Perfektformen üben sollen oder, oder lernen sollen. So während während sie den Ball werfen müssen sie gleichzeitig die Perfektform sagen. Ich, ich schmeiße den Ball in der und sage die Infinitivform und sie schmeißen den Ball zurück und sollen also möglichst rasch die Perfektformen sagen. Das ist jetzt zum Beispiel ein Beispiel.^{7-2, 10-6, 10-7} #00:02:53-4#

9

I: Mhm (bejahend) #00:02:54-2#

10

L1: Soll ich noch weitere Beispiele oder kommt das später? #00:02:56-9#

11

I: Ja, das kommt dann eh erst später. Und, und hast du überhaupt das Gefühl, dass da ein Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprache⁷ ist? #00:03:02-4#

12

L1: Ja, weil wir als Menschen natürlich absolut (lacht) multifunktional oder auf, auf ganz vielen Ebenen gleichzeitig fungieren und Sprache ist ja wirklich oft, soll ja ins Leben eingebettet werden, und wir be-

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

wegen uns ja meistens, nicht? Wir sitzen ja nicht an einem Tisch während wir Sprache abrufen oder benutzen oder wie auch immer, also das soll ja alles in einer⁷⁻¹ #00:03:31-2#

13

I: Das ist immer kombiniert #00:03:31-7#

14

L1: ..einheitlichen⁷⁻¹(.) #00:03:33-7#

15

#00:03:38-7#

16

I: Also findest du, (.) welche Rolle jetzt, würdest du sagen im Unterricht? #00:03:38-7#

17

L1: (...) Ja, also eben, natürlich kann man auch still am Tisch sitzen und sich verschiedene Muster oder Verschiedenstes erst einmal trocken quasi einstudieren, einlernen und dann ist vielleicht die Bewegung in der Folge wichtig, wenn man zum Reproduzieren kommt, würde ich jetzt einmal vielleicht sagen; beziehungsweise auch beim Lernen selbst ist oft in der Bewegung es gut. Das, das. Ich mache alles, also alle möglichen Varianten durch.^{7-2, 10-8} #00:04:11-5#

18

I: Ja und (.) du hast ja schon erwähnt, also, dass das eben sehr wichtig ist das da auch die Abwechslung eigentlich im Unterricht das das, weil das natürlich ist, dass man sich bewegt, das ist ein Grund warum du das machst. Gibt es noch andere Gründe? #00:04:25-1#

19

L1: Warum ich Bewegung einsetze?¹⁰ #00:04:28-9#

20

I: Ja. #00:04:29-6#

21

L1: Außer, dass (.) das die Abwechslung wichtig ist?¹⁰⁻⁸(.) #00:04:33-9#

22

I: oder du hast vorhin glaube ich auch gesagt, dass es schnell produziert werden kann. #00:04:38-5#

23

L1: Ja, automatisch Out(.), der Output kommt, ohne dass man immer erst einmal überlegen muss, was jetzt das, was jetzt das richtige Wort wäre⁷⁻², also gut da sind wir natürlich vielleicht schon bei verschiedenen Lerntypen und bei verschiedenen strukturierten Gehirnen.^{10-7, 10-9-1, 11} #00:04:56-8#

24

I: Mhm (bejahend). #00:04:56-8#

25

L1: Das wissen wir natürlich, dass einige einfach so, so (.) Macher oder, oder Sprecher sind, die ohne groß zu überlegen gleich einmal ins Reden hineinkommen, während andere erst einmal das perfekte grammatikalische System im Kopf zusammen geschustert haben müssen, um dann zur Reproduktion zu kommen. Natürlich gibt es da verschiedene Ansätze, also vom vom Denkschema her. Und ich glaube das ist förderlich eben für (.) vielleicht für (.) ja eben für diese perfektionistischen Lerntypen, dass man dann (.) einfach.^{10-9-1, 7-2} #00:05:37-6#

26

I: Sie ein bisschen so aus der Reserve lockt, vielleicht? #00:05:41-0#

27

L1: Ja, genau. Das man schneller ins Machen kommt, vielleicht.^{7-2, 10-7, 10-8} #00:05:44-1#

28

I: Ok. (.) Jetzt, wenn du das jetzt so ein bisschen Revue passieren lässt, wenn du Bewegung einsetzt, welche Ebenen der Sprache glaubst du, könntest du da jetzt ansprechen⁸⁻¹? Also jetzt, wenn du z.B. an die Fertigkeiten denkst oder, oder Wort (.)-Satzstellung. Wo, wo setzt du das ein? Ich glaub, du hast vorhin schon mit Grammatik, Partizip II. #00:06:04-1#

29

L1: Ja #00:06:04-1#

30

I: Was fällt dir da noch ein und auf welche Ebene könnte man da Bewegung einsetzen? #00:06:09-4#

31

L1: (...) also auf vielen Ebenen, also z. B. kann man auch den Imperativ lernen, indem man nicht nur: "Geh nach Hause oder mach die Tür auf sag!", sondern gleich das mit dem, mit dem ausführenden Befehl verbindet,⁸⁻¹⁻¹ also mit dem Machen, also. Den Imperativ nicht am Papier lernen, sondern gleich in der Bewegung.^{8-1, 11-2, 8-1-5, 8-1-6} #00:06:32-6#

32

I: Mhm (bejahend). #00:06:33-2#

33

L1: Im Machen z.B. ist natürlich sehr easy, sehr einfach und kann sehr schnell verknüpft werden mit der eigentlichen Funktion dieser Verbform, also dieses, dieses(.) , ja. Oder die lokalen Präpositionen, wo ist etwas ist es auf dem Tisch, ist es unter den Tisch, ist es vor dem Tisch. Das mache ich auch eigentlich regelmäßig, eigentlich immer, dass wir die Präpositionen so einstudieren, in dem wir die gleichzeitig auch positionieren zum Beispiel einen Ball oder einen Gegenstand.^{7-2, 8-1-5, 11-2} #00:07:04-9#

34

I: Also habe ich das jetzt richtig verstanden, es ist immer wichtig, dass sie das auch gleich ausführen mit einer Handlung und das ist sich's dann¹¹⁻². #00:07:11-1#

35

L1: Genau¹¹⁻² #00:07:12-4#

36

I: Also, das wird immer kombiniert? #00:07:13-6#

37

L1: Nicht immer immer gleich, aber im Zuge des Themas, zum Beispiel jetzt sagen wir mal wir sind bei dem Thema lokale Präpositionen. Dann werden wir natürlich (.) zuerst einmal sie mal vorstellen und üben, auch am Papier und dann aber oder gleich, relativ, hintereinander, dann auch selber in der Bewegung probieren¹¹⁻³ das^{7-2, 8-1-5, 11-2} (.) #00:07:39-4#

38

I: Und jetzt auf anderen Ebenen zum Beispiel auf der phonetischen Ebenen, also Lautschulung, kann das da auch, kann Bewegung da auch eingesetzt werden? #00:07:50-0#

39

L1: (.) Lautschulung, ok, (...) da fällt mir jetzt gerade nichts ein, also ich weiß jetzt nicht genau, was du meinst?⁸⁻¹⁻³ #00:08:01-5#

40

I: Ja, dass man Wörter besser aussprechen kann, dass man sich das besser merkt. #00:08:05-4#

41

L1: In der Bewegung besser sprechen, aussprechen?⁸⁻¹⁻³ #00:08:06-7#

42

I: Wenn man jetzt zum Beispiel eine Bewegungsübung einsetzt, kann das? #00:08:11-7#

43

L1: Mhm (bejahend) (...) Ja also da fällt mir jetzt eigentlich nur ein, dass wir, also zum Beispiel meine Klasse zur Zeit hat große Probleme zwischen, zu unterscheiden in der Aussprache zwischen 14 und 40, ja. Also sie haben diese EI -Unterschiede sehr, sehr schlecht drauf, also. Und und da kann ich immer nur, immer nur mit der Mundbewegung das das noch einmal also da mache ich(.) eigentlich ist es auch eine Visualisierung, dass wir einfach nur den Mund zu E formen, e, und dass wir das dann irgendwie und immer wieder im Chor auch wiederholen.^{12, 8-1-4} Aber ob das jetzt wirklich Bewegung ist, weiß ich jetzt nicht.^{7-2, 8-1-3, 11-3} #00:09:06-8#

44

I: Also Mundbewegung. #00:09:07-6#

45

L1: Ja. #00:09:09-3#

46

I: Dass sie das wirklich auch sehen.^{7-2, 8-1-3, 10-6, 11-3} #00:09:10-3#

47

L1: Genau. #00:09:10-3#

48

I: Wie es funktioniert und ausprobieren #00:09:12-2#

49

L1: Ja. E, e, e und auch in der Gruppe auch, also, ja, solche Übungen.⁸⁻¹⁻³ Ansonsten Phonetik und Bewegung (.) #00:09:22-7#

50

I: Ja, ich habe ich hab jetzt auch noch oder Semantik oder so Wortstellung, Satzstellung oder pragmatische Fähigkeiten, wie ich in der Interaktion vielleicht agieren muss? #00:09:33-0#

51

L1: Ja, ja ja da fällt mir eine Übung ein zur Satzstellung. Das mache ich manchmal, dass jeder, dass pro Teilnehmer. z.B. eine Wortkarte bekommt, jeder Teilnehmer und insgesamt bilden diese Anzahl an Wortkarten den einen Satz den richtig gestellten Satz und sie sollen anhand von, also sich aufstellen in einer, quasi in einer Bewegungsübung, so dass der Satz halt richtig ist.^{7-2, 8-1-5, 11-2, 8-1-6}

#00:10:03-9#

52

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

I: Mhm (bejahend) verstehe, ok, und welche Erfahrungen hast du dann oder hast du das Gefühl oder machst du es manchmal mit Gruppen nicht und mit Gruppen schon? #00:10:12-6#

53

L1: Ja. #00:10:12-8#

54

I: Und hast du das Gefühl die Bewegung, ist da jetzt ein Unterschied bei den Gruppen? #00:10:16-8#

55

L1: Ja. Ja, also das habe ich schon, das stelle ich schon jeder bei jeder Gruppe fest, also jede Gruppe ist anders. Es gibt Gruppen, die sind einfach affin für (lacht) Bewegungsübungen, also, die lieben das sich auch mal sich zu bewegen, im Klassenraum herum zu gehen. Da kann man auch Bewegungsübungen machen, dass man sich in der, im Raum bewegt und einen Partner sucht und ihm zum Beispiel eine Frage stellt. Es entwickeln sich so spontane Dialoge. (.) Es gibt Gruppen, die lieben sowas⁶⁻ und Gruppen, die sind vielleicht unsicherer oder, oder oder, wo ich einfach merke ich erzeuge damit schon so eine Abneigung gegen diese Übung, dass ich das dann einfach nicht mache, weil ich keine Lust habe jetzt (.) ja solche Übungen zu machen, wenn die Teilnehmer nicht bereit sind dafür.^{6, 6-1, 6-4}

#00:11:13-3#

56

I: D.h. wir wären jetzt schon bei einem anderen Punkt. Dass die Zielgruppe und und eigentlich schon sehr unterschiedlich reagiert auf Bewegungsangebote. #00:11:22-3#

57

L1: Ja, ich glaube schon, dass da ein Selbstvertrauen oder ein (.) eine, ja eine (.) Bewusstheit im Körperausdruck vorhanden sein muss oder vielleicht auch nur eine Selbstverständlichkeit in der Bewegung vorhanden sein muss, um einmal aus diesen vorgefertigten Mustern, aus diesem: In der Schule hat man in der Bank zu sitzen!, dass man da mal rauskommt. Ich weiß nicht, ob das jetzt zum Thema gehört, aber da habe ich jetzt festgestellt, dass früher hatte ich mehr osteuropäische Teilnehmer, die halt ein sehr autoritär gewohntes System in der Schule gewohnt waren.^{4, 4-1, 6}

#00:12:06-4#

58

I: Mhm (bejahend) #00:12:06-4#

59

L1: Und die zum Beispiel (.) haben damit Schwierigkeiten gehabt, einfach aus diesem Muster, das schon sehr stark eingebrannt war im Hirn, auszubrechen.^{4-1, 4-1-1}

#00:12:18-9#

60

I: Mhm (bejahend). #00:12:20-1#

61

L1: Die, die (.) wollten auch immer viel Schreibübungen bekommen, also die waren einfach nicht gewohnt, so ein bisschen freier mit dem Spracherwerb umzugehen,⁶⁻⁴ während andere, die aus Herkunftsländern kommen, wo die Bewegung sowieso in ihrem Alltag komplett integriert (lachend) war und kein Problem damit hatten,⁶⁻³ denke ich mal jetzt, dass das der Grund ist.^{4-1, 6-2, 7-1}

#00:12:43-9#

62

I: Also, d.h. du siehst sehr wohl Unterschiede in den Zielgruppen, dass manche eben gut drauf ansprechen auf Bewegungsangebote.⁶

#00:12:50-0#

63

L1: Ja.⁶ #00:12:50-0#

64

I: Manche nicht, auch mit den Lernerfahrungen hängt das zusammen^{6?} #00:12:52-5#

65

L1: Ja.⁶ #00:12:52-6#

66

I: Hängt das auch mit dem Alter⁶⁻⁵ zusammen, kann man da irgendwie eine, eine Verbindung herstellen, dass Jüngere oder Ältere? #00:12:59-1#

67

L1: Ja. (unv.) also da ich ja hauptsächlich Jugendliche unterrichte zwischen 16 und 25 habe ich jetzt in dem Fall keine großen Altersunterschiede bemerkt.^{3-2, 6-5-2} Die wenigen Erwachsenengruppen, die ich unterrichtet habe, da hab, muss ich zugeben, bin ich von mir aus gar nicht so auf die Idee gekommen, sofort jetzt großartige Bewegungsübungen zu machen. Könnte sein, dass das dann abnimmt, dass der Bewegungsdrang^{6, 6-5-3, 6-5-4}

#00:13:27-4#

68

I: Mhm (bejahend) #00:13:27-4#

69

L1: .. abnimmt mit zunehmendem Alter.^{6-5-3, 6-5-4} #00:13:30-0#

70

I: Mhm (bejahend) Und ist es wichtig da gewisse Rahmenbedingungen zu schaffen im Klassenraum bevor man mit Bewegungsaktivitäten beginnen kann, also zum Beispiel, wenn du das Gefühl hast jetzt die Zielgruppe, die (.) sind jetzt vielleicht jetzt nicht so bewegungsaffin. Welche Rahmenbedingungen muss man schaffen? Gibt es da irgendwelche Voraussetzungen, bevor man beginnen kann, oder setzt man es gleich ein? #00:13:49-4#

71

L1: (unv.) (...) Nein, also, normalerweise bereite ich das jetzt nicht großartig vor, sondern es entsteht eben aus dem Thema heraus.⁴⁻¹ Wir machen eben eine Übung und dann schlage ich vor, dass wir dann, dass jemand anfängt oder ich mache meistens das vor, dass man das verbindet mit der Bewegung⁴, (.) beziehungsweise bei einer anderen Übung, wo ich so kleine Szenen einstudieren lassen in 2, 3er Gruppen, die sie dann vorspielen sollen. Da bereite ich in der Tat oft den Raum ein bisschen so vor, dass man halt quasi ein bisschen so Bühne und Zuschauerraum schaffen kann und und so. Ansonsten habe ich das die Erfahrung gemacht bei dem einen Workshop, den wir gemeinsam gemacht haben, wo wir dann extra in einen Turnsaal gegangen sind, um die Bewegung machen zu können, habe ich eigentlich das Gefühl gehabt, dass sie viel unsicherer waren in einem extra dafür geschaffenen Raum sich anfangen zu bewegen, als in einem vertrauten Klassenzimmer, wo vielleicht nicht so viel Platz ist, aber, wo man gewohnt ist, einfach schon drinnen zu agieren und sich zu bewegen.⁴⁻⁵

#00:15:13-7#

72

I: Mhm (bejahend) Und wie ist jetzt die Rolle des Kursleiters? Ist das jetzt wichtig, dass sie eine Vertrauensbasis haben, bevor sie sich bewegen oder sind da auch Rahmenbedingungen zu beachten?

#00:15:26-1#

73

L1: Nein, dass, das könnte ich mir schon vorstellen, dass sie sich natürlich freier bewegen, wenn sie einen vertrauten Kursleiter vor sich haben, als wenn sie fremde Personen vor sich haben, beziehungsweise Kursleiter haben, die sie vielleicht, wo sie sich halt vielleicht nicht so trauen, aus sich raus zu gehen. Das kann ich mir schon vorstellen.^{4-2, 4-3}

#00:15:44-6#

74

I: Mhm (bejahend) und kannst du dir vorstellen, dass irgendwo auch Schwierigkeiten auftreten bei Bewegungsangeboten, dass man sagt, das könnte eigentlich jetzt auch negative Auswirkungen für den Unterricht haben.^{6-1, 6-4}

#00:15:53-4#

75

L1: Ja. Kann ich mir schon vorstellen, wenn jemand eh schon unsicher ist und sich eigentlich nicht so recht traut, weil man ja doch wie auf einer Bühne agiert, wenn man jetzt aus dem aus der der Sitzbank quasi aufsteht und vor der Klasse etwas macht, ja, nicht, dann, ist man ja wie exponiert und wenn dann (.) z. B. negative Reaktionen kommen würden,⁶⁻⁵ von den anderen Teilnehmern, dann kann ich mir schon vorstellen, dass das negativ konnotiert wird.⁶⁻⁴ (.) Natürlich muss man da schon aufpassen, dass man einen geschützten Rahmen auch.^{4-2, 4-3}

#00:16:31-1#

76

I: Mhm (bejahend) Also wieder Rahmenbedingungen sind dann eigentlich. #00:16:33-6#

77

L1: Ja, wobei die dann eigentlich so in der Gesamtgruppe geschaffen werden. Also jetzt nicht den Raum präparieren, sondern die Art und Weise, wie man in der Gruppe agiert,^{4-4, 4-5}

#00:16:47-0#

78

I: Auch untereinander? #00:16:47-0#

79

L1: ... also diesen respektvollen Umgang miteinander, der muss, der muss natürlich dann schon.^{4-2, 4-4}

#00:16:53-3#

80

I: Ganz wichtig. Gut ich wollte jetzt noch einmal auf die fünf Fertigkeiten zurückgehen. #00:16:57-9#

81

L1: Ja. #00:16:57-9#

82

I: Auf dieses Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören und Hör-Seh-Verstehen. Gibt es da konkrete Beispiele, wo man Bewegungsaktivitäten besonders gut einsetzen kann oder wo wo du das Gefühl hast, das funktioniert bei dieser einen Fertigkeit vielleicht gar nicht? #00:17:09-4#

83

L1: Mhm (bejahend) ja also bei bei Schreiben funktioniert es (.) gut, wenn man zum Beispiel ein Beispiel nehmen kann, so Laufdiktat. Also laufen und schreiben, also lesen, laufen und schreiben, was man gelesen hat auf, quer über die Klasse hinweg zum Beispiel.^{8-1-6-3, 8-1-6-4}

#00:17:29-1#

84

I: Mhm (bejahend) #00:17:29-2#

85

L1: Kann man sich gut vorstellen, also das funktioniert, das weiß ich.^{8-1-6-3, 8-1-6-4} Bei Hören, (.) ja dass man eben(.) Befehle hört und sie dann ausführt.^{7-1, 8-1-6-2, 8-1-6-3} #00:17:45-7#

86

I: Mhm (bejahend) #00:17:45-7#

87

L1: Funktioniert natürlich super, weil man das ja auch im echten Leben permanent hat.⁷⁻¹ Also Hören, Schreiben, Lesen wäre in dem Sinne. (...)Ja auch vielleicht, dass man liest und dann schreibt beziehungsweise (.) auch wenn man, wenn man vor der Klasse eine kleine Szene übt. Und man dann eben quasi etwas vorliest oder so.^{8-1-6-3, 8-1-6-4} #00:18:17-1#

88

I: Mhm (bejahend) und dass man sich mit dem Text auch auseinandersetzen muss. #00:18:19-6#

89

L1: Ja. #00:18:19-9#

90

I: Und wenn Sprechen ist, dann in der Rolle wahrscheinlich auch dann. #00:18:23-8#

91

L1: Und wenn Sprechen dann das vorspielen, quasi.⁸⁻¹⁻⁶⁻¹ #00:18:26-6#

92

I: Gut. Ja, dann, wir haben eh schon einiges über diese ganz konkreten Bewegungsaktivitäten gesprochen. Gibt es jetzt Unterschiede in den Bewegungsaktivitäten,¹¹ dass man sagt ich setze diese eine konkrete Bewegungsaktivität nur in dieser, bei dieser Situation ein, und eine andere bewusst in einer anderen Situation. Also gibt es da auch Unterschiede in der Bewegung? #00:18:50-7#

93

L1: (.) Ja, also (.) bei mir hat sich halt einiges so eingespielt, ja. Das könnte ich vielleicht auch kreativer verwenden (lacht). Bei mir hat sich im Laufe der letzten zehn Jahre hat sich ein Repertoire herausgebildet, wo ich einfach schon die Erfahrung gemacht habe, dass gewisse Übungen super zum Erlernen gewisser Fertigkeiten.^{7-2, 8-1-6} #00:19:14-2#

94

I: Mhm (bejahend) #00:19:15-1#

95

L1: Wie zum Beispiel das Perfekt lernen mit dem Ballspiel, das ist einfach(.), weil es eben auch mit einem Spaßfaktor verknüpft ist. Bei den Jugendlichen ist das einfach so lernen, ohne dass man jetzt großartig Schmerzen dabei haben muss (lachend), sondern es eher lustig findet (.)ist das einfach, ja na.¹⁰⁻¹ Genauso wie die lokalen Präpositionen gut zum Einstudieren in dem man eben diese Bewegung, also das macht, was man gleichzeitig lernen soll.^{8-1-5, 10-6, 11-2} Oder wandern und während der Wanderung, während wir auf den Kahlenberg rauf marschieren, kann man natürlich wesentlich, angenehmer zum Beispiel über seine Familie im Herkunftsland erzählen oder über, was man halt eh schon mal immer erzählen wollte. Also, dass die Sprache dann irgendwie dann gut geübt werden kann anhand von einer^{7-2, 11-1} (.). #00:20:12-7#

96

I: D.h. es gibt aber Bewegungsaktivitäten, die sind gezielt auf die Sprache hin initiiert, aber dann gibt es auch Bewegungsaktivitäten, die einfach eine Bewegung ist und während dieser Bewegung ist man einfach lockerer und nutzt das eigentlich¹¹? #00:20:26-5#

97

L1: Ja¹¹ #00:20:26-5#

98

I: Stimmt das, habe ich das jetzt richtig verstanden? #00:20:28-3#

99

L1: Ja, wobei wir natürlich zusammen kommen, um die Sprache zu lernen, d.h. letztendlich ist das übergeordnet egal, was wir dann machen, auch die Exkursionen. Und wir machen viele, die sind letztendlich auch deswegen damit wir die Sprache eben in den verschiedenen Kontexten einsetzen und erlernen können.^{7-1, 7-2, 9-1, 9-2} #00:20:49-3#

100

I: Gut, (.) in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gibt es ja mehrere Methoden, wie man Bewegungsaktivitäten in den Unterricht einsetzen kann, zum Beispiel Dramapädagogik ist jetzt ein (.) das man (.) ja sehr oft eingesetzt wird, das hat auch eine sehr lange Tradition. Ist das was, was du auch einsetzen kannst in deinem Unterricht, wo du schon Erfahrungen gemacht hast? #00:21:15-3#

101

L1: Ja, also mit Schauspiel habe ich schon Erfahrungen gemacht, also ich hab das auch studiert und hab dann auch eine Ausbildung zum multimedialen Kunsttherapeuten gemacht. Eigentlich hat mir das dann auch dann geholfen, weil ich ja mit den Jugendlichen arbeite, die (.) ja auch zum Teil traumati-

siert herkommen und. Das stimmt diese Sachen, aus denen schöpfe ich schon.^{12-4, 12-5, 6-5-2} Und Dramapädagogik heißt nur anhand eines Theaterspiels oder eine Szene(.) was lernen, oder?¹²⁻³
#00:21:52-4#

102

I: Kann sein, aber es ist einfach Aspekte aus der Dramapädagogik. Das muss jetzt nicht ein ganzes Theaterstück sein. Das kann auch einfach nur eine kleine Rolle oder eine, ein Dialog. #00:22:03-9#

103

L1: Ja, ja, genau. #00:22:05-4#

104

I: Dass man das einfach einsetzt in den Unterricht. #00:22:07-3#

105

L1: Ja, das habe ich, das mache ich oft gerade mit den Jugendlichen, die da offen sind für, für kleine Filmchen, die sie ja, oder wir schreiben gemeinsam oder sie schreiben in Gruppen oft kleine Szenen zu einem bestimmten Thema: Im Hotel, im Restaurant, im Geschäft und lernen das dann auswendig, diese kleinen Dialoge und führen sie dann in der Klasse vor und da bereiten wir halt, versuchen wir so ein kleines Bühnenbild vielleicht sogar noch herzustellen oder herzuzaubern, oder so, also das ist ganz, ganz ohne viel Aufwand zu bewerkstelligen. Ich habe auch schon einmal mit einer Klasse ein richtiges Theaterstück geschrieben und aufgeführt, wo wir wirklich dann über Kostüme, bis zur Musik, bis zum Bühnenbild, ganz aufwändig, was auf die Beine gestellt haben. Das hat sehr, sehr viel Spaß gemacht und den Teilnehmern sicher auch wirklich geholfen in die, in diese Sprache rein zu finden.^{6-5-3, 7-2, 10-1, 12-4} Aber (.) es ist auch sehr schwierig und mühsam natürlich gewesen für uns als Kursleiter.^{6-5-2, 8-1-6, 12-3}
#00:23:25-7#

106

I: Und hast du da das Gefühl, wenn du sie beobachtet hast, diese Gruppe, wo du zum Beispiel dieses Theaterstück gemacht hast, dass sie, also wie ist da die Behaltensleistung¹⁰⁻⁶? Gibt es da Unterschiede, wenn man dieses(.) wenn man Bewegung also nicht einsetzt oder Bewegung schon einsetzt. Merkt sich eine Gruppe es schneller oder merkt sich eine, oder kommt das dann immer wieder auf die Zielgruppe an, wie die damit umgeht? #00:23:46-2#

107

L1: Ja, (.) also ich denke, da sind natürlich auch die Charaktere sehr unterschiedlich, wie wie rasch sind sie von der Auffassungsgabe her oder so.¹⁰⁻⁹⁻¹ Prinzipiell habe ich sehr wohl gemerkt, wenn ich mich jetzt noch erinnere, es ist schon jetzt länger her, aber das das, da bin ich überzeugt davon, dass vielfach die Bewegung stockt, wenn gleichzeitig der Kopf arbeiten muss, um (.) um genau abzurufen, was er jetzt (lacht), was jetzt gesagt werden soll.⁷⁻¹ #00:24:21-3#

108

I: Mhm (bejahend) #00:24:21-9#

109

L1: Ja, also eben so wie wir in der Muttersprache automatisiert Sprache und Bewegung parat haben, so ist das in der Zweitsprache, im Zweitspracherwerb sicher nicht, eben das merke ich ganz oft, dass eben entweder die Bewegung kommt und dann die Sprache oder zuerst die Sprache und dann die Bewegung. Also eben diese, diese beiden Bereiche überlappend zu reproduzieren ist halt eben diese Leistung, die sie, die die Teilnehmer eben schaffen müssen, lernen müssen.⁷⁻¹ #00:24:58-2#

110

I: (.) Ja, ja was würdest du sagen, welche Rolle spielt jetzt die Lehrkraft im bewegungsorientierten Sprachunterricht? #00:25:05-0#

111

L1: Lehrkraft? #00:25:07-5#

112

I: Oder auch die, die, das Vorbild, das Sprachvorbild? #00:25:13-5#

113

L1: Na eine sehr große Rolle, weil wir ja mit ihnen, also die Lehrkraft mit ihnen, natürlich die meiste Zeit verbringt und sie natürlich ihr Ohr auf die Lehrkraft (.) orientieren und, und (.) natürlich das wiedergeben, was sie hören, würde ich mal sagen.⁷⁻³⁻¹ Da ist es natürlich wichtig, wenn man verschiedene Medien auch einsetzt, auch einmal einen Film schaut, Musik hört, mit anderen in Kontakt, auf Exkursionen, andere Personen hört, also dass man jetzt nicht so fixiert ist...^{10-8, 10-9} #00:25:51-8#

114

I: Mhm (bejahend) #00:25:51-5#

115

L1: ...auf nur eine, eine Person, die die Sprache (.) quasi herzeigt. Aber ich muss sagen, ich habe gelernt, meine Sprache der Zielgruppe (lacht) anzupassen, was vielleicht nicht 100 % immer förderlich ist, aber ich weiß, dass wenn ich einfach und klar spreche, so wie ich halt mit dir nicht sprechen höre, wenn wir jetzt im Kaffeehaus sitzen würden, ja. Dass ich da einfach 100-prozentige Erfolgschancen

habe, dass sie mich besser verstehen, als wenn ich so rede, wie wie mir der Schnabel wächst, aber da habe ich nichts davon, wenn sie mich nicht verstehen.^{7-3-1, 10-9} #00:26:33-7#

116

I: Mhm (bejahend) Ja und hast du jetzt so das Gefühl es gibt irgendwelche Bedingungen, die müssen erfüllt sein, damit man Bewegungsangebote jetzt in den Sprachunterricht einsetzt? #00:26:43-6#

117

L1: Ja, der Raum muss natürlich schon vorhanden sein, weil (.) mehr oder weniger haben wir jetzt immer einen Raum zur Verfügung und in dem Raum, in dem Klassenzimmer, sind natürlich gewisse Bewegungsübungen, die mehr Platz brauchen nicht so gut zu bewerkstelligen, natürlich. Aber mit dem Ball habe ich schon, also mache ich mir da nichts draus, da spiele ich schon mit dem Ball, auch in der Klasse. (.) Natürlich Fußball spielen kann man in der Klasse weniger, da muss man halt auf die Wiese gehen.⁴⁻⁵ #00:27:19-5#

118

I: Mhm (bejahend) Also der Raum ist wichtig, gibt es sonst noch irgendwelche Bedingungen?

#00:27:25-4#

119

L1: (.) Für die Bewegung? #00:27:26-7#

120

I: Irgendwelche Materialien oder (.) oder auch in der Interaktion zwischen den Teilnehmern, oder das Verhältnis zwischen den Teilnehmern, das passt. #00:27:44-1#

121

L1: Ja also, wie gesagt der Respekt im Umgang miteinander muss schon vorhanden sein, damit man sich eben traut, die Bewegung auszuführen^{4-2, 4-3} und ansonsten kann man natürlich auf das zurückgreifen, was der Raum bietet.⁹ (.) Bei einem Laufdiktat ist natürlich super, wenn ich eine freie Wand vis-a-vis habe, wo ich die, wo ich den Platz habe, dass die Gruppen sich quasi sammeln und dann diesen, diesen Bereich ablaufen können.⁴⁻⁵ #00:28:17-4#

122

I: Mhm (bejahend) #00:28:17-4#

123

L1: Ja. Das geht in einem größeren Raum besser als in einem kleineren Raum. Beziehungsweise im im Turnsaal, wenn man Spiegel hat, ist es natürlich dann auch wieder vielleicht gar nicht förderlich, wenn man sich in den Spiegel sehen muss, ist die Bewegung vielleicht dann auch ein bisschen gehemmter, ja.⁴⁻⁵ #00:28:39-3#

124

I: Ja. Also gibt es jetzt irgendetwas im Zusammenhang mit Bewegung und Sprache, was dir jetzt noch sehr wichtig erscheint, aber worüber wir jetzt gar nicht gesprochen haben? Wo du sagst das fällt mir jetzt noch ein und? #00:28:56-3#

125

L1: (...) Nein, wüsste ich jetzt nicht. #00:29:01-1#

126

I: Haben wir alles ungefähr so, das dir wichtig war, erwähnt, und kannst du jetzt noch abschließend irgendwie sagen, welche Auswirkungen für dich die Verknüpfung von Bewegung und Sprache im Unterricht hat, welches Potenzial da drinnen liegt? #00:29:15-4#

127

L1: (...) Potenzial ist in erster Linie auch den Spaßfaktor irgendwie zu steigern, weil es ist, also ich weiß nicht, ich bin vielleicht so kindlich veranlagt, (lachend) ich finde, es ist immer spaßiger aus diesem Sitzen und Schreiben und Lesen einmal auszubrechen in in eine andere Dimension, die die Bewegung und den Körper miteinschließt.^{7-1, 10-2} Also ich selber empfinde mich selber auch als eher spontan und denke mir, dass die Jugendlichen das auch gerne haben, also der Spaßfaktor,¹⁰⁻¹ wie gesagt die Automatisierung im Lernen und zweitens und drittens auch die Hürde überwinden, im echten Leben die Sprache einzusetzen, weil im echten Leben bist du halt nicht an einen Tisch und hast auch nicht ein Heft vor Augen, sondern im echten Leben bist du vielleicht gerade in der U-Bahn in der Bewegung und musst vielleicht gerade sagen: "Entschuldigung darf ich da mal vorbei?", oder so, also quasi das das Bewegung und Sprache einfach eben geübt wird, um sie dann für reale Situationen angstfreier einzusetzen.^{10-7, 7-1, 8-1-4, 7-2, 8-1-5} #00:30:35-3#

128

I: Gut, dann danke ich dir herzlich für das Interview und wünsche noch alles Gute für die weitere Arbeit #00:30:40-7#

129

L1: (lacht) Dankeschön!

Transkript Yvonne

1

I: Gut, also ich freue mich sehr, dass du bereit bist mir ein Interview zu geben und ich weiß ja du unterrichtest schon längere Zeit auch in Gruppen und Klassen, wo sehr viele Teilnehmerinnen eben eine andere Erstsprache als Deutsch haben und kannst du kurz deinen Aufgabenbereich so ein bisschen skizzieren, damit wir einen ungefähren Überblick haben, was du machst? #00:00:21-2#

2

L2: Ja, also ich bin bis dato Lehrerin an einer neuen Mittelschule in _____ und ja, das ist eine Schule, die hat, ich würde mal sagen ca. 95 % nichtdeutsche Muttersprachler als ja Schülerklientel,^{3-1, 3-5} genau. Dort ist die Aufgabe für mich, dass ich als klassen= führende Lehrerin bin für Deutsch, unterrichte aber auch noch bildnerische Erziehung und arbeite in Deutsch oft mit theaterpädagogischen Mitteln. Das ist die eine Schiene, die andere Schiene ist die Lehrerfortbildung, wo ich speziell zwei Veranstaltungen hab, die eine da geht es um [Name einer Fortbildung zum Thema DaZ] und die andere ist [Name einer Fortbildung zum Thema DaZ und Dramapädagogik] dh. wo es nochmal konkret ums Theaterspielen geht.¹²⁻³ #00:01:11-4#

3

I: Ja, das klingt schon sehr gut und das passt auch genau in die Richtung, jetzt wollte ich noch mal wissen, ob du irgendwelche Methoden kennst, wo du sagst, die findest du jetzt besonders erfolgversprechend für die Sprachförderung? #00:01:19-6#

4

L2: Also, ich habe für mich festgestellt, dass es gerade für Schüler zwischen (.) 10 und 14, das ist ja das Klientel in der neuen Mittelschule,³⁻² oft sehr wichtig ist, dass sie einen Bewegungsanlass haben. Also sie sind von Haus aus, wie ich die letzten Jahre immer mehr feststellen musste oder durfte, sehr unruhig oft. Sie haben eine sehr verkürzte Aufmerksamkeitsspanne und brauchen dadurch öfter auch Bewegung und die Verbindung von sprachlichen Übungen und Bewegung ist absolut (.) genial, weil sie da oft gar nicht merken, dass sie eigentlich etwas lernen.^{3-1, 7-1} Also es gibt im Unterricht zum Beispiel eine Übung; eine sehr lustige Übung (lacht); wo es um die Artikel geht; die Artikel zu lernen: An der Tafel werden die drei Artikel, also "der, die das" aufgeschrieben relativ groß und dann gibt es Fliegenklatschen, die zwei Gruppen dann haben d.h. Gruppe eins tritt gegen Gruppe zwei an und da geht es um ein Schnelligkeitsspiel und sie klatschen dann bei dem aufgerufenen Wort relativ schnell an die Tafel und finden so heraus, ob das eben der richtige Artikel ist, oder nicht. Das wäre jetzt eine ganz spontane Übung, die relativ leicht zu machen ist und die ihnen sehr, sehr viel Spaß macht.^{8-1-5, 10-1, 7-2} #00:02:48-1#

5

I: Das klingt schon sehr spannend d.h. Bewegung spielt in deinem Unterricht auf jeden Fall eine wichtige Rolle? #00:02:50-0#

6

L2: Ja. #00:02:50-0#

7

I: Und du hast auch, hast du auch herausgefunden, welche Beziehung zwischen Bewegung und Sprache ist,⁷ also wie, wie siehst du das? #00:03:03-9#

8

L2: (.) Beziehung zwischen Bewegung und Sprache? #00:03:07-9#

9

I: Oder welche Verknüpfungen es gibt? #00:03:11-9#

10

L2: Also ich hab gemerkt auch schon bei Nachhilfeschülern, die ich hatte, dass durch Bewegung sich bestimmte sprachliche Vorgänge leichter merken lassen,¹⁰⁻⁷ d.h. sei es bei fortgeschrittenen Deutschlernern oder eben auch bei Muttersprachlern,⁷⁻³ dass sie einfach durch zum Beispiel die Körperliste, das ist auch eine bewährte Methode, sich bei jedem einzelnen Körperteil mit einer Bewegung etwas merken können, zum Beispiel wenn sie Wortarten lernen und sie können sich die Begriffe nicht merken, dass sie wirklich sagen: "O.K. in meiner rechten Hand befinden sich die Präpositionen, in meiner rechten Schulter befinden sich die Nomen." und so weiter und sie können durch Bewegungen das hinterher in einer Schularbeit zum Beispiel abrufen.^{7-2, 10-6, 11-2, 11-3} #00:03:53-9#

11

I: Also von der Behaltensleistung, #00:03:54-1#

12

L2: Genau. #00:03:54-6#

13

I: ...gibt es da jetzt einen Unterschied oder ist das einfach eine andere Methode, mit der du arbeitest oder hast du oder arbeitest du auch manchmal so und einmal so mit Bewegung und einmal ohne und hast das Gefühl? #00:04:04-1#

14

L2: Also ich würde nicht, also ich würde sagen ich arbeite nicht nur mit Bewegung, mal so mal so, ¹⁰⁻⁸ es gibt Schüler die sehr auf Bewegung ansprechen, ^{6-2, 6-3} andere wiederum brauchen diese Bewegungsunterstützung eher weniger, die merken sich das so, ⁶⁻¹ aber sehr, sehr viele, die halt auch sehr unruhig sind, wo ich merke, sie haben generell Bewegungsdrang, für die ist das sehr, sehr wichtig. ⁶
#00:04:25-0#

15

I: Ja, dann möchte ich gleich anknüpfen an die Zielsprachen, weil du jetzt erwähnt hast, das ist jetzt nicht für jeden das Richtige? Kann es auch sein, dass es hinderlich ist, wenn man Bewegung einsetzt, also das jemand gar nicht drauf anspricht oder das es vielleicht sogar seine, seine Sprachentwicklung vielleicht sogar stört ⁶⁻⁴? #00:04:45-1#

16

L2: (.) Sprachentwicklung stören würde ich nicht sagen ⁶ (.). Ich glaube es kommt darauf an in welcher Situation und um welchen Lerner oder Lerntyp es geht, ¹⁰⁻⁹⁻¹ wenn ich jetzt dran denke an meine Fortbildungen, die ich halte, wo sehr viele Lehrer drin sind, die Schüler haben, die zum Teil Null Deutsch mit null Deutschkenntnissen kommen, also gerade jetzt aktuell immer noch Flüchtlingskinder, die halt wirklich Null Deutsch sprechen, für die ist Bewegung oft am Anfang sehr schwierig, weil sie sich nicht trauen, ^{6-3, 6-1} aber ist die Bewegung trotzdem der Schlüssel dazu, dass sie die Möglichkeit haben sich auszudrücken, weil sie oft sprachlich einfach noch nicht soweit sind und dann haben sie über die Bewegung die Chance, dass sie sich ausdrücken, dann kommt zur Bewegung die Sprache dazu und irgendwann brauchen sie die Bewegung nicht mehr. ^{7-1, 7-2, 7-3-3} #00:05:35-7#

17

I: Mhm (bejahend). #00:05:35-7#

18

L2: Das ist da eben sehr spannend. Und dann gibt's Schüler, die also, die generell eher schon fast in die autistische Richtung gehen, wo man merkt, die können mit Bewegung nichts anfangen. Das ist zu viel Ausdruck, also die sind auch eher sehr wortkarg und die sprechen dann nur. Also die (.), die sehen das nicht als Benefit, sondern wahrscheinlich eher als Belastung, wenn sie sich jetzt Bewegung müssten. ^{6-1, 6-4} #00:06:01-4#

19

I: Mhm (bejahend) #00:06:02-9#

20

L2: Das gibts sehr selten, aber habe ich meiner letzten Klasse auch einen Fall gehabt, bei dem funktioniert das gar nicht. ^{6-4, 6-5} #00:06:09-4#

21

I: O.k. Und muss man irgendwelche Rahmenbedingungen ⁴ vorher schaffen, Voraussetzungen, um überhaupt Bewegung einsetzen zu können? #00:06:18-5#

22

L2: Ich glaub, die beste Voraussetzung ist eine Lehrperson, die diesen Schwung der Bewegung hineinbringt (lacht) also in die Klasse oder in die Lernergruppe. D.h. wenn ich von vornherein begeistert davon bin, von dieser Bewegungsübung, und wenn ich diesen Elan irgendwo hineinbringe schon, in dem ich es erkläre, vormache, dann ist das die beste Voraussetzung dafür. Wenn ich das weniger tu, dann kann gut sein, dass die Schüler einfach nicht mitziehen. ⁴⁻³ #00:06:45-0#

23

I: D.h. habe ich das richtig verstanden, dass der, die Lehrpersonen muss auch hinter diesem Konzept stehen ⁴⁻³? #00:06:49-5#

24

L2: Absolut! ⁴⁻³ #00:06:50-3#

25

I: Das muss authentisch sein. ⁴⁻³ #00:06:52-0#

26

L2: Genau, das ist der, das ist der, der Schlüssel würde ich sagen dafür. ⁴⁻³ #00:06:55-1#

27

I: Sehr gut. Ja dann möchte ich noch einmal zurückkommen auf den Anfang, an den Anfang eigentlich. Welche Gründe für den Einsatz von psychomotorischen Ansätzen ¹⁰ sprechen, ja, da wir ein bisschen schon angefangen darüber zu reden, gibt es dann noch etwas, wo du sagst das möchtest du noch ergänzen? Welche Gründe für Bewegung im Unterricht noch sprechen können, außer die, die wir schon genannt haben? #00:07:17-2#

28

L2: Ich denke es ist es ist sehr wichtig, dass die, dass man einfach die verschiedenen Sozialformen verwendet im Unterricht und es grad eine Bewegungseinheit oft etwas, was aus dem sonstigen Rahmen herausfällt. ¹⁰⁻⁸ Ich hab's auch gerne eingesetzt, wenn ich gemerkt habe, die Schüler sind entwe-

der total überdreht und, es ist kein klassischer Unterricht möglich, in dem ich jetzt vielleicht etwas gemeinsam mit ihnen erarbeitete oder vielleicht eine Frontaleinheit hab. Dass ich dann zu einer Bewegungsübung übergegangen bin und sie dadurch, was eh schon an viel Bewegung da war durch die Schüler, einfach eingebunden habe ins Lernen.^{10-8, 7-1, 7-2} Oder der komplett umgekehrte Fall (lachend). Wenn ich das Gefühl hatte, sie sind überhaupt nicht aufnahmefähig. In einer sechsten Stunde am Freitag. Also sie sind einfach schon mit dem Kopf ganz woanders, um sie zu aktivieren.^{10-5, 10-6}

#00:08:08-5#

29

I: Mhm (bejahend). #00:08:09-6#

30

L2: Als letztes gibt's noch eben die Belohnung, wo ich wirklich sag ja:" Frau _____, können wir das und das bitte nochmal machen, das war so lustig." Also wirklich, es macht ihnen einfach Spaß und als Belohnung dann eingesetzt habe ich es auch schon.^{10-1, 10-2} #00:08:24-0#

31

I: Gut. (.) Ja, wir haben jetzt schon ein bisschen gesprochen. Die Art der Bewegung¹¹. Ist da auch ein Unterschied, setze ich die Bewegung nur ein, um Sprache zu fördern, also ganz konkret für die Sprachförderung? Oder gibt es auch Bewegung, die ich ganz allgemein einsetze, die aber Auswirkungen auch auf die Sprache haben kann. Also gibt es da mehrere Arten von Bewegung? #00:08:50-5#

32

L2: Ja, (.) ich würde schon sagen, dass es das gibt.(.) Es kommt immer darauf an, welche Ziele ich verfolge und auch welche Gruppe ich vor mir habe. Ich werde sicher in einem Deutschförderkurs Bewegung ganz anders einsetzen, weil es damit eben hilft sicherer z.B. vor einer Klasse zu sprechen, sicherer irgendwelche neuen Verben einzusetzen. Das ist sicher etwas anderes, wie wenn ich jetzt im Unterricht einfach zur Auflockerung ein Bewegungsspiel mache, wo jetzt die Bewegung eher im Vordergrund steht und die Sprachförderung weniger.¹¹⁻¹ Also ich glaube, da ich weiß nicht, ob das?¹¹

#00:09:26-9#

33

I: Mmh. Aber kann auch sein, dass durch diese, durch den Einsatz von Bewegung auch die Sprache fördere⁷⁻², ohne dass ich es jetzt eigentlich gezielt einsetzen wollte dafür? #00:09:35-9#

34

L2: (.) Ich denke ja. Ich muss gerade überlegen, ob ich noch ein Beispiel habe dazu? (...) Also mir fallen Referate ein, also Referate, das sind so die ersten Kurzpräsentationen, die die Schüler meistens in der fünften Schulstufe beginnen, manche auch schon früher und das ist für viele eine schwierige Situation. Also mein Schülerklientel ist definitiv aus dem DaZ-Bereich und zwar eigentlich fast ausschließlich und das Sprechen vor der Gruppe ist für meiste, für die meisten sehr, sehr schwer.(.) Die Bewegung, die da dazukommt ist einfach das ganze spielerischer zu sehen und als Auftritt eines Schauspielers zu sehen und da kommen oft Mimik, Gestik ganz bewusst eingesetzt dazu. Handbewegungen, Dinge, die sie vorspielen vor den, vor den Schülern und da hab ich manchmal das Gefühl gehabt, dass sie (.) durch diese Bewegung einfach sicherer geworden sind in ihrer Wortwahl.^{7-3-3, 8} D.h., dass sie konzentriert waren eigentlich auf die Bewegung und demnach wahrscheinlich nicht so sehr gemerkt haben, dass sie dadurch sicherer waren und damit automatisch sicherere Sätze gebildet haben.^{8-1-6-1, 8-1-6-2, 7-2} #00:10:59-1#

35

I: Gut. Dann will ich noch eingehen auf die Ebenen der Sprache⁸⁻¹. Also, wo könnte man Bewegung einsetzen, auf welchen Ebenen, wenn man jetzt oder wenn man zum Beispiel die Fertigkeiten hernimmt oder semantisch oder syntaktisch oder auf der Wortschatzebene? Wo kann man jetzt (.) Bewegung ganz konkret einsetzen? #00:11:16-1#

36

L2: Also, da gibt es verschiedene Bereiche.⁸⁻¹ Definitiv sehr gut funktioniert das beim Wortschatz.⁸⁻¹⁻³ Wenn ich jetzt an beginnende Deutschlerner denke, dann gibt es verschiedene Spiele, eigentlich Bewegungsspiele, die man machen kann, die zum Beispiel aus dem theaterpädagogischen Bereich kommen. Da hab ich für mich festgestellt,(.) indem sie zum Beispiel pantomimisch versuchen etwas darzustellen und die Gruppe dann errät um welches Verb es jetzt hier geht¹²⁻³ ? Oder um welches Nomen, Adjektiv es geht, also da habe ich schon sehr, sehr gute Erfolge erzielt damit.^{8-1-2, 12-3} Wenn man jetzt in den Regelunterricht geht, hilft es glaube ich ganz gut was Grammatik angeht, also ganz typisch, ganz einfach sind solche Dinge wie: Man stellt einen Satz d.h. ein Satz mit vielleicht zehn Wörtern und inklusive Satzzeichen wird aufgeteilt und aufgeschrieben auf große Blätter und die Schüler nehmen sich jeweils ein Blatt, stellen den Satz, versuchen ihn umzustellen, was ist möglich, wie verändert sich die Sprache, was steht immer an der zweiten Stelle, was kann nie an der ersten Stelle stehen und so weiter. So wird Grammatik auch sichtbar.^{7-2, 8-1-5, 8-1-6} #00:12:34-4#

37

I: Und im phonetischen Bereich⁸⁻¹⁻³ gibt es da auch Möglichkeiten? Die Aussprache auch irgendwie zu verbessern? #00:12:44-3#

38

L2: Ja (lachend), wobei ich da gemerkt habe, da ist der Bewegungsanteil der Schüler wenige, sondern es unterstützt die Lehrkraft oder kann sehr gut unterstützen,⁸⁻¹⁻⁴ also ich hab gemerkt, auch wiederum mit Einzel- oder Zweier-Settings d.h. Nachhilfe oder Förderkurs angeht, in dem man wirkt wirklich anzeigt, wo sich zum Beispiel die Aussprache eines O's oder eines A's befindet, also wie offen, wie geschlossen das ist und wenn ich unterstützend eine Handbewegung mache, um zu verdeutlichen, wo eigentlich die deutsche Aussprache ist und wo ihre des Wortes im Moment ist, dann verdeutlicht es ihnen sehr, sehr stark, wo sie es noch verändern können,⁷⁻³ damit es so klingt, wie es klingen soll in der deutschen Aussprache. Manches Mal machen Sie das dann nach, also die Handbewegung nach, wo sie wo sie gerade sind.^{7-2, 8-1-3} #00:13:34-9#

39

I: Während dem Sprechen. #00:13:35-2#

40

L2: Genau #00:13:37-4#

41

I: D.h. die Vorbildrolle des Lehrers kann auch mit Bewegung eben das unterstützen, den phonetischen Bereich⁸⁻¹⁻³? #00:13:45-1#

42

L2: Absolut.⁸⁻¹⁻³ #00:13:42-7#

43

I: Wie ist es mit den pragmatischen Fähigkeiten⁸⁻¹⁻⁴, also auch für den Alltag, Alltagsgespräche, Gespräche eben führen und Floskeln oder so einsetzen, kann da die Bewegung helfen? #00:13:56-1#

44

L2: (unv.)(.) Kann sicher, habe ich jetzt keine bewussten Erfahrungen, die ich beisteuern kann, also keine wo ich jetzt fundiert wüsste oder die Erfahrung gemacht hätte. Könnte ich jetzt nicht beisteuern.⁸⁻¹⁻⁴ #00:14:10-7#

45

I: Mhm (bejahend) Bei den fünf Fertigkeiten⁸⁻¹⁻⁶, weil die setzt man ja im Unterricht auch immer wieder ein, also jetzt Lesen, Schreiben, man versucht das auch manchmal auch irgendwie, damit die Kids auch wissen, wo wir jetzt gerade sind. Also wir machen eine Schreibe- oder eine Leseübung. Wie kann man da Bewegung einsetzen? #00:14:27-0#

46

L2: (.) Sehr, sehr gut, also ein Klassiker, der ist eigentlich sehr, sehr alt, das ist das Laufdiktat. Aber es ist so unglaublich wirkungsvoll, also Laufdiktat.⁸⁻¹⁻⁶⁻¹ Soll ich es kurz erklären⁸⁻¹⁻⁶? #00:14:41-4#

47

I: Ja, ja. #00:14:42-0#

48

L2: Laufdiktat ist im Grunde genommen ein Diktat, wo die Schüler einen Text haben, den sie abschreiben sollen, d.h. der wird nicht diktiert, sondern sie schreiben ihn ab, der ist aber nicht vor ihnen, physisch, sondern irgendwo im Raum verteilt, zum Teil in verschiedenen Sätzen, die sie suchen müssen und finden müssen. Die Schülerleistung liegt dabei, dass sie zuerst einmal den Text finden müssen. Der, also, der erste Satz zum Beispiel, sich den merken müssen, dann wieder zurück an ihren Platz gehen und diesen Satz aufschreiben und dann wieder den nächsten Satz oder nochmal zurück, weil sie einen Teil vergessen haben. D.h. da ist Bewegung total wichtig und es wuselt und wühlt im Klassenzimmer (lacht), aber es ist eine total konzentrierte Arbeit und man merkt, dass die Schüler durch die Bewegung einfach aufgefordert sind, sich die Dinge zu merken und irgendwelche Lösungsstrategien zu, selbst zu finden,¹⁰⁻⁴ und sich, ja, um nicht zehnmal zum gleichen Blatt laufen zu müssen.^{8-1-6-4, 8-1-6-3, 10-3, 10-6} #00:15:38-4#

49

I: Sehr gut. (..) Ja, das haben wir eigentlich auch schon gemacht. Ja, noch ganz kurz zur Behaltensleistung von Lerninhalten durch die Bewegung¹⁰⁻⁶ gibt es da jetzt Erfahrungen? Wir haben schon ganz kurz darüber auch gesprochen. Beim Wortschatz glaube ich vor allem. #00:15:58-7#

50

L2: Mhm (bejahend) Also, ich hab schon die Erfahrung gemacht, wenn Schüler draufgekommen sind, dass das ihr, ihre Unterstützung ist fürs Lernen, dass sie dann damit gut gefahren sind. Und es gibt sicher Schüler, die brauchen diese Unterstützung der Bewegung nicht, um sich jetzt Dinge zu merken, wenn sie lernen. Andere wiederum die tun sich schwer und da ist oft die Möglichkeit, ihnen zu demonstrieren, es gibt ganz einfache Mittel, wie du dir etwas merken kannst. Und bei denen funktioniert das meistens gut.^{7-2, 10-6} #00:16:31-3#

51

I: Jetzt wollte ich noch auf das Alter der Lernenden^{3, 6-5} eingehen. Wir haben schon ein bisschen über die Zielgruppe gesprochen. Gibt es jetzt Unterschiede, wo man sagt, die Älteren sprechen besser an oder kann man das in einer Gruppe gar nicht sagen. Hat das Alter eine Relevanz, wie die Bewegungsaktivität angenommen wird⁶⁻⁵? #00:16:49-4#

52

L2: Ja, absolut (lachend). Also (.) meiner Erfahrung nach mit meinen Schülern, die zwischen 10 und 14 Jahren sind, ist es natürlich so sehr sie dann in der Pubertät landen, wird's schwieriger, weil dann natürlich jede Bewegung immer ein Ausdruck der eigenen Persönlichkeit ist und das ist gerade in dem Alter oft sehr schwierig, weil sie selbst noch nicht wissen, wer sie überhaupt sind und da wird es dann karger an Bewegungen. Also ich kann eigentlich sagen, in der ersten Klasse, also in der fünften Schulstufen, ist es noch am einfachsten. In der zweiten geht es noch, wenn man als Lehrkraft dann auch sehr dahinter steht. In der dritten ist es am schwierigsten. In der vierten geht es dann so langsam wieder besser.^{6-5, 6-1} #00:17:35-1#

53

I: Gut. (.) Ja. Eine Methode die beim Bewegungseinsatz sehr bekannt ist, das ist die Dramapädagogik¹²⁻³. Hast du da irgendwelche Erfahrungen schon damit gemacht? #00:17:51-3#

54

L2: Ja. Also, ich bin ausgebildete Theaterpädagogin und hab (.) oft also, nicht nur in der Theatergruppe in der Schule, sondern auch im Deutschunterricht, das oft mit einfließen lassen. Dabei ging es oft um, gerade in der dritten und vierten Klasse, wirklich diejenigen auch zu mobilisieren, die sich schwer tun mit Bewegung.¹⁰⁻⁵ Ja, wir haben oft versucht, Sequenzen, Szenen nachzuspielen aus Geschichten, die wir gelesen haben. Wir haben versucht, dass sie selbstständig Szenen entwickelt haben und gespielt haben, und dann auch Bewerbungstraining, also wir haben es für das Bewerbungstraining eingesetzt, damit jeder in verschiedene Rollen schlüpft und das hat sehr, sehr gut funktioniert.^{12-3, 12-4, 8-1-4, 8-1-5} #00:18:36-7#

55

I: Und gibt es jetzt auch noch andere Methoden, wo du gute Erfahrungen damit hast? #00:18:40-6#

56

L2: (.) Die mit Bewegung? #00:18:43-6#

57

I: Mit Bewegung sind, ja. #00:18:44-0#

58

L2: Ja. (.) Wir haben im Sportunterricht immer wieder Leseübungen gemacht, das klingt sehr paradox (lachend), funktioniert aber eigentlich ziemlich gut, weil sie dann nur auf die Bewegung konzentriert waren⁸⁻¹⁻⁶⁻⁴ und wir haben da so eine Art Wettbewerb daraus gemacht, wie eine Art Staffellauf mit verschiedenen Aufgaben.¹¹⁻² Und (.) ja, sie haben dann einfach, es sind zwei Gruppen, die gegeneinander angetreten sind und mussten zum Beispiel nach und nach eine Leseübung lösen. Und sie haben einen kleinen Hindernislauf gehabt. Dann war die Leseübung und da hatten sie 10 Sekunden Zeit, und dann den Hindernislauf zurück und der nächste kam dran. Und solche spielerischen Möglichkeiten, die waren auch wirklich, die kamen sehr, sehr gut an.^{8-1-6-3, 11-1} #00:19:32-1#

59

I: D.h. das ist Bewegung, die eigentlich mit der Sprache selbst nichts zu tun hat, aber jetztaus, trotzdem die Sprachförderung unterstützt¹¹⁻¹? #00:19:40-7#

60

L2: Genau! Ja.¹¹⁻¹ #00:19:41-8#

61

I: Gut. Ja, über die Rolle der Lehrkraft haben wir eh schon gesprochen, dass sie eigentlich schon sehr wichtig ist. Und wenn sie dahinter steht, hinter dieser Methode, dass sie auch besser angenommen wird. Habe ich das so richtig jetzt interpretiert? #00:19:54-7#

62

L2: Absolut richtig! #00:19:55-0#

63

I: Ja, welche Bedingungen⁴ müssen erfüllt sein, damit die Bewegungsangebote im Sprachunterricht erfolgreich sind. Da nehme ich an, dass auch die Lehrpersonen wichtig ist. Gibt es noch andere Bedingungen #00:20:08-1#

64

L2: Ich denke es erfordert eine Regelmäßigkeit. Also, (.) es ist glaube ich schwierig, wenn man jetzt ein Schuljahr betrachtet und (.) eine Lehrkraft denkt sich ich probier das jetzt mal aus und probiert das vielleicht in einer Einheit aus und kann gut sein, dass es dann nicht gelingt. Also ich denke es braucht eine Übung, weil das ein anderes, oft ein anderes Setting in einer Klasse ist und die Klasse das mitunter gar nicht gewöhnt ist. Und auch da braucht es einfach immer wieder eine, eine spielerische Möglichkeit und manchmal vielleicht nur kurze Sequenzen von 5 Minuten und ich glaube, dass man bei

manchen Klassen es ein bisschen antrainieren muss, dass sie sich drauf einlassen und dass es auch vom Rahmen her funktioniert. Also einmal in der Woche oder immer am Ende der Stunde, oder wie auch immer.^{4-3, 4-3-1} #00:20:57-8#

65

I: Gut. Gibt es jetzt irgendetwas, dass du sagst, das haben wir jetzt gar nicht erwähnt und das möchtest du noch gerne anmerken oder du sagst, dass ist jetzt wichtig in Verknüpfung von Bewegung und Sprache. Kannst dir ruhig ein bisschen Zeit lassen und nochmal (lacht) überlegen und das Gespräch Revue passieren lassen. #00:21:15-2#

66

L2: Ja. Ich denke (...) es braucht ein bisschen Mut von Seiten der Lehrkraft, denn es kann gut sein, dass es dann einfach mal ein bisschen laut wird (lachend). Also es kann sein, dass der Unterrichtsrahmen, den man sonst so gerne hat, dass der einfach sich verändert.⁶⁻² D.h dass man eine Bewegungseinheit hat, dass die Klasse plötzlich extrem laut ist, dass sie es, wenn sie es nicht gewohnt sind, man das Gefühl hat sie tanzen gleich auf den Tischen, dass einen das ein bisschen aus dem Ruder läuft am Anfang.⁶⁻¹ Aber da sollte man sich drüber trauen und (.) wirklich einfach ausprobieren auch. Und als Lehrerin, wenn man jetzt nicht gerade im ersten Dienstjahr ist, hat man meistens Werkzeuge, um die Schüler auch wieder einzufangen, wenn es einmal zu wild wird. Es muss nicht sein, aber die Erfahrung habe ich auch gemacht und das darf aber auch einmal sein, dass man sich die Zeit lässt und sagt o. k. ich probiere das immer wieder einmal aus und merke auch welchen Unterschied es macht, wenn ich das jetzt am Anfang, am Schluss der Stunde mache, in der ersten oder in der letzten Stunde mache. Also, da ist es eher so eine Art von Mut aussprechen, wirklich das auch auszuprobieren und dran zu bleiben, vielleicht wenn es beim ersten Mal nicht so gelingt oder aus dem Ruder laufen sollte.^{4-3, 4-3-1} #00:22:29-9#

67

I: Und wie ist eigentlich die Interaktion, also (.) während dieser Bewegungsaktivitäten zwischen den Teilnehmerinnen, gibt es da irgendwelche Erfahrungen? Ist da ein Unterschied, wie die Gruppe zusammengesetzt ist? #00:22:41-8#

68

L2: Also, da kann es (.) je nach Gruppe sehr, sehr gut funktionieren, sehr diszipliniert funktionieren, dass man sich auch Zeit lässt, wenn einer vielleicht bei einer Bewegung oder Sprachübung länger braucht als der andere oder sich nicht so sehr traut. Und dann gibt es Gruppen, wo das schwierig abläuft, wo man irgendwie andere Sachen zwischenschalten muss oder die Gruppe trennen muss⁴⁻⁵ oder ja, also da kommt es glaube ich total auf die Zusammensetzung an.⁴⁻⁴ #00:23:11-9#

69

I: Ja, sehr gut. Dann haben wir jetzt schon sehr viele Punkte besprochen. Jetzt noch so abschließend: Welche Auswirkungen könnten deiner Meinung nach eben diese Verknüpfung von Bewegung und Sprache im Unterricht⁸ haben oder welches Potenzial liegt da jetzt abschließend noch drinnen, können wir das noch kurz irgendwie so zusammenfassen? #00:23:27-3#

70

L2: Mhm (bejahend) Also meiner Meinung nach ist das ein sehr gutes Mittel, das, (.) ein kostengünstiges Mittel noch dazu ist (lachend) und und einfach genau das oder genau da anknüpft, was die Kinder eben mitbringen und das ist Bewegung. Sie bringen Bewegung mit, sie sind bewegt. Sie sind am meisten nicht so, dass sie ganz still am Platz sitzen, d.h sie haben eher einen Zugang zu einer Bewegung,^{6-5-1, 6-5-2} eher wie wir Erwachsenen oft und dass man diese Bewegung aufgreift¹⁰⁻⁹⁻¹ und (.) ja sie sich auch bewegen lässt und das ist etwas, was den meisten Schülern sehr zugute kommt und gerade, diejenigen die Sprache lernen, dass sie einfach das als positives Element sehen und damit verknüpfen, dass Lernen auch Spaß machen kann,¹⁰⁻¹ das Lernen da unterstützen kann. Genau.^{10-9, 7-2} #00:24:19-6#

71

I: Ja, dann danke ich dir herzlich für das Interview. #00:24:22-3#

72

L2: Gerne. #00:24:22-9#

Transkript Zara

1

I: Gut dann freue ich mich, dass du gekommen bist. #00:00:07-7#

2

L3: Gerne. #00:00:07-6#

3

I: Und ja ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen und ja du betreust ja schon längere Zeit Gruppen, wo, also viele Lernende mit einer anderen Erstsprache sind oder teilweise sogar alle eine andere

Erstsprache haben. Kannst du so kurz einmal so deinen Aufgabenbereich skizzieren, was du da machst und was deine Zielgruppe ist?² #00:00:25-8#

4

L3: Ich unterrichte in einem Institut, das (.) Auslandsprogramme für Studenten anbietet, das sind Studenten aus den USA, die ein Auslandssemester hier in Wien absolvieren und zwei Wochen lang und der geht dann in einen Semesterkurs über, der 3x die Woche stattfindet. Dieses Semester, also diese Austauschprogramme gibt es 2 x im Jahr, einmal im Frühjahr und im Herbst. Das sind Studenten zwischen (.) 17, 18 und 23 Jahren, die alle an Eliteunis studieren und im Sommer selbst gibt es überwiegend so Costumerprograms. Universitäten aus den USA sagen wir verlegen unsere Lehre z. B. für vier Wochen nach Wien, machen unser normales Programm, aber ein bisschen gespeist mit Kultur und eben auch Sprache. Dort gebe ich dann so Survival Germankurse,^{3-5, 3-2} #00:01:24-7#

5

I: Mhm (bejahend). #00:01:24-7#

6

L3: ..wo es einfach darum geht, irgendwie die Sprache ein bisschen kennen zu lernen, ein bisschen, wie fühlst sich das an, wie hört sich das an.⁹⁻¹ #00:01:33-1#

7

I: OK und gibt es Methoden, wo du sagst, die findest du jetzt besonders erfolgsversprechend? #00:01:36-9#

8

L3: Ja, also bei mir im Unterricht geht es eigentlich immer sehr wild und auch recht aktiv zu. Wir bewegen uns viel, also das ist das, auf das ich sehr viel Wert lege im Unterricht. Ich versuche grundsätzlich diese ganze, dieses Sitzen am Tisch und "Gucken-nur-die-Lehrerin-an-Struktur" einfach aufzuheben. Also wir haben ein sehr offenes Klassenzimmer, es fängt damit an, dass wir alle gemeinsam lernen.^{10-8, 10-9} Ich bin schon die Person, die die "Autorität" im Anführungszeichen innehat, also ich gebe tatsächlich dann die Noten, aber im Unterricht selbst lernen wir zusammen gemeinsam. Es ist auch so, dass die Studenten von sich aus an die Tafel gehen, Dinge dazu schreiben, also benutzen auch ein Smartboard, d. h. sie gehen einfach dort hin, gehen auch mal zurück zu den Dingen, die wir vorher aufgeschrieben hatten und das ist eher so ein(.) also eine sehr lockere Lernatmosphäre, sage ich so mal.^{4-2, 4-3} #00:02:29-7#¹⁰⁻³

9

I: Ja, das bringt mich eigentlich schon zur nächsten Frage. Welche Rolle spielt jetzt Bewegung in deinem Unterricht¹⁰? Ich hab schon gehört, also dass du das sehr oft einsetzt. Ja, welchen Zusammenhang gibt es da jetzt zwischen Sprache und Bewegung und warum setzt du das ein und zu, mit welchen Zielen? #00:02:46-0#

10

L3: Ich finde, also Sprachen und Bewegung hängen ganz eng miteinander zusammen, denn alles was man macht, merkt man sich schon mal leichter. Wenn man sich bewegt, man führt die Bewegungen aus und das festigt sich dann einfach.^{7-2, 7-1} (.) Ich arbeite in mehreren Bereichen,⁸⁻¹ ganz konkreten Wegen z. B. wenn es um die Wechselpräpositionen geht, also das ist wirklich Grammatik, also in der Grammatikvermittlung selbst, z. B. ich hänge das Postit an die Wand, oder das Postit hängt an der Wand. Das sind so kleine verschiedene Stationen, die dann bei uns im Institutsgebäude, die wir dann zusammen erleben und auch tatsächlich ausführen.¹¹⁻³ Ich gehe auf die Treppe, ich stehe auf der Treppe, um die Dativ (.) um die Dativ- noch Akkusativpräpositionen tatsächlich zu erleben und in dem Moment zu sehen, OK wie fühlt sich das an. Das ist immer begleitet von dem, von der visuellen Stütze, einem großen Schild auf dem dann steht: Ich stehe auf der Treppe. Und die Studenten, hab ich das Gefühl, verstehen dadurch eher, was ist der Unterschied. Bei denen ihrer Erstsprache Englisch gibt es einfach den Unterschied nicht, weil sie es einfach erlebt haben und es sich auch Dinge, auf die ich mich dann im Unterricht immer wieder beziehen kann und sagen kann: "Erinnert euch, wir haben das und das gemacht, ihr seid ja gegangen, was war der Unterschied? Ihr habt die Schokolade(.) in den Mund genommen oder dann hattet ihr sie im Mund." Also das sind wirklich kleine Unterschiede.^{7-2, 11-2, 8-1-5} #00:04:20-2#

11

I: Das heißt, dann sind wir gleich bei dem Thema, das man auf mehreren Ebenen von Sprache⁸⁻¹,... #00:04:23-4#

12

L3: Ja. #00:04:23-4#

13

I: ...Bewegung einsetzen kann, Grammatik z. B. #00:04:25-7#

14

L3: Mhm (bejahend). #00:04:25-8#

15

I:ist jetzt scheinbar so ein Thema, wo man das gut einsetzen kann. #00:04:29-3#

16

L3: Genau. #00:04:29-3#

17

I: Gibt es jetzt auch noch andere Ebenen, wo man sagt z. B. bei Semantik, oder bei der Syntax oder bei pragmatischen Fähigkeiten oder phonetischen Fähigkeiten, sagt da kann ich auch Bewegung einsetzen, das unterstützt? #00:04:45-4#

18

L3: Mhm (bejahend). Wenn ich konkrete Aussprachen-Phonetikübungen mache, dann sind die immer auch mit Bewegung verbunden, d. h. alle Laute oder Silben, die wir irgendwie aussprechen, verbinden wir gleichzeitig auch mit einer Bewegung.^{7-2, 8-1-3, 11-3, 12} #00:04:59-7#

19

I: Also jetzt nur du, oder die Schüler auch? #00:05:02-1#

20

L3: Alle, die Schüler auch #00:05:02-2#

21

I: Das ist dabei? #00:05:04-2#

22

L3: Das ist dabei, so z. B. bei dem (lacht) der P-Laut, der ein "P" ist mit einem leichten Hauch, da wird immer die Faust dazu geschoben und da sind so kleine Tricks und Kniffe, die die Leute irgendwie, wo die Verbindung hergestellt wird zwischen, was mache ich mit meiner Lippenarbeit und was trägt der Rest meines Körpers dazu bei, also z. B. die Faust zusammen und den Arm nach vorne für dieses (.) Aushauchen der Luft, sozusagen.^{7-2, 8-1-3, 11-3} #00:05:30-8#

23

I: Und deutest du ihnen das jetzt auch an, also angenommen jemand im Kontext spricht das jetzt irgendwie (.) falsch aus und du, du willst ihm dann erinnern und kann er sich dann sofort wieder daran erinnern, wenn du diese Geste dann dazu machst, die ihr euch ausgemacht habt, oder wie unterstützt das dann? #00:05:47-7#

24

L3: Genau, also das ist auch wieder was, worauf ich mich im Unterricht beziehen kann. Grundsätzlich arbeite ich sehr viel mit meinen Händen und unterstütze meine Sprache insgesamt und wir haben einige Gesten und Signale, auf die sie sich, also die ich anwenden kann, wenn ich dann dieses "P" mach, denken sie daran, OK, Achtung ein bisschen stärker aussprechen.^{7-2, 11-3} #00:06:05-9#

25

I: Mhm (bejahend) #00:06:05-9#

26

L3: Und für verschiedene phonetische Merkmale haben wir eben, eben verschiedene Gesten.^{7-2, 11-3} #00:06:12-8#

27

I: Ja und fallen dir jetzt noch andere Bereiche ein oder Ebenen von Sprache⁸⁻¹, oder vielleicht auch die Fertigkeiten, wo du sagst, das setze ich das sehr oft ein? #00:06:18-4#

28

L3: Insgesamt, wenn es darum geht (.) auch Vokalarbeit, wenns um Vokalarbeit geht, d. h. nicht (.) nur beim Lernen selbst, sondern auch dann beim Wiederholen in der Klasse, das findet bei mir auf so eine Art, findet bei mir Wettbewerb statt, also die Studenten stehen z. B. in einem Kreis, einer steht in der Mitte, die anderen unterstützen mit Flüstern, aber dort bewegen sich alle (.) in dieser Kreisform und einer ist eben in der Mitte. Wenn einer ein Wort nicht weiß, muss er sich z. B. hinhocken und wieder aufstehen und das sind alles so kleine Elemente, die ein bisschen helfen (.), die Vokabeln zu verinnerlichen.^{7-2, 8-1-2, 11-1, 11-2} #00:07:04-0#I:

29

I: Mhm (bejahend). Ja, sonst bei anderen Ebenen noch, also bei pragmatischen Fähigkeiten vielleicht, oder bei Satzstellung, beim Lesen? #00:07:14-7#

30

L3: Bei der Satzstellung, da sind die Studenten oft selber die Satzteile und wir ordnen uns um einmal in einen Aussagesatz oder dann in einen Fragesatz. Jeder Student repräsentiert einen Satzteil und sie ordnen die Sätze eben mit sich und dem kleinen Wortschild und bewegen sich dabei auch.^{7-2, 8-1-5, 8-1-6, 11-2} #00:07:37-0#

31

I: Gut, ja da sind wir jetzt eigentlich schon ganz intensiv bei den Bewegungsaktivitäten. Gibt es jetzt, wie, wie sprechen die Leute darauf an, also gibt es Studenten oder Schüler, die sagen, das gefällt mir, da spreche ich gut darauf an, oder gibt es vielleicht auch Gruppen, die sagen, wir wollen das eher

nicht? Also wie ist da dein Eindruck, wie die Zielgruppen mit dem umgehen können? Ist das für alle gleich⁶? #00:07:59-2#

32

L3: Nein, das auf keinen Fall.⁶ Ich habe die Erfahrung gemacht, grundsätzlich (.) versuche ich sie auch oft zu animieren, einfach gewisse Übungen, das wir die einfach mal im Stehen machen und nicht immer im Sitzen.¹⁰⁻⁵ Da merke ich oft, dass da erst so Hemmungen sind, ah, ich muss aufstehen.^{6-1, 6-3} Oft hängt das aber auch mit dem Raum zusammen, dass es irgendwie umständlich ist, wenn die Tische oder Stühle ungünstig stehen, das ist leider nicht immer auszuräumen⁴⁻⁵ und ich hatte im letzten Semester eine Erfahrung gemacht, da habe ich mit einem (.) Technik aus dem Improvisationstheater gearbeitet. Also das ist dann mehr Bewegung und auch wieder Stillstand. Da haben wir für (.) die Perfektbildung entweder mit "sein" oder "haben", haben wir Standbilder festgehalten. Also die Studenten haben alle Verben, die das, die mit sein im Perfekt gebildet werden, quasi geschauspielert und in einem kurzen Moment haben wir ein Standbild gemacht. Das war quasi improvisiert und da waren einige nicht so begeistert und haben sich auch gefragt, was soll das eigentlich? Jetzt müssen wir irgendwie sagen, "ich bin im Bus, also das war halt, "ich bin gefahren, ich bin im Bus gefahren". Sie haben verschiedene Positionen eingenommen, wie sie selber im Bus sitzen oder stehen würden. Aber im Nachhinein war das eben wieder so ein kleiner Anker zu sagen, denke an die fünf Bilder, die wir gemacht haben und ich fand es als Erinnerungsstütze sehr gut und letztlich hat's auch den Studenten geholfen, die erst gesagt haben: "Mmmh, wollte ich jetzt nicht so."^{12-4, 7-2, 8-1-5, 7-3, 11-2} #00:09:29-8#

33

I: Könnte es jetzt sein, dass die Bewegungsaktivität, die angebotene, vielleicht für jemanden auch störend ist oder sogar auch hinderlich? #00:09:38-7#

34

L3: Ja, ich kann mir schon vorstellen, dass es auch Überwindung kostet, gerade wenn man keine so extrovertierte Person ist und jetzt z. B. irgendwie schauspielern möchte, (.) z. B. bei den (.) Emotionen, wenn es darum geht: "Wie geht's dir, mir geht's nicht gut, ich bin traurig". Arbeite ich da oft mit Pantomime, also da merke ich schon, wer das nicht vorspielen möchte...⁶⁻⁴ #00:10:04-5#

35

I: Mhm (bejahend). #00:10:04-5#

36

L3: ...und wer da eher kein Problem damit hat, aber das finde ich auch in Ordnung, also es muss nicht, es ist nicht jeder eine Rampensau, die sich vor die Klasse stellt und sagt, für mich ist das kein Problem.^{4-3-2, 6} #00:10:15-6#

37

I: Und gibt es spezielle Rahmenbedingungen⁴, wo man sagt, ich muss vorher das im Unterricht mit meinen Schülern erarbeiten, bevor ich überhaupt mit Bewegungsaktivitäten beginnen kann oder geht das gleich von Anfang an los? #00:10:27-8#

38

L3: Ich glaub, das geht von Anfang an los, also wenn man von Anfang an nicht immer nur steif da sitzt im Unterricht und immer also ein bisschen, man kann anfangen mit kleinen Laufdiktaten, oder wo man so ein bisschen Bewegung reinbringt, oder mal Aufstehen und ich glaube, wenn Studenten das dann können, kann man so auch ein bisschen anspruchsvollere Dinge, sage ich jetzt mal, übergehen.^{4-3, 4-3-1} #00:10:52-2#

39

I: Und wie ist jetzt die Rolle von dir als Lehrperson, ist es wichtig, dass du dahinterstehst, oder dass du motiviert bist, oder wie, wie ist das für die Lernenden? #00:11:00-5#

40

L3: Also das auf jeden Fall. Also ich merke ganz genau je enthusiastischer ich bin und je mehr ich zeige, dass ich mich darauf freue, z. B. bei diesen Improvisationsbildern, umso mehr kann ich sie auch davon begeistern und mitreißen und dann letzten Endes auch die überzeugen mitzumachen, die sagen: "Ah, ich will kein Foto machen." Weil ich lasse natürlich jedem die Wahl, wenn einer nicht mitmachen möchte, kann er einfach sitzen bleiben und den Satz so aufschreiben.^{4-3, 4-3-2} #00:11:29-7#

41

I: Also, (.) niemand muss mitmachen? #00:11:30-9#

42

L3: Niemand muss mitmachen⁴⁻³⁻²? #00:11:30-7#

43

I: Es ist freiwillig. #00:11:31-4#

44

L3: Ja, aber man merkt halt schon die Gruppendynamik, also es reißt die Leute auf jeden Fall mit⁴⁻⁵ und wenn es verschiedene Stationen sind, auf denen verschiedene Kleinigkeiten gemacht werden, sieht man auch irgendwie sie zwischendurch irgendwie dann (.) sich austauschen und sagen: "He,

das war gut, oder geh mal dort hin, probier das aus.⁷⁻³⁻² Also das krieg ich dann schon so als unmittelbares Feedback dann einfach während den Übungen zurück.⁴⁻⁴ #00:11:56-4#

45

I: Jetzt, wenn ich das richtig verstanden habe, deine Zielgruppe, das sind eigentlich vorwiegend Jugendliche, so zwischen 18 und was war das Höchste? #00:12:02-9#

46

L3: 23 #00:12:05-1#

47

I: Das heißt, die Altersspanne ist jetzt nicht so groß, könnte man irgendeinen Unterschied merken vom Alter her⁶⁻⁵, wie, wie sie darauf ansprechen oder kann man das nicht so sagen? #00:12:12-5#

48

L3: Kann man nicht so sagen⁶⁻⁵. #00:12:19-6#

49

I: Weil die Breite (.) ist nicht sehr groß. #00:12:18-9#

50

L3: Aber ja, eigentlich hatte, bisher hat sich noch jeder darauf eingelassen,⁶⁻¹ eigentlich.⁶ Auch wenn es skeptische Blicke waren, habe ich das mit einem: "Probieren wir es doch einfach mal aus!"⁶⁻⁴ und dann in dem Moment ist es vielleicht noch nicht so ganz klar, was es bewirkt,⁶⁻³ aber gerade im Hinblick auf diese Gedankenstützen, merken sie spätestens dann in der nächsten oder übernächsten Einheit, wo wir uns wieder darauf beziehen, dass es eigentlich einen Effekt hatte.^{7-2, 7-3} #00:12:45-7#

51

I: Mhm (bejahend). Jetzt würde ich gern noch auf die Bewegungsaktivitäten¹¹ ganz konkret eingehen. Gibt es da auch Unterschiede, ist es jetzt Bewegung, dass praktisch Bewegung in den Unterricht kommt, oder ist es auch Bewegung ganz konkret zu der, zu sprachlichen sprachlichen Ziel, also weißt du jetzt was ich mein, also ist es einfach die Bewegung als Auflockerung und sozusagen als Abwechslung, oder wird die Bewegung konkret z. B. ich mach jetzt einen Laut und genau die Mimik und Gestik, oder ich unterstütze genau zu diesem sprachlichen Problem? Also (.) oder verwendest du, welche Funktion hat die Bewegung¹¹? #00:13:25-2#

52

L3: Sicherlich auch die Abwechslung im Unterricht¹⁰⁻⁸, aber wenn ich gerade mit der Aussprache arbeite, dann hat es, also ist das Ziel einfach der Ton oder die Silbe, das Wort und da hat, da ist es eindeutig ein sprachliches Ziel¹¹⁻³, oder auch bei der Grammatikvermittlung, wenn ich dann mit den Präpositionen arbeite, das, da geht es nicht darum, dass wir einfach aufstehen und rumgehen, sondern da geht es ganz klar, ich verstehe, was ist die Dativpräposition im Unterschied zur Akkusativpräposition.^{7-2, 11-2} #00:13:57-3#

53

I: Und kann man jetzt für die Behaltensleistung¹⁰⁻⁶ da irgendwelche Unterschiede erkennen, also angenommen, ich mach es mit Bewegung oder unterstützt durch die Bewegung? Hast du da Erfahrungen, dass du sagst, ich hab das bei einer Gruppe vielleicht weniger gemacht, oder mit der einen mehr? Die einen haben sich das besser gemerkt, oder kann man das nicht sagen? #00:14:12-7#

54

L3: Doch. Am Anfang habe ich das nicht eingesetzt, weil da war ich noch recht neu dort am Institut und (.) ich habe erst meinen Platz so ein bisschen gefunden, aber dann hab ich mehr meine Techniken mit reingebracht und ich hab schon das Gefühl, dass die Studenten, bei denen ich mit (.) den Bewegungselementen gearbeitet hab, die Sachen also erstens leichter verstanden haben, es war ihnen dann einfach plausibel, weil sie haben es erfahren und einfach gemacht und dann auch leichter behalten können. Und eben, die wie gesagt, diese Referenzpunkte, die wir dann für den weiteren Unterricht hatten, die waren einfach gegeben, wo hingegen das in den Klassen davor dann einfach öfter wiederholt werden musste, nochmal erklärt werden musste. Dort war einfach immer der Anker da,¹⁰⁻⁷ wir haben das und das gemacht.^{7-2, 10-6, 11-2} #00:14:58-6#

55

I: Und jetzt, wenn man das vielleicht auf lange Sicht, ich glaub das Höchste, dass du wo du die Lernenden betreust, ist ein Semester, ist das richtig? #00:15:04-6#

56

L3: Ja #00:15:05-3#

57

I: Jetzt vom Langzeitgedächtnis, was, wie bleibt das verankert? Kann man da auch Unterschiede feststellen? #00:15:13-3#

58

L3: Das weiß ich leider nicht. Ich hoffe, dass es lange im Gedächtnis bleibt, ich denke auf jeden Fall schon, weil die Erinnerung ja auch mit Emotionen verknüpft ist und man die Sachen eigentlich länger behält, als wenn man kurz mal auswendig gelernt hat für den Test z. B.^{7-2, 10-6} #00:15:29-0#

59

I: Ja in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik gibt es ja mehrere Methoden, die auch Bewegung einsetzen, z. B. die Dramapädagogik, ist eins wahrscheinlich von den Bekanntesten, ist das etwas was du machst, so was du unterstützt, oder auch schon Erfahrungen hast? #00:15:44-7#

60

L3: Also Dramapädagogik selbst hab ich noch nicht ausprobiert, ich habe nur Elemente eben aus dem Improvisationstheater herangezogen, eben mit diesen Standbildern z. B. ^{12-3, 12-4, 12-6} #00:15:55-5#

61

I: Ja und gibt es jetzt noch andere Methoden, wo du sagst, die integrieren auch Bewegung in den Unterricht, die du jetzt auch gut findest? #00:16:05-2#

62

L3: (.) Da fällt mir im Moment nichts ein. #00:16:09-8#

63

I: Ja über die Rolle der Lehrkraft haben wir eigentlich eh schon besprochen und jetzt Rahmenbedingungen⁴ noch oder ob es Bedingungen gibt, die erfüllt sein müssen? Gibt es irgendwelche Voraussetzungen? #00:16:22-7#

64

L3: Ja, räumlicher Natur auf jeden Fall.(.) In diesem Semester mach ich gerade die Erfahrung in zwei unterschiedlichen Räumen zu unterrichten. Das eine ist ein fester Meetingraum mit einem (.) Tisch, also mit festen Tischen um die die Studenten herumsitzen, die Tische sind nicht beweglich. Also es ist wahnsinnig wenig Platz mit den Winterjacken und den Rucksäcken und ich merke wie das insgesamt die Dynamik hemmt, auch in so eine Bewegungsaktivität überhaupt rein zu gehen. Weil die von ganz hinten müssen sich durchquetschen am Rand und in dem anderen Klassenzimmer, in dem ich bin, ist sehr viel Platz. Wir sitzen, also die Studenten sitzen im Halbkreis und dort ist es einfach viel leichter zu sagen: "O.K. komm steh auf, komm in die Mitte." Also der Raum ist wirklich ausschlaggebend dabei.⁴⁻⁵ #00:17:13-6#

65

I: Ja, wie schaut's mit der Gruppengröße aus? Ich weiß jetzt nicht wieviele Studenten du in einer Gruppe hast? #00:17:18-3#

66

L3: Das sind zwischen 14 und 18 und es wird dann mit 18 natürlich eine Herausforderung, aber man kann jede Gruppe noch ein bisschen aufteilen. Das ist dann natürlich schwierig, wenn man beide Gruppen nicht gleichermaßen oder drei Gruppen nicht gleichermaßen betreuen kann. Aber grundsätzlich ist es auch mit der Gruppengröße möglich; natürlich einiges leichter zu handhaben mit z. B. nur 14 im Gegensatz zu 18.^{4-1-1, 4-2} #00:17:44-7#

67

I: Ja und welche Gründe¹⁰, vielleicht kannst du das nochmal ganz kurz zusammenfassen, damit wir das wirklich alles genau beisammen haben, sprechen jetzt für den Einsatz von psychomotorischen Methoden, also von Bewegungsaktivitäten im Sprachunterricht? Kannst du da irgendwie, was sind deine Punkte, wie du findest, ich mach das, weil? #00:18:03-7#

68

L3: Ich setze psychomotorische Aktivitäten ein, denn ich bin der Meinung, dass sie (.) Sprache mit einer Erfahrung verbinden, in dem Moment es auch immer Emotion damit verbunden ist, d. h. ich kann es mir leichter merken, ich probier die Sachen aus, ich erfahre sie und ich habe sie gemacht. Und alles, was ich gemacht habe, bleibt, setzt sich anders im Gedächtnis fest, als die Dinge, die ich jetzt nur gehört oder gelesen habe.^{7-1, 7-2, 10-6} #00:18:36-8#

69

I: Mhm (bejahend). Und gibt es jetzt auch Unterschiede bei der Interaktion unter den Teilnehmenden, also dass sich da auch etwas ändert durch die Bewegungsaktivität, dass wie die Gruppe in Kontakt tritt? Ist das anders, als wenn ich die Bewegungsaktivität vielleicht nicht einsetze? #00:18:54-4#

70

L3: Ja, ich glaub schon. (.) Es ergeben sich einfach andere Gruppen und andere Gruppenkonstellationen, also dadurch arbeiten schon andere, also arbeiten die Teilnehmer mit anderen Partnern zusammen, sie kriegen andere Eindrücke und man schafft auch ein (.) gemeinsames Erlebnis, irgendwie. Es ist doch aufregend, sag ich jetzt mal, wenn man diesen Gang durch das Institut macht. Keiner weiß was passiert und sie erleben das einfach zusammen und tauschen sich eben aus, ob sie es gut fanden, oder nicht.^{7-3-2, 7-3-3} #00:19:29-1#

71

I: In welcher Sprache machen sie das dann, weil deine Studenten sind alle, die haben alle dieselbe Erstsprache, ist das richtig? #00:19:34-9#

72

L3: Genau, Englisch ist die Erstsprache, die haben sie alle gemeinsam und der Austausch darüber findet überwiegend auf Englisch statt, wenn sie ins Detail gehen, wenn sie was, wenn ihnen was gut gefallen hat, oder ganz schlecht, äußern sie das aber auf Deutsch, weil die Vokabeln haben sie schon parat, sie sagen dann, es war fantastisch oder sehr gut, oder schlecht.⁶ (lacht) #00:19:58-8#
73

I: Ja. Gut, dann möchte ich jetzt noch abschließend fragen, ob es irgend etwas gibt, das du jetzt noch sagen willst, oder du das Gefühl hast, das haben wir jetzt überhaupt noch nicht besprochen, das aber jetzt für die Bewegungsaktivität im Unterricht jetzt deiner Ansicht nach sehr wichtig wäre, was wir jetzt irgendwie noch nicht, vergessen haben, oder gar nicht angesprochen haben? #00:20:17-8#
74

L3: Nein, ich glaub wir hatten alles, Grammatik, Phonetik. (.) #00:20:30-3#
75

I: Gut. Dann danke ich dir herzlich für das Interview und wünsche noch viel Erfolg beim weiteren Unterrichten. #00:20:34-8#
76

L3: Danke #00:20:31-9#

A.2.3 Die Textreduktionen

A.2.3.1 Interview Anna (P1)

Pseudonym	Interviewkürzel	Berufsgruppe	Pädagogische Ausbildung	Geschlecht	Alter
Anna	P1	Psychomotorikerin	Ja	weiblich	40-50

Kategorie	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
Psychomotorische Ziele	Bewegung ist in der Psychomotorik mehr als die motorische Bewegung; Bewegung ermöglicht Selbsterfahrungen; lässt mich Soziales über mich und meine Rolle in der Gruppe erfahren; Bewegung initiiert Körpererfahrungen.	„Bewegung lässt mich ganz viel über mich selber erfahren“ (Transkript Anna, Absatz 6)
	In den psychomotorischen Einheiten soll eine positive Beziehung zwischen allen Teilnehmer_innen aufgebaut werden; das freudvolle Miteinander bei der Bewegung begünstigt den Beziehungsaufbau und schafft Vertrautheit und Nähe; diese positive Beziehung ist wesentlich für die weitere Entwicklung;	„Das, was wirkt ist die Beziehung und und (.) weniger das, was man macht“ (Transkript Anna, Absatz 128)
	In der psychomotorischen Einheit setzen sich die Teilnehmer_innen mit dem vielfältigen Material auseinander. Dieses wird so gewählt, dass es zum Experimentieren und kreativen Umgang einlädt. Im konkreten Tun wird Sprache angeregt und der Wortschatz automatisch erweitert, obwohl die Sprachförderung nicht konkretes Ziel der Einheit ist. Dennoch liegt im Material viel Potential für die Wortschatzarbeit.	„Damit wird auch Sprache verwendet und durch die vielen also dieses dieses dadurch dass wir viele verschiedene Materialien mit in den Turnsaal bringen (.) ich mein da fangt wird der Wortschatz erweitert,“ (Transkript Anna, Absatz 80) „...und da, wenn die dann berichten, was sie mit dem Material gemacht haben, dann ist da ganz viel wieder an, an Vokabel drinnen. Und da ist es einfach wichtig, dass ein Material, dass ich mir Materialien aussuche, die vielfältig verwendbar sind.“ (Transkript Anna, Absatz 114)

		„Ja, da also es muss einen Aufforderungscharakter haben, das Material, damit die was tun können und dann, und dann habe ich genau die, die Vokabeln drin. Wenn ich an Bälle denk, ja. Mit Bällen kann ich rollen, Zielwerfen, ich kann sie pebbeln, ich kann sie gegen die Wand werfen, ich kann sie am Körper rollen lassen, ich kann sie hochwerfen, ich kann sie fangen, ich kann mehrere Bälle, also und schon habe ich ganz viel Sprache drinnen, ja.“ (Transkript Anna, Absatz 114)
Psychomotorische Phasen	Die motopädagogische Einheit gliedert sich in unterschiedliche Phasen.	„Ja. Es gibt gewisse Phasen,“ (Transkript Anna, Absatz 12)
	Die extensive Phase (Begrüßungsphase) dient vor allem zum Beziehungsaufbau. Die Teilnehmer_innen können unter anderem persönliche Anliegen und Erlebnisse sprachlich verbalisieren. Psychomotoriker_innen und Teilnehmer_innen spielen gemeinsam Bewegungsspiele, dadurch wird Beziehung aufgebaut.	„gibt es etwas Besonderes zum Erzählen auch, so auf der persönlichen Ebene, auf der Beziehungsebene wird da einfach gut geschaut, dass die Kinder gut ankommen können in der Gruppe und in der Stunde.“ (Transkript Anna, Absatz 12) „also und schon bin ich in Beziehung, ja über dieses Bewegungsangebot,“ (Transkript Anna, Absatz 14)
	In der intensiven Phase gibt es einen bewegungsorientierten Auftrag zu einem Problem, den die Teilnehmer_innen in Eigeninitiative lösen können. Je nach Art des Auftrags ist mehr oder weniger Sprache notwendig, um sich mit anderen Gruppenmitgliedern abzusprechen. Zuerst wird oft intensiv gearbeitet und dann verstärkt sich die Notwendigkeit, miteinander zu kommunizieren. Die Psychomotorikerin eröffnet ein Experimentierfeld. In dieser Phase gibt es viel Gelegenheit zum autonomen Lernen und das Einbringen eigener Bedürfnisse. In der intensiven Phase beobachtet die Psychomotorikerin und unterstützt bei Bedarf durch ihre wertschätzende und wohl-	„Ich finde in der intensiven Phase ist Sprache je nach Abhängigkeit des Auftrags wichtig, gerade, wenn es um soziale Themen geht, also wenn ich Aufträge gebe die in Richtung Partnerarbeit oder Gruppenarbeit geht, ist ganz viel Sprache im Raum, also nicht so von mir direkt initiiert, sondern da sind einfach Absprachen notwendig,“ (Transkript Anna, Absatz 26) „Und da find ich, ist ganz viel Sprache(.) im Raum.“ (Transkript Anna, Absatz 28) „Da ist dann wieder Sprache nötig, um quasi eigene Anliegen zu formulieren, die da sind.“ (Transkript Anna, Absatz 28) „Ich eröffne ein Experimentierfeld und alles, was ich innerhalb dieses Feldes ausprobieren, lässt mich ganz, lässt mich, mich ganz autonom erleben.“ (Transkript Anna, Absatz 110) „in der intensiven Phase spiele ich nicht mit, sondern bin im Raum da als Ansprechperson, kurz einmal als Spielpartnerin,

	wollende Haltung.	aber nur immer für kurze Dauer, sondern da schaue ganz viel, was tut sich. (.) in Form so eines wohlwollenden wertschätzenden“ (Transkript Anna, Absatz 30)
	Die Reflexion dient zum Aufräumen und zur Entspannung. Dann erfolgt ein Erfahrungsaustausch, denn die erlebten Eindrücke brauchen auch Ausdruck. Durch die Reflexion werden die Erlebnisse auf eine kognitive Ebene gehoben. In dieser Phase nimmt Sprache eine wichtige Rolle ein. In den anderen Phasen ist die Sprache nicht so bedeutend wie in der letzten Phase. Wer sich noch nicht ausreichend ausdrücken kann, wird verbal unterstützt, wenn er es möchte. Nonverbale Kommunikation unterstützt.	„Welche Erfahrungen haben Sie gemacht, war was Neues dabei haben Sie irgendwas gespürt was Ihnen schon bekannt war?“, also da frage ich dann irgendwie in die Richtung nach und da geht es darum, dass die Teilnehmerinnen das Erlebte ausdrücken können, so nach dem Motto Eindruck braucht Ausdruck, aber auch zu erfahren, was war denn das Entscheidende für die Person in der Stunde.“ (Transkript Anna, Absatz 14) „da hab ich die Erfahrung gemacht quasi, dass Sprache dann teilweise wichtig ist, also in den anderen Phasen ist es ja jetzt quasi (.) kommt man am Anfang ganz gut auch aus mit Kindern, die wenig Sprache haben und da wird es dann zunehmend wichtig, dass die Kinder einfach Formulierungen finden für das, was sie erlebt haben und das, das ist so ein ganz behutsames Hinführen in dieses "Ich red über mein Erleben, ja, ich denke nochmal darüber nach"" (Transkript Anna, Absatz 18)
Zielgruppen	Bietet psychomotorische Förderung für Kinder von 2-10 an. In den Gruppen ist teilweise noch sehr wenig Sprachkompetenz vorhanden.	„Genau. Also ich biete Motopädagogik für Kindergartenkinder an, von 2-4 und 4-6 Jahren, für Volksschulkinder von 6-10 Jahren.“ (Transkript Anna, Absatz 2)
	Bietet Angebote für Jugendliche mit Beeinträchtigungen an.	„für Jugendliche mit Beeinträchtigung, die sind 18 aufwärts,“ (Transkript Anna, Absatz 2)
	Einheiten für Erwachsene werden nur in Zusammenhang mit selten stattfindenden Familiennachmittagen angeboten. Kaum Erfahrungen mit Erwachsenen.	„aber so quasi die Erwachsenen decke ich nicht so wirklich ab“ (Transkript Anna, Absatz 4)
	Bietet psychomotorische Einheiten für Senior_innen an.	„und für Seniorinnen. Hochbetagte.“ (Transkript Anna, Absatz 2)
	In den unterschiedlichen Kursen haben viele Teilnehmer_innen eine andere Erstsprache als Deutsch. Inhaltlich unterscheiden sich die Kurse nicht, wenn viele Teilnehmer_innen eine andere Erstsprache haben. Es wird nicht absichtlich mehr	„Ganz viele, genau.“ (Transkript Anna, Absatz 92) „In jeder Kindergruppe sind Kinder, die Deutsch nicht als Muttersprache haben.“ (Transkript Anna, Absatz 92)

	Sprache initiiert. Aber es wird genau geschaut, ob jeder die Anweisungen versteht und für Erklärungen wird mehr Zeit anberaumt. In der Reflexion wird verbal unterstützt.	„Das unterscheidet sich nicht.“ (Transkript Anna, Absatz 94) „also dafür nehme ich mir natürlich mehr Zeit, weil ich will, dass alle Kinder das verstanden haben, ob, also, (.) und, und das ist das Einzige, wo ich dann mehr schaue.“ (Transkript Anna, Absatz 98) „Aber ich initiiere nicht absichtlich mehr Sprache.“ (Transkript Anna, Absatz 98)
Voraussetzungen	Die Psychomotorikerin versucht, einen Schutzraum zu schaffen, in dem jeder Fehler machen darf. Erfolgserlebnisse werden bewusst verstärkt. Dadurch wird Selbstwirksamkeit erlebt und Selbstbewusstsein aufgebaut. Dieses ist eine wichtige Basis, um Probleme zu lösen. Diese fehlerfreundliche Haltung begünstigt die Sprachentwicklung. Unsicherheit und Angst vor Fehlern hemmen die Sprechfreude.	„Weil, wenn ich unsicher bin, also wann spreche ich, wenn ich schüchtern bin, ja, wenn ich die Sprache nicht kann und Angst vor Fehlern habe, dann werde ich nicht sprechen. Wenn ich Angst vor Fehlern habe und das spielt oft eine Rolle, wenn sie dauernd ausgebessert werden.“ (Transkript Anna, Absatz 38) „dann sage ich lieber gar nichts, ja, bevor ich es falsch sage.“ (Transkript Anna, Absatz 38) „Und bei uns ist es so. Da gibt es kein Falsch oder Richtig.“ (Transkript Anna, Absatz 40)
	Die Atmosphäre und die Beziehungsebene müssen passen, damit sich der Mensch auch sprachlich öffnen kann. Der Mensch muss sich wohlfühlen, um sich auf Neues einzulassen. In der Bewegung liegt viel Potential für raschen Beziehungsaufbau, schneller als wenn man sich gegenüber sitzt.	„Ich glaub, dass was mir grundsätzlich, aber das ist mir in diesem pädagogischen Kontext, ist diese pädagogische Grundhaltung, dass sich die Menschen, wohlfühlen müssen, um sich Neues zuzutrauen“ (Transkript Anna, Absatz 124)
	Auf Seite der Kursleitung ist viel Geduld nötig, vor allem dann, wenn wenig Sprache da ist. Die Teilnehmer_innen brauchen oft Zeit, um ihre Anliegen zu formulieren. Stress ist eher hinderlich.	„Das es dauert. Weil bis der, gerade bei den Seniorinnen, also, denen fehlen ja die Worte und da zu warten und es nicht voreilig für sie zu formulieren, das, also, das merk ich, das fällt mir schwierig, vor allem, wenn ich gestresst bin und dort hinkomm und dann frag ich, frag ich: "Ja, gibts was zu erzählen?"(lacht) Das dauert ja erst, das dauert ja, da merkt man richtig, da ratterts und ratterts und genauso geht es bei Leuten mit nichtdeutscher Sprache.“ (Transkript Anna, Absatz 90)
	Ein Prinzip in der Psychomotorik ist die Freiwilligkeit. Die Teilnehmer_innen entscheiden selbst, ob sie aktiv mitmachen. Auch Zuschauen ist erlaubt, wird sogar mit	„und ein Prinzip in der Psychomotorik ist diese Freiwilligkeit. Und ich glaube, das spielt, dass sie merken, dass sie nicht

	dem Aktivsein gleichgesetzt. Auch in den Erzählrunden muss niemand sprechen, der das nicht möchte. Die Freiwilligkeit eröffnet ganz viel Raum für Sprache.	müssen.“ (Transkript Anna, Absatz 88) "Ich muss nicht, aber ich kann jederzeit", das eröffnet ganz viel Platz für Sprache.“ (Transkript Anna, Absatz 88)
Verknüpfung Bewegung und Lernen	Das „Bewegte Lernen“ ist mit der Motopädagogik verbunden. Gezielte Sprachförderung ist eher dem Bewegten Lernen zuzuordnen. In der Motopädagogik findet Sprachförderung quasi nebenbei statt, ohne dass sie gezielt gefördert würde.	„Aber da ist es dann wirklich ein Bewegtes Lernen und da kann man natürlich Wortschatzübungen über Bewegung machen, aber das ist nicht das Ziel in der Motopädagogik.“ (Transkript Anna, Absatz 52)
Reaktion der Teilnehmer_innen	Auftretende Schwierigkeiten: Zu Beginn der psychomotorischen Begleitung können Senior_innen mit dem spielerischen Bewegungsangebot oft nicht umgehen. Das Angebot passt nicht für alle. Manche sind mit der Offenheit der Aufgabenstellung überfordert. Manchmal ist einige Zeit notwendig, bis das Angebot angenommen wird und die Sinnhaftigkeit der Übungen erkannt wird. Zum besseren Verständnis ist auch viel Information notwendig.	„Bei den, bei den Seniorinnen ist es so, da hab ich die Erfahrung, das dauert ein bisschen,“ (Transkript Anna, Absatz 84) „Das dauert ein bisschen und das braucht ganz viel Information und es gibt da im Seniorinnenbereich hab ich schon auch das Gefühl, das passt nicht immer für alle.“ (Transkript Anna, Absatz 84)
	Positive Reaktionen: Bewegung ist für die Altersgruppe der Kinder ein wesentliches Entwicklungsthema und deckt ein Primärbedürfnis ab. Kindergartenkinder sind bei den psychomotorischen Einheiten mit Begeisterung dabei. Wenn man die richtigen Themen aufgreift, reagieren auch die Kinder im Volksschulalter durchwegs positiv.	„Bewegung bei den Kindergartenkindern so ein großes Bedürfnis ist“ (Transkript Anna, Absatz 82) „Das ist genau das Entwicklungsthema von jungen Kindern.“ (Transkript Anna, Absatz 82) „Bei den Volksschulkindern ist es so, die, die, wenn man da die Entwicklungsthemen der Kinder gut trifft, dann reagieren die genauso. Die sind einfach begeistert von diesen Erfolgserlebnissen, die sie haben in der Stunde.“ (Transkript Anna, Absatz 84) „Also bei den Kindern, da habe ich wirklich so das Gefühl, also die meisten Gruppen, also nach dem zweiten Mal wollen die das täglich haben,“ (Transkript Anna, Absatz 84)
Verknüpfung Bewegung und Sprache	Bewegung ist in jedem Alter ein wichtiges Kommunikationsmittel. Besonders dann, wenn das Sprachvermögen eingeschränkt ist, ist Bewegung ein wichtiges Ausdrucksmittel. Viele Begrifflichkeiten können über eigene Körpererfahrungen erlebbar gemacht werden. Konkrete Bewegungserfahrungen fordern zum Sprechen auf.	„Ich glaube, dass Bewegung einfach ein ganz wichtiges Kommunikationsmittel ist von klein auf.“ (Transkript Anna, Absatz 6) „und auch diese ganzen Begrifflichkeiten, wenn es darum geht vorne, hinten, oben, unten, diese Raumorientierungen, die ja über die eigene Körpererfahrung am meisten erlebbar sind, ja, dass dann in Sprache zu fassen“ (Transkript Anna,

		Absatz 42) „und dann habe ich genau die, die Vokabeln drin. Wenn ich an Bälle denk, ja. Mit Bällen kann ich rollen, Zielwerfen, ich kann sie pebbeln, ich kann sie gegen die Wand werfen, ich kann sie am Körper rollen lassen, ich kann sie hochwerfen, ich kann sie fangen, ich kann mehrere Bälle, also und schon habe ich ganz viel Sprache drinnen“ (Transkript Anna, Absatz 114)
	Im erlebnisorientierten Ansatz der Psychomotorik liegt Potential, Sprache besser zu verankern, als das durch das Abarbeiten von Arbeitsblättern möglich wäre. Wenn man den Teilnehmer_innen die Chance gibt, aktiv zu handeln, würde der Erwerb leichter sein.	„durch diesen erlebnisorientierten Ansatz, den die Psychomotorik auch bietet, ja durch dieses eigene Erfahrungen machen, dass das ganz viel Potential hätte, um Sprache besser zu verankern“ (Transkript Anna, Absatz 116) „weil ich das Gefühl gehabt hab, wenn die das selber tun würden, wenn man das selber dann mit Sprache begleiten würde, wäre da einfach ein (.), das wär (.) das würde, der Erwerb wäre leichter,“ (Transkript Anna, Absatz 118)
	Wörter, mit persönlicher Relevanz, verankern sich besser im Gedächtnis. Dinge, die man erlebt, merkt man sich besser.	„Während alles, was ich selber tue, merke ich mir zu 80 %. Und auf das (lachend) baue ich“ (Transkript Anna, Absatz 122)
	Das Material und das aktive Erleben initiiert Sprache und auch Menschen mit eingeschränkter Sprachkompetenz möchten zu dem Erlebten Stellung nehmen. Unterstützendes und geduldiges Zuhören verstärkt die Bereitschaft zu reden.	„aber es ist schon so, dass jegliche sprachliche Ausdruck, der da ist, verstärkt wird.“ (Transkript Anna, Absatz 30) „wenn wir als Motopädagogin die Aufmerksamkeit aufbringen, dieses schwer Verständliche oder gar nicht Verständliche (.) aufzunehmen und nachzufragen und aufmerksam trotzdem zu sein, dann können, dann kann das die restliche Gruppe auch, weil das ist ja total schwierig, oder, wenn ein, der war noch dazu eine Plaudertasche, wenn der 5 Minuten geredet hat und man versteht offensichtlich nichts, da die Aufmerksamkeit zu halten, aber wenn wir da wirklich interessiert sind und wirklich also das wirkliche Interesse da ist, den zu verstehen, ja, dann fasst der den Mut auch, sich ausdrücken zu wollen, und wenns ist über Laute oder Zeichen.“ (Transkript Anna, Absatz 30)

	Während der intensiven Phase in der psychomotorischen Einheit ist viel Interaktion zwischen den Teilnehmer_innen notwendig.	„Ich finde in der intensiven Phase ist Sprache je nach Abhängigkeit des Auftrags wichtig, gerade, wenn es um soziale Themen geht“ (Transkript Anna, Absatz 26) „Wenn ich einer Kleingruppe ein Haus bauen möchte, dann müssen wir uns miteinander ausmachen, wie schaut das aus“ (Transkript Anna, Absatz 28) „Da ist dann wieder Sprache nötig, um quasi eigene Anliegen zu formulieren, die da sind.“ (Transkript Anna, Absatz 28)
	Bei eingeschränktem Sprachvermögen wird viel über nonverbale Kommunikation gelöst.	„wo noch wenig Sprache da ist, ja, und auch die Hochbetagten, beziehungsweise Menschen mit Behinderung, wo keine Sprache da ist (.). Da hab ich das Gefühl, (.) da löse ich ganz viel(.) über nonverbale Kommunikation,“ (Transkript Anna, Absatz 30)
Potential für DaF/DaZ	Bewegtes Handeln fordert auch zum sprachlichen Handeln auf. Beim lustvollen Spiel verankern sich Wörter anders. In den psychomotorischen Einheiten findet Wortschatzerweiterung statt.	„Also wenn mir wichtig ist, dass ich den roten Ball möchte, ja, dann verankert sich das ganz anders, als wenn ich den nicht, also wenn ich nicht mit dem lustvoll spiele“ (Transkript Anna, Absatz 48) „wenn die dann berichten, was sie mit dem Material gemacht haben, dann ist da ganz viel wieder an, an Vokabel drinnen.“ (Transkript Anna, Absatz 114)
	Pragmatische Fähigkeiten sind notwendig, um Absprachen auszuverhandeln und eigene Anliegen verständlich zu kommunizieren.	„wenn ich Aufträge gebe die in Richtung Partnerarbeit oder Gruppenarbeit geht, ist ganz viel Sprache im Raum, also nicht so von mir direkt initiiert, sondern da sind einfach Absprachen notwendig, “ (Transkript Anna, Absatz 26)
Unterrichtliche Ziele	Die Sprachförderung ist nicht primäres Ziel in der Psychomotorik, das wäre dann eher ein „Bewegtes Lernen“.	„Aber da ist es dann wirklich ein Bewegtes Lernen und da kann man natürlich Wortschatzübungen über Bewegung machen, aber das ist nicht das Ziel in der Motopädagogik.“ (Transkript Anna, Absatz 52) „Spracherwerb. Also wenn ich es wirklich z.B. für Vokabeltraining machen will, dann, dann ist das wirklich ein Lerntraining, ja, aber das ist es in der Motopädagogik nicht,“ (Transkript Anna, Absatz 60)
Gründe für den	In der intensiven Phase ist viel Raum für	„Ich glaub, wenn man von au-

Einsatz von Bewegung im Sprachunterricht	Eigeninitiative und autonomes Handeln.	Ben draufschaute, wird es am offensichtlichsten in der intensiven Phase, ja, also wenn man irgendwie mal zuschaut hat man das Gefühl: "Pau, was die da alles selber tun können!" (Transkript Anna, Absatz 108) „Von außen, ist es wahrscheinlich schon dieses: Ich eröffne ein Experimentierfeld und alles, was ich innerhalb dieses Feldes ausprobieren, lässt mich ganz, lässt mich, mich ganz autonom erleben.“ (Transkript Anna, Absatz 110)
	Der persönliche Bezug zu Wörtern erleichtert die Behaltensleistung.	„Und wenn ich dann diese Wörter. Also wenn mir wichtig ist, dass ich den roten Ball möchte, ja, dann verankert sich das ganz anders, als wenn ich den nicht, also wenn ich nicht mit dem lustvoll spiele“ (Transkript Anna, Absatz 48) „Ja, weil da gibts ja diese Kurve quasi, alles, was ich erlebe wird zu 80% verankert,“ (Transkript Anna, Absatz 122)
	Psychomotorische Einheiten greifen Teilnehmer_innenbedürfnisse und Wünsche auf.	„Das, was ich da höre, nehme ich teilweise her: " Ah die erzählen soviel von der Kletterstation, vielleicht sollte ich einmal eine ganze Stunde nur zum Thema Klettern machen." (Transkript Anna, Absatz 16)
Didaktische und methodische Umsetzung im DaF/DaZ- Unterricht	Wenn man im Unterricht Gelegenheit gibt, eigene Erfahrungen zu machen, einen erlebnisorientierten Ansatz verfolgt, kann auch Sprache sich besser verankern.	„Ja. Also, bei mir wie ich als Lehrerin gearbeitet hab, hab ich das Gefühl gehabt, durch diesen erlebnisorientierten Ansatz, den die Psychomotorik auch bietet, ja durch dieses eigene Erfahrungen machen, dass das ganz viel Potential hätte, um Sprache besser zu verankern,“ (Transkript Anna, Absatz 116)

A.2.3.2 Interview Berta (P2)

Pseudonym	Interviewkürzel	Berufsgruppe	Pädagogische Ausbildung	Geschlecht	Alter
Berta	P2	Psychomotorikerin	Ja	weiblich	40-50

Kategorie	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
Psychomotorische Ziele	In der Psychomotorik geht es nicht nur alleine um Bewegungsangebote, sondern auch	„Nicht alleine die Bewegung. Weil das ist ja in der Psychomotorik, es hängt immer die Be-

	um Verknüpfung von Bewegung und Emotion. Die Atmosphäre und die Beziehungsebene sind wesentlich für die Öffnung auch auf sprachlicher Ebene.	wegung und die Emotion zusammen.“ (Transkript Berta, Absatz 133) „Und dann ist die Emotion so groß, dass die Emotion das Wort locker macht.“ (Transkript Berta, Absatz 143)
	Die Kursleiterin achtet auf eine angenehme, beziehungsgestaltende Kommunikationsweise. Schon kleine Erfolgserlebnisse werden durch Positivbotschaften verstärkt. Dabei unterstützen nonverbale Signale. Dieser Umgang wird auch bei herausfordernden und schwierigen Teilnehmer_innen praktiziert.	„Also Positivbotschaften zu vermitteln, sprachlich, aber auch immer natürlich unterstützt durch die Mimik und Gestik und den Fokus auf das, was gelingt zu legen.“ (Transkript Berta, Absatz 59)
	Das freie Gestalten mit dem Material fordert die Teilnehmer_innen dazu auf, sich miteinander auszutauschen und Absprachen zu treffen. Dadurch wird der Wortschatz erweitert. Selbst Leute, die aufgrund ihrer Demenzerkrankung ihr Sprechvermögen verloren haben, kommen über die Körpererfahrung mit konkretem Material wieder zur Sprache. Genauso geht es Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die durch den Aufforderungscharakter des Materials zuerst ohne Sprache auskommen und ihre eigenen Erfahrungen machen können.	„und dann sprechen sie sich ab und da kommt unglaublich viel Sprache einerseits in Bewegung.“ (Transkript Berta, Absatz 65) „Also, ich glaube, da ist ganz viel der Wortschatz über, alleine über das Material und Materialbeschaffenheiten. Rau. glatt, hart, weich, biegsam, ja.“ (Transkript Berta, Absatz 67) „Und wir kommen in das Tun über die Bewegung, sind ganz eng im Augenkontakt und da Interaktion und ich begleite das mit der Sprache und dann sind wir fertig und die Frau, die sonst nicht spricht sagt: "Stark!"“ (Transkript Berta, Absatz 141) „und dann ist ein anderes Mädchen gekommen und hat die genommen und hat ihr ein Wollknäuel in die Hand gedrückt, hat ihr den ersten Start gemacht, ja und hat dann ihr Tun begleitet, also sie hat sie mitgenommen.“ (Transkript Berta, Absatz 197)
Psychomotorische Phasen	Alle Einheiten sind immer nach dem sog. Phasenmodell gegliedert.	„Und das ist das Gerüst und die Struktur der Stunde und auch Menschen, die kognitiv beeinträchtigt sind, erfassen sehr schnell oder spüren ganz schnell die entsprechenden Teile der Stunde, die Räume, die da eröffnet werden.“ (Transkript Berta, Absatz 15)
	Zuerst kommt die Begrüßungsphase, in der auf Augenhöhe gemeinsam gespielt wird, Möglichkeit besteht, mit dem Material in Beziehung zu kommen und sich sprachlich darüber auszutauschen. Diese Phase	„dieses miteinander Spielen, wo wir uns auf Augenhöhe begegnen, wo wir uns körperlich oder auch über Material auch in Berührung kommen und immer auch Sprache dabei ist.“ (Transkript Berta, Absatz 49)

	wird extensive Phase genannt.	
	In der intensiven Phase wird eine offene Aufgabe gestellt, die durch eigene Ideen und Fähigkeiten gelöst werden soll. Die genaue Auftragsformulierung ist in der Psychomotorik sehr wichtig.	„Also dieser Auftrag, der soll so klar sein. Wir sagen immer, das sind eigentlich 4 K. : Kurz, knapp, klar und kernig, soll in dieser Auftragsformulierung das drinnen sein, was die Menschen dann, quasi tun und erleben sollen.“ (Transkript Berta, Absatz 53)
	In der Reflexion wird über das Erlebte gesprochen. Die Kursleiterin versucht, in einen Dialog zu kommen. Bei geringer Sprachkompetenz moderiert und unterstützt die Psychomotorikerin. In dieser Phase kommt der nonverbalen Kommunikation ein hoher Stellenwert zu. Mit der Zeit versuchen die Teilnehmer_innen, ihre Erlebnisse immer mehr in Worte zu fassen.	„in jeder Gruppe ist eine Person, die zumindestens ein bisschen etwas von sich geben kann. Und dann wiederhole ich das, versuche zu verstehen, wenn die zeigt, ja. Viele zeigen auch etwas, ja? Oder deuten wohin, machen die Bewegung noch einmal. Und dann moderiere ich das. Dann hülle ich es in einen Satz,“ (Transkript Berta, Absatz 45) „Und mit der Zeit legen sie dann halt, je nachdem, wie es für sie möglich ist auch los, zumindest bruchstückweise, das zu formulieren, was sie gemacht haben.“ (Transkript Berta, Absatz 185)
Zielgruppen	Die psychomotorische Begleitung umfasst alle Zielgruppen von 0-103. Unter den Teilnehmer_innen sind auch Menschen mit Beeinträchtigungen, Schwerstbehinderte, Demenzerkrankte, aber auch Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Die Motopädagogin arbeitet auch in intergenerativen Gruppen.	„meine psychomotorische Begleitung umfasst alle Lebensalter, eigentlich, im privaten Bereich von 0 an und im professionellen Bereich von 3 Jahren angefangen bis 103 Jahre,“ (Transkript Berta, Absatz 2)
Voraussetzungen	Die Freiheit bei der Auswahl der Aktivität setzt mehr Sprache in Gang, als wenn die Kursleitung alles genau vorgibt.	
	In den Einheiten soll auch Gelegenheit sein, um über nicht Gelungenes zu sprechen. Fehler sollen als normal gewertet und als Anlass zum Dialog genommen werden.	„Also was uns auch ein wichtiger Aspekt ist auch zu sagen, wenn etwas nicht gelungen ist. Dass das Kind uns dass der Mensch, das uns sagen kann“ (Transkript Berta, Absatz 209)
	Den Teilnehmer_innen steht es frei, an den Aktivitäten teilzunehmen oder nur zuzuschauen.	„Das ist die Aufgabe und dann finden sie sich, entweder tun sie alleine oder zu zweit oder zu dritt, das ist Ihnen völlig frei überlassen,“ (Transkript Berta, Absatz 65) „Also, die Kinder können immer entscheiden, mach ich mit oder schau ich zu“ (Transkript Berta, Absatz 181)
Verknüpfung Bewegung und Lernen	Bewegung nimmt eine bedeutende Rolle im Leben eines	„Ganz entscheidend wichtig, weil Bewegung ist Leben, Le-

	Menschen ein, denn Leben ist Bewegung und ohne Bewegung bewegt sich nichts und jedes Lernen erfolgt über Bewegung.	ben ist Bewegung ohne Bewegung bewegt sich nichts, absolut nichts, und alles, was wir lernen, erlernen wir über Bewegung.“ (Transkript Berta, Absatz 9)
	Der Mensch behält Dinge nachhaltiger, wenn er sie erlebt, als wenn er sie nur hört oder sieht. Die Möglichkeit etwas zu entdecken, zu erfahren, zu erforschen und auszuprobieren beeinflusst unsere Entwicklung maßgeblich. Die Bewegungsentwicklung hängt eng mit der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit zusammen. Auch beim Spracherwerb werden Wörter oder Sätze besser behalten, wenn sie aus dem Tun heraus entstehen. Wort und Handlung verknüpfen sich nachhaltiger. Wenn ich einen Gegenstand angreifen kann, dann auch sehe, dazu spreche und höre, speichere ich es besser ab, als wenn ich ein Wortkärtchen lese. Vernetztes Abspeichern erhöht die Behaltensleistung.	„Und dann das, was er selber macht, ja, hat 90% Effekt auf nachhaltiges Festsetzen im Gehirn und ich glaube, wenn man dieses experimentielle Lernen, dieses Erfahrungslernen, einfach durch Ausprobieren, ja, Impulse geben und die Leute probieren aus, dass sich da am meisten sozusagen vernetzt.“ (Transkript Berta, Absatz 219) „dass es für mich also ganz entscheidend ist für die Entwicklung für die Gesamtpersönlichkeit, dass über Bewegung die Entwicklung zu stärken und zu, zu stärken, zu festigen und immer weiter voranzutreiben.“ (Transkript Berta, Absatz 9) „Dass sie es nicht nur hören oder lesen oder sehen und sich halt merken sollen, was das Wort bedeutet oder der Satz, ja, sondern in dem Tun heraus, dass man Handeln und Tun begleitet mit Sprache, das ist ja so irgendein Kernstück“ (Transkript Berta, Absatz 221) „Na ja, ein, ein, dass sich schneller verknüpft das Wort und die Handlung dazu, das Wort und das Material dazu, das Wort und die Eigenschaft also, ja die, ich fühl!“ (Transkript Berta, Absatz 225) „dann werde ich es eher abspeichern, als wenn ich nur das Kärtchen sehe oder nur das Wort höre“ (Transkript Berta, Absatz 227)
Reaktion der Teilnehmer_innen	Manche Senior_innen können mit dem spielerischen, freudvollen, kreativen Angebot nicht umgehen, da sie es nicht gewohnt sind eigene Ideen umzusetzen. Man muss sehr viel erklären, dass die Bewegung für die Kompetenzerhaltung wichtig ist.	„und die sehr, die das nicht gewohnt sind, dieses Selbsttätige, also eigene Ideen finden, kreativ werden, das ist grad bei Menschen sichtlich, die jetzt im Alter sind etwas, was sie nicht gewohnt waren, vom System her, von Kindheit an, wo man eine, das ist eine Gratwanderung finden muss von einem relativ spielfreien fantasievollen kreativen Angebot, das so zu gestalten, dass die Menschen das ernsthaft angehen“

		(Transkript Berta, Absatz 105) „und fitte Seniorinnen, ja, wo man wirklich ganz viel verbal erklären muss (.) wozu das gut ist.“ (Transkript Berta, Absatz 103)
	Kinder lernen in der Motopädagogikstunde eine neue Art der Kommunikation miteinander. Diese Interaktionsweise können sie auch mit in den Alltag nehmen.	„Und die vier Jungs, die den Noah in Motopädagogik anders erlebt haben, haben auch eine Kommunikationsweise da gefunden mit ihm oder auch eine Tätigkeit- und Interaktionsweise, die sie ein Stück in die Klasse mitnehmen konnten“ (Transkript Berta, Absatz 63)
	Kinder sprechen auf die psychomotorischen Angebote durchwegs positiv an.	„sagen wir so, die Null- bis Zehnjährigen, die, da, sprechen wirklich durch die Bank sehr gut drauf an“ (Transkript Berta, Absatz 97)
	Pubertierende Jugendliche haben oft Probleme mit den spielerischen Angeboten in den Einheiten. Ab einem gewissen Alter spaltet sich das dann. Die bewegungssaffinen Kinder steigen auf Leistungssportgruppen um, die an Bewegung weniger Interessierten sprechen auf das Angebot nicht so an. Aber ca. 80 % der Teilnehmer_innen sprechen sehr gut auf das psychomotorische Angebot an.	„Ja eher die jugendlichen, pubertierenden Kinder, würde ich sagen, die das dann alles zu kindisch oder zu oder zu wenig herausfordernd also die da eine Hemmschwelle eher haben“ (Transkript Berta, Absatz 103) „ich würde sagen, 80 %, dass die Leute gut drauf ansprechen.“ (Transkript Berta, Absatz 101)
Verknüpfung Bewegung und Sprache	Voraussetzung für sensomotorisches Lernen ist die Bewegung. Über die Bewegung findet Begreifen im kognitiven Sinn statt.	„Wenn wir nur jetzt wieder nur auf die Sprache bezogen von dem Begreifen, dass man über die Bewegung geht zum Begreifen im kognitiven Sinn, vom Anfassen zum Erfassen, also über dieses sensomotorische Lernen, und das geht nur über Bewegung“ (Transkript Berta, Absatz 9)
	Während der Einheiten wird das Tun von der Kursleitung sprachlich begleitet. Die aktive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erleichtert die Behaltensleistung.	„ich fahr da drüber, sehs und höre es vielleicht noch dazu, dann werde ich es eher abspeichern, als wenn ich nur das Karterl seh oder nur das Wort höre.“ (Transkript Berta, Absatz 227)
	Bewegung setzt auch immer Sprache in Bewegung und nimmt deshalb eine wichtige Rolle in der Psychomotorik ein. Je weniger Vorgaben von der Kursleitung vorhanden sind, desto mehr Sprache wird initiiert.	„Sprache(.) bildet eine große Rolle vom Fokus her, dass Bewegung auch immer Sprache in Bewegung setzt. Und je weniger von mir vorgegeben ist, desto mehr wird Sprache ange-regt der Teilnehmer untereinander oder, um in Interaktion mit mir zu treten, wobei die

		Erfahrung gezeigt hat, dass es nicht Voraussetzung ist, dass die Menschen Sprache oder Sprachkompetenz haben, verbale Sprachkompetenz“ (Transkript Berta, Absatz 21)
	Konflikte bieten das Potential, miteinander Lösungen zu finden, sowohl in der Interaktion mit der Kursleitung, als auch in der Kommunikation unter den Teilnehmer_innen.	„und dann rede ich mit dem einen quasi, für jede Partei und dann mit der anderen Partei und versuche das auch zu begleiten auch Konflikte über ein Miteinanderreden zu lösen.“ (Transkript Berta, Absatz 71)
	Im Laufe der Einheiten wird immer mehr Wortsprache in Bewegung gesetzt. Das gemeinsame Tun setzt Sprache frei, die sofort endet, wenn die Kursleitung eingreift und das Übungsformat ändert. Abrupt endet die Interaktion.	„Und dann ist es so nett, ja, da kommt so eine richtige Dynamik in den Raum. Da reden sie miteinander, also, Gelächter und ding und schauen, was machen die anderen, miteinander sprechen und ausprobieren, ja und der Raum füllt sich mit Worten, mit Gelächter mit Aktivität. Und dann sage ich nach 2, 3 Minuten: "Stopp, danke, bitte, alle falten das Blatt so,“ (Transkript Berta, Absatz 73) „Also sofort ist die Kommunikation natürlich unterbrochen. Alle schauen mich an, machen das und dann wechsele ich relativ schnell und sag so: "Jetzt nur mehr drei Finger, zwei Finger nur der Daumen, nur der kleine Finger und alle machen das ganz brav, aber kein Mensch spricht mehr.“ (Transkript Berta, Absatz 73)
	In der Auseinandersetzung mit dem Material wird viel nonverbale Kommunikation und körperliche Ausdruckskraft freigesetzt.	„ Und die, genau ,die Kinder haben ganz viel mit körperlicher Ausdrucksfähigkeit und mit ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln ihr Tun begleitet“ (Transkript Berta, Absatz 29)
Potential für DaF/DaZ	Vernetztes Tun erhöht die Chance auf nachhaltiges Speichern von Wörtern.	„Na ja, ein,ein, dass sich schneller verknüpft das Wort und die Handlung dazu, das Wort und das Material dazu, das Wort und die Eigenschaft“ (Transkript Berta, Absatz 225)
	Die pragmatischen Fähigkeiten werden gefördert, weil die Gruppenmitglieder Absprachen treffen und Dinge miteinander ausverhandeln müssen.	„Auf jeden Fall die pragmatischen Fähigkeiten, weil, ich sag einmal, dieses auch grad, diese ganz gemischten Gruppen oft jüngere und ältere Kinder, normal entwickelte Kinder und Kinder mit Beeinträchtigungen dabei, also, ganz viel mit Körpersprache, Mimik und Gestik zu sprechen, aber gleichzeitig den verbalen Satz dazu zu for-

		mulieren und ich hab wirklich das Gefühl, dass wird immer, das geht immer mehr, über einen oder ein Gesamtes.“ (Transkript Berta, Absatz 69)
	Der Wortschatz wird schon allein durch die Auseinandersetzung mit dem Material erweitert.	„Also, ich glaube, da ist ganz viel der Wortschatz über, alleine über das Material und Materialbeschaffenheiten“ (Transkript Berta, Absatz 67)
Didaktische und methodische Umsetzung im DaF/DaZ-Unterricht	Das psychomotorische Angebot umfasst viel Handlungsorientiertheit, die man auch im Sprachunterricht einbauen kann. So kann Sprachunterricht angreifbar werden.	„und diese Handlungsorientiertheit, wenn man die in dieser Spracherwerbsunterricht einbaut, glaube ich ist das ganz, ganz (.)wichtig, also anschaulich und nicht nur anschaulich, sondern auch angreifbar.“ (Transkript Berta, Absatz 223)

A.2.3.3 Interview Clara (P3)

Pseudonym	Interviewkürzel	Berufsgruppe	Pädagogische Ausbildung	Geschlecht	Alter
Clara	P3	Psychomotorikerin	Ja	weiblich	40-50

Kategorie	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
Psychomotorische Ziele	In den psychomotorischen Einheiten wird über das Medium Bewegung die Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Durch die konkrete Tätigkeit wird das Selbstkonzept der Teilnehmer innen gestärkt.	„Also das ist auch worauf der Fokus gelegt ist bei uns, dass man die Persönlichkeitsentwicklung fördert über das Medium Bewegung“ (Transkript Clara, Absatz 2)
	In der Auseinandersetzung mit dem Material treten die Gruppenmitglieder miteinander in Interaktion. Da sind pragmatische Fähigkeiten notwendig.	„wenn sie zuerst nebeneinander bauen, plötzlich miteinander zu bauen beginnen. Da kommen sie dann auch in die Kommunikation, dieses miteinander Sprechen,“ (Transkript Clara, Absatz 20)
Psychomotorische Phasen	Zu Beginn steht die extensive Phase, die zur Aktivierung oder zum Auspowern dient. Schon in dieser Phase findet Kommunikation statt.	„Wir beginnen immer mit einer extensiven Phase, d. h. da werden wir einmal gemeinsam warm, die einen können sich auspowern, die sozusagen mit sehr hoher Energie hineinkommen und die andern können in Schwung kommen,“ (Transkript Clara, Absatz 6) „ wir spielen gemeinsam ein Spiel, auch da findet Kommunikation statt beim Spiel,“ (Transkript Clara, Absatz 48)
	In der intensiven Phase gibt es einen Auftrag, den die Gruppenmitglieder in Eigenkreativität	„ bekommen sie eine Aufgabe von uns gestellt. Wir nennen das auch in der Psychomotorik

	lösen können. Dabei muss kommuniziert werden, um auszuverhandeln, was getan werden soll. Die Ergebnisse können im Sinne der Wertschätzung bei Wunsch auch präsentiert werden. Auch bei der Präsentation spielt Kommunikation eine wichtige Rolle. Die Teilnehmer_innen haben die Möglichkeit, am Sprachvorbild anderer zu lernen.	das Experiment. Ja, das ist sozusagen das Herzstück der Motopädagogik und da werden sozusagen die Kinder in Aufträge geschickt,“ (Transkript Clara, Absatz 6) „weil wir miteinander kommunizieren müssen, wie gehen wir es an, was machen wir, was tun wir, dann wird ja das auch vorgestellt, präsentiert, auch das hören die Kinder, die sozusagen die Sprache noch nicht können und können daraus lernen“ (Transkript Clara, Absatz 48)
	In der Reflexion wird über Erlebtes gesprochen, Anliegen der Teilnehmer_innen werden aufgegriffen und in den nächsten Stunden berücksichtigt. Bei Bedarf agiert die Psychomotorikerin als Sprachrohr und formuliert, wenn die Sprachkompetenz noch nicht ausreicht.	„Auch in der Reflexion wird so was dann besprochen mit den Kindern und die Ideen, oder die Anliegen, die die Kinder haben, werden von mir dann aufgegriffen“ (Transkript Clara, Absatz 42) „Also ich bin dann quasi das Sprachrohr für das Kind und versuchs dann halt in einfachen Worten wiederzugeben, so dass sich halt, ja hoffe, dass das Kind da“ (Transkript Clara, Absatz 50)
Zielgruppen	Die Psychomotorikerin arbeitet im Moment nur mit Kindern im Kindergarten- und Volksschulalter. Die Gruppen sind altersgemischt. Die Kinder können in den Gruppen von- und miteinander lernen. Erfahrungen mit älteren Teilnehmer_innen über das Volksschulalter gibt es nicht. Ausnahme bildet die Lehrerfortbildung, die für psychomotorisch interessierte Erwachsene angeboten wird.	„wir sind komplett altersgemischt von 3 bis, im Moment sind meine Kinder 8, meine Volksschulkinder von 3 bis 8 haben wir alles in einer Gruppe und gemeinsam können die Kinder miteinander und voneinander sozusagen lernen, in Bewegung.“ (Transkript Clara, Absatz 4)
	In den Gruppen sind immer wieder Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu finden. Sie lernen in den Gruppen sehr rasch voneinander. Es ist selbstverständlich, dass andere Teilnehmer_innen auch sprachlich helfen.	„Ja, wir haben immer wieder Kinder, die sozusagen mit wenig Deutsch zu uns kommen, die gehen ganz stark auch in die, über die Beobachtung und lernen irrsinnig schnell voneinander, also die Kinder lernen ganz, ganz schnell voneinander“ (Transkript Clara, Absatz 34) „dass die Kinder untereinander sich mit dem Kind verständigen und das geht eigentlich irrsinnig schnell, dass die Kinder dann mitkommen. Also das ist, man kann sagen, also wenn jemand mit Null Deutsch herkommt,

		Deutschkenntnissen, also nach drei Monaten die Basics haben sie, kann man sagen.“ (Transkript Clara, Absatz 36)
	Die Psychomotorikerin bietet Lehrerfortbildungen für Erwachsene an.	„ich mach auch Lehrerfortbildung zum Thema Psychomotorik und da ist auch die Basis der Freiwilligkeit.“ (Transkript Clara, Absatz 32)
Voraussetzungen	Die Kursleiterin agiert als Sprachvorbild und spricht eine klare Sprache, über die immer wieder reflektiert werden muss. Bei Unklarheiten wird neu formuliert, bis alle den Auftrag richtig verstehen. Explizite Fehlerkorrekturen werden in der Gruppe nicht vorgenommen, im Gespräch wird einfach die korrekte Form eingebaut.	„Also zum Sprachvorbild von uns ist es, also von uns Leiterinnen, Gruppenleiterinnen, ist es einfach, dass wir versuchen in wirklich eine klare Sprache zu sprechen, so dass die Kinder sich auskennen.“ (Transkript Clara, Absatz 18) „Also es ist einfach auch von uns als Psychomotoriker ein Lernprozess zu erkennen, wie klar ist meine Sprache, also das ist schon einmal was. Dass das ein Punkt ist, dass natürlich wir als Vorbild sind, diese klare Sprache, die auch auf die Kinder wirkt.“ (Transkript Clara, Absatz 18)
	In der Psychomotorik ist die Freiwilligkeit ein wichtiges Prinzip. Es steht den Teilnehmer_innen frei, mitzumachen, zu beobachten, eine Pause zu machen und aus dem Angebot das herauszunehmen, was einem persönlich interessiert. Das Wohlbefinden bei der Bewegungsausübung steht immer an erster Stelle. Die Freiwilligkeit ist für den positiven Lernprozess von herausragender Bedeutung.	„Also das ist auch am Anfang ganz klar formuliert, dass es auf Basis der Freiwilligkeit ist und wenn einem etwas nicht zusagt, dann wenn man sich wo nicht wohlfühlt drinnen, einfach aussteigen kann und jederzeit wieder einsteigen kann, das nutzen die Erwachsenen sehr wohl.“ (Transkript Clara, Absatz 32) „Es gibt immer ein Angebot und in diesem Angebot können sie sich das nehmen, was sie gerade persönlich anspricht,“ (Transkript Clara, Absatz 40) „Wenn sich ein Kind nicht wohlfühlt in einer Bewegung, dann schicke ichs nicht bewusst rein, weil es wäre kontraproduktiv, auch fürs Lernen, logischerweise, dann such ich was anderes.“ (Transkript Clara, Absatz 64)
	Wenn die psychomotorische Gruppe groß ist, ist es von Vorteil, wenn man ausreichend Raum zur Verfügung hat.	„ich muss noch dazusagen, wir haben einen sehr großen Turnsaal, also eigentlich einen, den man teilen kann in der Mitte, sind quasi 2 Turnsäle, der aber dann offen ist, also, es funktioniert gut,“ (Transkript Clara, Absatz 12)
Verknüpfung Bewegung und Lernen	Durch die Tätigkeit und auch das Beobachten von anderen	„sie lernen ja permanent, auch durch die Tätigkeit lernen sie ja

	aktiven Personen lernt man permanent dazu. Deshalb hat in der Psychomotorik das Nachmachen und Abschaun einen hohen Stellenwert.	die ganze Zeit etwas dazu, ja oder auch durchs Abschaun, durchs Nachmachen,“ (Transkript Clara, Absatz 16) „dass Nachmachen auch seinen Wert hat, weil ich tue ja etwas zum ersten Mal, wenn ich etwas nachmache und hab dann wieder etwas in meinem Repertoire sozusagen dadurch erweitert.“ (Transkript Clara, Absatz 16)
	Im „Bewegten Lernen“ werden viele psychomotorische Ansätze verwendet und es gibt zahlreiche Überschneidungen. Über die Bewegung lernt man ohne, dass man bemerkt, dass man lernt. Psychomotorik eignet sich auch für den Klassenraum. Der bewegte Lernprozess macht den Teilnehmer_innen große Freude. Beim Laufdiktat arbeiten die Teilnehmer_innen in der Bewegung an ihren Aufgaben. Diese Art zu arbeiten unterscheidet sich vom Frontalunterricht. Durch die Bewegung können Inhalte gut memoriert werden.	„Das Bewegte Lernen“. Dieser überschneidet sich ja, ist ja sehr ähnlich Psychomotorik und Bewegung bzw. hat das Bewegte Lernen psychomotorische Ansätze, da gehts halt mehr ums Kognitive, aber über die Bewegung lernen die Kinder (.) wie leicht, bzw. sie bekommen gar nicht mit, dass sie lernen,“ (Transkript Clara, Absatz 54) „Wir versuchen ja Probleme zu lösen in der Psychomotorik. Es kann natürlich in der Klasse, kann ich die Kinder auch Probleme lösen lassen, halt auf einer anderen Ebene.“ (Transkript Clara, Absatz 52) „weil wir haben auch "Bewegtes Lernen" bei uns und das ist einfach, sie haben so Freude daran, über die Bewegung oder mit der Bewegung zu lernen, das ist einfach,“ (Transkript Clara, Absatz 54) „Das geht in allen Fächern,“ (Transkript Clara, Absatz 76) „das ist das Rhythmische und diese Tiefenwahrnehmung, die dann auch mit reinkommt und da über die Bewegung merken sie sichs einfach viel leichter.“ (Transkript Clara, Absatz 76)
Reaktion der Teilnehmer_innen	Die Psychomotorikerin hat die Erfahrung gemacht, dass das Angebot für Kinder ansprechend ist. Schüchternen Kindern wird die Zeit gelassen, die sie brauchen, um ins Geschehen einzusteigen. Aber aufgrund der vielfältigen und attraktiven Aufgabenstellung wollen früher oder später alle Kinder aktiv teilnehmen.	„Also ich hab noch nie die Erfahrung gemacht, dass es nicht ansprechend ist für Kinder, die, ich hab die Erfahrung gemacht, dass Kinder am Anfang schüchtern sind oder unsicher,“ (Transkript Clara, Absatz 26) „Die Angebote sind so attraktiv und auch so vielfältig, dass es eigentlich mir noch nie passiert ist, dass ein Kind wirklich zehn Einheiten hintereinander nur am Platz gesessen ist.“ (Transkript Clara, Absatz 28)

	Es kann sein, dass zuerst eine abwartende beobachtende Haltung eingenommen wird, aber irgendwann steigen sie dann ins Geschehen ein.	„Also irgendwann einmal können sie nicht anders und steigen ein.“ (Transkript Clara, Absatz 30)
Verknüpfung Bewegung und Sprache	Sprache und Bewegung sind miteinander verknüpft. Motorische Schwierigkeiten bei Kindern treten oft gekoppelt mit sprachlichen Auffälligkeiten auf.	„dass einfach Bewegung und Sprache miteinander verknüpft sind und dass man einfach beobachten kann bei Kindern, die motorische Schwierigkeiten haben, in welchen Bereichen auch immer, dann auch Probleme in der Sprachentwicklung haben“ (Transkript Clara, Absatz 58) „also es heißt Bewegung und Sprache hängen miteinander zusammen. Ich denke, dass man das dann einfach, dass in der Bewegung auch vielleicht eine Sprache einfach leichter gelernt werden kann“ (Transkript Clara, Absatz 58)
	Bewegung erleichtert den Lernprozess der Teilnehmer_innen. Die Bewegung unterstützt auch das Erlernen einer anderen Sprache. Die Bewegung muss aber schon beherrscht werden oder einen Bezug zum Lerninhalt haben, sonst lenkt die Bewegung ab. Besonders beim Vokabellernen und Memorieren kann die Bewegung unterstützen.	„aber über die Bewegung lernen die Kinder (.) wie leicht, bzw. sie bekommens gar nicht mit, dass sie lernen“ (Transkript Clara, Absatz 54) „Das machen wir auch im Englischunterricht, ja mit unseren Nativespeakern, da ist ganz viel mit Bewegung drinnen, mit Reimen, mit Rhythmen und viel mit Bewegung.“ (Transkript Clara, Absatz 60) „hab ich schon das Gefühl, weil sie dann irgendwie herumhupfen und herumzupfeln, dann lenkt sie die Bewegung eher ab, als wenn es schon eine Sache mit Bewegung, die sozusagen schon gut funktioniert hat,“ (Transkript Clara, Absatz 80)
	Die Möglichkeit Bewegungen nachzumachen und zu beobachten, unterstützt auch auf sprachlicher Ebene.	„Ich bin davon überzeugt, dass das so ist, weil wir lernen ja übers Nachmachen. Also das betrifft die Sprache genauso und nur halt auf spielerische Art und Weise,“ (Transkript Clara, Absatz 44)
	In der Interaktion mit der Kursleitung lernen die Teilnehmer_innen am Sprachvorbild.	„Ja schon, weil ich sage es ja richtig vor bzw. ich formuliere es und die Kinder geben eine Antwort drauf und die kann ich dann auch wieder so korrigieren, ohne dass das Kind merkt, dass es korrigiert wird, kann ich darauf auch wieder antworten (.) und so ist man dann quasi das Vorbild, grammatikalisch.“ (Transkript Clara, Absatz 24)

	In der Aktion kommt der Interaktion zwischen den Teilnehmer_innen ein hoher Stellenwert zu. Pragmatische Fähigkeiten sind notwendig, um miteinander Dinge auszuverhandeln.	„da müssen die Kinder dann miteinander kommunizieren. Ja, wenn sie gemeinsam etwas herstellen z. B., etwas entwickeln, etwas bauen, da müssen sie kommunizieren.“ (Transkript Clara, Absatz 18)
Potential für DaF/DaZ	In der Psychomotorik liegt Potential für den Spracherwerb, weil in den einzelnen Phasen immer Kommunikation notwendig ist.	„Also, ich glaub schon, dass, dass ein Potential drin liegt, weil ja einfach die Kinder miteinander kommunizieren müssen, unter Führungszeichen, wenn sie in soziale Gschichten hineingeschickt werden,“ (Transkript Clara, Absatz 48) „Kommunikation findet ja permanent statt vom Anfang bis zum Ende,“ (Transkript Clara, Absatz 48)
	Bewegung kann die Behaltensleistung beim Vokabellernen unterstützen.	„Genau, zum Vokabel, also eigentlich sehr häufig zum Memorieren, zum Auswendiglernen,“ (Transkript Clara, Absatz 86)
	Bewegung kann beim Schreiben und Lesen eingesetzt werden.	„die Kinder machen sich auf die Suche nach den Sätzen und schreiben, gehen hin, suchen, lesen sich den Satz durch, gehen wieder zum Platz und schreiben ihn dann auf d. h. sie müssen sichs merken, sie bewegen sich, (.) das ist ein ganz anderes Arbeiten als wenn sie stur im Sitzen von der Tafel abschreiben würden.“ (Transkript Clara, Absatz 74)
Gründe für den Einsatz von Bewegung im Sprachunterricht	Beim „Bewegten Lernen“ haben die Kinder viel Freude am Lernen.	„weil wir haben auch "Bewegtes Lernen" bei uns und das ist einfach, sie haben so Freude daran, über die Bewegung oder mit der Bewegung zu lernen,“ (Transkript Clara, Absatz 54)
	Durch die Bewegung kann die Tiefenwahrnehmung und somit auch die Behaltensleistung erhöht werden.	„das ist das Rhythmische und diese Tiefenwahrnehmung, die dann auch mit reinkommt und da über die Bewegung merken sie sichs einfach viel leichter.“ (Transkript Clara, Absatz 76)
	Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer_innen werden aufgegriffen und in die Einheit einbezogen.	„Es gibt immer ein Angebot und in diesem Angebot können sie sich das nehmen, was sie gerade persönlich anspricht, ja was gerade ihr Thema ist und wir schauen ja auch drauf, wir kennen unsere Dialoggruppe, also wir schauen drauf, was sind die Themen.“ (Transkript Clara, Absatz 40) „somit kommt eigentlich jedes Kind zu dem, was es gerade braucht.“ (Transkript Clara,

		Absatz 42)
Art der Bewegung	Rhythmische Bewegungen unterstützen den Lernprozess. Die Bewegung muss geläufig und im Zusammenhang zum Lerninhalt stehen, sonst hemmt sie den Lernprozess mehr als sie nützt.	„Ja genau, hab ich schon das Gefühl, weil sie dann irgendwie herumhupfen und herumzupfeln, dann lenkt sie die Bewegung eher ab, als wenn es schon eine Sache mit Bewegung, die sozusagen schon gut funktioniert hat,“ (Transkript Clara, Absatz 80)

A.2.3.4. Interview Xenia (L1)

Pseudonym	Interviewkürzel	Berufsgruppe	Pädagogische Ausbildung	Geschlecht	Alter
Xenia	L1	Lehrkraft DaZ / Jugendliche Erwachsene	Ja	weiblich	40-50

Kategorie	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
Zielgruppen	Xenia unterrichtet vorwiegend Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Sie begleitet die meisten Teilnehmer_innen von A1 bis zu B1.	„Ich unterrichte Jugendliche zwischen 16 und 25“ (Transkript Xenia, Absatz 4)
	Ganz selten werden auch Erwachsenengruppen betreut.	
Voraussetzungen	Um sich auf die Bewegung im Unterricht einzulassen ist ein gewisses Maß an Körperbewusstsein notwendig. Manche Teilnehmer_innen sind es nicht gewöhnt, dass Bewegung in den Unterricht eingebaut wird. Es hängt auch von der Lerntradition ab, wie sie darauf reagieren.	„Ja, ich glaube schon, dass da ein Selbstvertrauen oder ein (.) eine, ja eine (.) Bewusstheit im Körperausdruck vorhanden sein muss oder vielleicht auch nur eine Selbstverständlichkeit in der Bewegung“ (Transkript Xenia, Absatz 57) „Und die zum Beispiel (.) haben damit Schwierigkeiten gehabt, einfach aus diesem Muster, das schon sehr stark eingebrannt war im Hirn, auszubrechen.“ (Transkript Xenia, Absatz 59)
	Normalerweise ist keine große Vorbereitungsarbeit vor der Bewegungsübung notwendig. Sie wird in das Unterrichtsgeschehen integriert.	„Nein, also, normalerweise bereite ich das jetzt nicht großartig vor, sondern es entsteht eben aus dem Thema heraus.“ (Transkript Xenia, Absatz 71)
	Die Vertrauensbasis zur Kursleitung ist essentiell, um sich im Unterricht zu öffnen. Es ist wichtig, einen geschützten Raum zu schaffen, wo alle respektvoll miteinander umgehen.	„dass sie sich natürlich freier bewegen, wenn sie einen vertrauten Kursleiter vor sich haben,“ (Transkript Xenia, Absatz 73) „Natürlich muss man da schon aufpassen, dass man einen geschützten Rahmen auch.“

		(Transkript Xenia, Absatz 75) „Ja also, wie gesagt der Respekt im Umgang miteinander muss schon vorhanden sein, damit man sich eben traut, die Bewegung auszuführen“ (Transkript Xenia, Absatz 121)
	Gruppendynamische Prozesse beeinflussen den Umgang mit alternativen Lernformen im Unterricht.	„Ja, wobei die dann eigentlich so in der Gesamtgruppe geschaffen werden. Also jetzt nicht den Raum präparieren, sondern die Art und Weise, wie man in der Gruppe agiert,“ (Transkript Xenia, Absatz 77)
	Für gewisse Bewegungsübungen muss genügend Raum zur Verfügung stehen. Einige Übungen lassen sich auch im Klassenzimmer durchführen. Manchmal wird der Raum als Einstimmung auf die Bewegungsübung präpariert.	„Ja, der Raum muss natürlich schon vorhanden sein, weil (.) mehr oder weniger haben wir jetzt immer einen Raum zur Verfügung und in dem Raum, in dem Klassenzimmer, sind natürlich gewisse Bewegungsübungen, die mehr Platz brauchen nicht so gut zu bewerkstelligen,“ (Transkript Xenia, Absatz 117) „und ansonsten kann man natürlich auf das zurückgreifen, was der Raum bietet.“ (Transkript Xenia, Absatz 121)
Reaktion der Teilnehmer_innen	Jede Gruppe reagiert anders auf den Einsatz von Bewegungsübungen. Manche Gruppen lieben die Bewegung, andere reagieren eher ablehnend. Die Reaktion hängt auch von soziokulturellen Faktoren ab, wie natürlich Bewegung im Alltag gesehen wird.	„also jede Gruppe ist anders. Es gibt Gruppen, die sind einfach affin für (lacht) Bewegungsübungen, also, die lieben das sich auch mal sich zu bewegen,“ (Transkript Xenia, Absatz 55) „und Gruppen, die sind vielleicht unsicherer oder, oder oder, wo ich einfach merke ich erzeuge damit schon so eine Abneigung gegen diese Übung, dass ich das dann einfach nicht mache, weil ich keine Lust habe jetzt (.) ja solche Übungen zu machen, wenn die Teilnehmer nicht bereit sind dafür.“ (Transkript Xenia, Absatz 55) „während andere, die aus Herkunftsländern kommen, wo die Bewegung sowieso in ihrem Alltag komplett integriert (lachend) war und kein Problem damit hatten,“ (Transkript Xenia, Absatz 61)
	Manche Lerner_innen wollen nur Schreibübungen, da sie freiere Lernformen nicht gewohnt sind.	„Die, die (.) wollten auch immer viel Schreibübungen bekommen, also die waren einfach nicht gewohnt, so ein bisschen freier mit dem Spracherwerb umzugehen,“ (Transkript Xenia,

		Absatz 61)
	Bei Unsicherheit kann die Bewegungsübung auch negative Reaktionen hervorrufen.	„Ja. Kann ich mir schon vorstellen, wenn jemand eh schon unsicher ist und sich eigentlich nicht so recht traut, weil man ja doch wie auf einer Bühne agiert, wenn man jetzt aus dem aus der der Sitzbank quasi aufsteht und vor der Klasse etwas macht, ja, nicht, dann, ist man ja wie exponiert und wenn dann (.) z. B. negative Reaktionen kommen würden,“ (Transkript Xenia, Absatz 75)
	In der Gruppe zwischen 16 und 25 gibt es keine auffälligen Unterschiede, wie die Menschen auf Bewegungsübungen reagieren. Die Gruppen in diesem Alterssegment sind meistens offen für szenische Methoden. Das reicht von kleinen Darstellungen bis zu aufwändigen Theaterstücken.	„Ja, das habe ich, das mache ich oft gerade mit den Jugendlichen, die da offen sind für, für kleine Filmchen, die sie ja, oder wir schreiben gemeinsam oder sie schreiben in Gruppen oft kleine Szenen zu einem bestimmten Thema“ (Transkript Xenia, Absatz 105) „Ich habe auch schon einmal mit einer Klasse ein richtiges Theaterstück geschrieben und aufgeführt, wo wir wirklich dann über Kostüme, bis zur Musik, bis zum Bühnenbild, ganz aufwändig, was auf die Beine gestellt haben. Das hat sehr, sehr viel Spaß gemacht und den Teilnehmern sicher auch wirklich geholfen in die, in diese Sprache rein zu finden.“ (Transkript Xenia, Absatz 105)
	In den wenigen Erwachsenengruppen wurde Bewegung bisher nicht angeboten.	„Die wenigen Erwachsenengruppen, die ich unterrichtet habe, da hab, muss ich zugeben, bin ich von mir aus gar nicht so auf die Idee gekommen, sofort jetzt großartige Bewegungsübungen zu machen. Könnte sein, dass das dann abnimmt, dass der Bewegungsdrang“ (Transkript Xenia, Absatz 67) „abnimmt mit zunehmendem Alter.“ (Transkript Xenia, Absatz 69)
Verknüpfung Bewegung und Sprache	Sprache und Bewegung sind natürliche Bestandteile unseres Lebens. Der Mensch agiert immer auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Oft stockt die Bewegung, wenn gleichzeitig Sprache abgerufen werden soll. In der Erstsprache laufen diese beiden Systeme parallel und automatisch ab. In	„Ja, weil wir als Menschen natürlich absolut (lacht) multifunktional oder auf, auf ganz vielen Ebenen gleichzeitig fungieren und Sprache ist ja wirklich oft, soll ja ins Leben eingebettet werden, und wir bewegen uns ja meistens,“ (Transkript Xenia, Absatz 12) „Ja, also eben so wie wir in der

	der Zweitsprache kommt manchmal zuerst das eine und dann erst das andere. Beim Lernen ist es wichtig, den Körper in den Lernprozess einzubeziehen und die Fertigkeiten nicht getrennt voneinander zu behandeln. Sprache und Bewegung sind im Alltag miteinander untrennbar vorhanden, deshalb sollte man sie auch so einüben.	Muttersprache automatisiert Sprache und Bewegung parat haben, so ist das in der Zweitsprache, im Zweitsprachenerwerb sicher nicht, eben das merke ich ganz oft, dass eben entweder die Bewegung kommt und dann die Sprache oder zuerst die Sprache und dann die Bewegung.“ (Transkript Xenia, Absatz 109) „diese beiden Bereiche überlappend zu reproduzieren ist halt eben diese Leistung, die sie, die die Teilnehmer eben schaffen müssen, lernen müssen.“ (Transkript Xenia, Absatz 109) „ich finde, es ist immer spaßiger aus diesem Sitzen und Schreiben und Lesen einmal ausbrechen in in eine andere Dimension, die die Bewegung und den Körper miteinschließt.“ (Transkript Xenia, Absatz 127) „also quasi das das Bewegung und Sprache einfach eben geübt wird, um sie dann für reale Situationen angstfreier einzusetzen.“ (Transkript Xenia, Absatz 127)
	Bewegung wird gezielt eingesetzt, um Lerninhalte zu automatisieren und die Behaltensleistung zu verbessern. Der Output soll dadurch beschleunigt werden. Verschiedene Themen fordern zu Bewegungsaktivitäten auf, wie z.B. das Erlernen der Lokalpräpositionen. Manche Bewegungsübungen unterstützen das Bearbeiten bestimmter Fertigkeiten. Unter anderem kann das bewusste Ausführen der Mundbewegung beim Erlernen von Lauten die Aussprache verbessern.	„Bewegung wird manchmal gezielt eingesetzt, um Erworbenes vielleicht auch automatisiert irgendwie zu speichern also oder abzurufen oder also Gespeichertes dann irgendwie, ohne dass der Kopf eingeschaltet werden muss, gleich quasi als Output kommen kann.“ (Transkript Xenia, Absatz 8) „Im Laufe der letzten zehn Jahre hat sich ein Repertoire herausgebildet, wo ich einfach schon die Erfahrung gemacht habe, dass gewisse Übungen super zum Erlernen gewisser Fertigkeiten.“ (Transkript Xenia, Absatz 93)
Potential für DaF/DaZ	Bewegung kann man auf vielen Ebenen der Sprache einsetzen.	„also auf vielen Ebenen, also z. B. kann man auch den Imperativ lernen, indem man nicht nur: "Geh nach Hause oder mach die Tür auf sagt!", sondern gleich das mit dem, mit dem ausführenden Befehl verbindet,“ (Transkript Xenia, Absatz 31)
	Bei Ausspracheschwierigkeiten kann die Bewegung die Mundstellung ins Bewusstsein der Lernenden bringen und so auf	„eigentlich ist es auch eine Visualisierung, dass wir einfach nur den Mund zu E formen, e, und dass wir das dann irgend-

	phonetischer Ebene eingesetzt werden.	wie und immer wieder im Chor auch wiederholen.“ (Transkript Xenia, Absatz 43)
	Es ist wichtig, Sprache in realen Kontexten zu üben. Bewegung ist im natürlichen Alltag integriert. So geübte Inhalte helfen, in sprachlichen Echtsituationen angstfreier zu reagieren.	„also quasi dass dass Bewegung und Sprache einfach eben geübt wird, um sie dann für reale Situationen angstfreier einzusetzen.“ (Transkript Xenia, Absatz 127)
	Der Einsatz von Bewegungsübungen eignet sich für einige Grammatikthemen im Sprachunterricht. Besonders gut kann man den Imperativ und unterschiedliche Personalformen mit Bewegung trainieren. Ebenfalls unterstützen Bewegungsaktivitäten das Erlernen der lokalen Präpositionen. Die Satzstellung lässt sich durch Bewegungsübungen anschaulich darstellen.	„sondern gleich das mit dem, mit dem ausführenden Befehl verbindet, also mit dem Machen, also. Den Imperativ nicht am Papier lernen, sondern gleich in der Bewegung.“ (Transkript Xenia, Absatz 31) „dass wir die Präpositionen so einstudieren, in dem wir die gleichzeitig auch positionieren zum Beispiel einen Ball oder einen Gegenstand.“ (Transkript Xenia, Absatz 33) „und sie sollen anhand von, also sich aufstellen in einer, quasi in einer Bewegungsübung, so dass der Satz halt richtig ist.“ (Transkript Xenia, Absatz 51)
	Zum Üben der einzelnen Fertigkeiten hat die Lehrkraft ein Repertoire, womit sie gute Erfahrungen gemacht hat. Manchmal werden die eingeübten Dialoge vorgespielt, ev. auch im Rahmen eines eigens produzierten Theaterstücks oder kleiner selbst geschriebener Szenen. Beim Ausführen von Befehlen müssen die Anweisungen gehört und in die richtige Bewegung umgesetzt werden. Beim Laufdiktat müssen die Teilnehmer_innen Schreiben und Lesen sinnvoll miteinander verbinden.	„Bei Hören, (.) ja dass man eben(.) Befehle hört und sie dann ausführt.“ (Transkript Xenia, Absatz 85) „ja also bei bei Schreiben funktioniert es (.) gut, wenn man zum Beispiel ein Beispiel nehmen kann, so Laufdiktat.“ (Transkript Xenia, Absatz 83) „auch wenn man, wenn man vor der Klasse eine kleine Szene übt. Und man dann eben quasi etwas vorliest oder so.“ (Transkript Xenia, Absatz 87)
Unterrichtliche Ziele	In den von der Lehrkraft angebotenen Kursen spielt die Sprachförderung eine herausragende Rolle. Die Exkursionen dienen dazu, die Sprache in sinnvollen Kontexten kennenzulernen und anzuwenden.	„Ja, die Sprachförderung hat einen sehr hohen, den Haupt-eigentlich, -Augenmerk wird den Spracherwerb gelegt.“ (Transkript Xenia, Absatz 4) „Ja, wobei wir natürlich zusammen kommen, um die Sprache zu lernen, d.h. letztendlich ist das übergeordnet egal, was wir dann machen, auch die Exkursionen. Und wir machen viele, die sind letztendlich auch deswegen damit wir die Sprache eben in den verschiedenen Kontexten einsetzen und erlernen können.“ (Transkript Xenia,

		Absatz 99)
Gründe für den Einsatz von Bewegung im Sprachunterricht	Bewegungsaktivitäten verknüpfen das Lernen mit einem Spaßfaktor.	„weil es eben auch mit einem Spaßfaktor verknüpft ist. Bei den Jugendlichen ist das einfach so lernen, ohne dass man jetzt großartig Schmerzen dabei haben muss (lachend), sondern es eher lustig findet“ (Transkript Xenia, Absatz 95) „ich finde, es ist immer spaßiger aus diesem Sitzen und Schreiben und Lesen einmal ausbrechen in in eine andere Dimension, die die Bewegung und den Körper miteinschließt.“ (Transkript Xenia, Absatz 127)
	Bewegung wird gezielt eingesetzt, um Inhalte besser zu speichern und automatisch abrufen zu können. So kommt der Output schneller.	„Ja, also schon, sicher. Bewegung wird manchmal gezielt eingesetzt, um Erworbenes vielleicht auch automatisiert irgendwie zu speichern also oder abzurufen oder also Gespeichertes dann irgendwie, ohne dass der Kopf eingeschaltet werden muss,“ (Transkript Xenia, Absatz 8) „Ja, genau. Das man schneller ins Machen kommt, vielleicht.“ (Transkript Xenia, Absatz 27)
	Unterschiedliche Methoden unterstützen den Lernprozess. So können unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden. Die Lernenden haben Gelegenheit, die Sprache aus verschiedensten Perspektiven zu betrachten. Das bringt Abwechslung in den Unterrichtsalltag.	„ja also zum Lernen ist natürlich ein Mix an verschiedensten Methoden, glaube ich sehr förderlich, weil eben niemand gerne in einem langweiligen Schema bleibt,“ (Transkript Xenia, Absatz 6) „Da ist es natürlich wichtig, wenn man verschiedene Medien auch einsetzt, auch einmal einen Film schaut, Musik hört, mit anderen in Kontakt, auf Exkursionen, andere Personen hört, also dass man jetzt nicht so fixiert ist...“ (Transkript Xenia, Absatz 113)
	Unterschiedliche Lerntypen können sich aus dem Methodenmix dann das für sie Richtige herausnehmen.	„also gut da sind wir natürlich vielleicht schon bei verschiedenen Lerntypen und bei verschieden strukturierten Gehirnen.“ (Transkript Xenia, Absatz 23)
Art der Bewegung	Die lockere Atmosphäre bei Wanderungen hilft den Teilnehmer_innen, unbeschwerter zu kommunizieren.	
	Viele Grammatikthemen können durch Bewegungsübungen besser erfasst und visualisiert werden.	„en Imperativ nicht am Papier lernen, sondern gleich in der Bewegung.“ (Transkript Xenia, Absatz 31) „Im Machen z.B. ist natürlich sehr easy, sehr einfach und

		kann sehr schnell verknüpft werden mit der eigentlichen Funktion dieser Verbform,“ (Transkript Xenia, Absatz 33) „es ist immer wichtig, dass sie das auch gleich ausführen mit einer Handlung “ (Transkript Xenia, Absatz 34) „zuerst einmal sie mal vorstellen und üben, auch am Papier und dann aber oder gleich, relativ, hintereinander, dann auch selber in der Bewegung probieren “ (Transkript Xenia, Absatz 37)
	Durch das Imitieren von vorgeführten Mundstellungen kann die Lautschulung durch die Bewegung direkt erfahren werden.	„also zum Beispiel meine Klasse zur Zeit hat große Probleme zwischen, zu unterscheiden in der Aussprache zwischen 14 und 40, ja. Also sie haben diese EI -Unterschiede sehr, sehr schlecht drauf, also. Und und da kann ich immer nur, immer nur mit der Mundbewegung das das noch einmal also da mache ich(.) eigentlich ist es auch eine Visualisierung, dass wir einfach nur den Mund zu E formen, e, und dass wir das dann irgendwie und immer wieder im Chor auch wiederholen.“ (Transkript Xenia, Absatz 43)
Didaktische und methodische Umsetzung im DaF/DaZ- Unterricht	Gerade Jugendlichen eignen sich für theaterpädagogische Methoden. Die Kursleiterin hat schon kleine Szenen, Dialoge oder ganze Theaterstücke erarbeiten lassen. Das macht den Teilnehmer_innen, viel Spaß und hilft ihnen, in die Sprache hineinzufinden.	„Ja, das habe ich, das mache ich oft gerade mit den Jugendlichen, die da offen sind für, für kleine Filmchen, die sie ja, oder wir schreiben gemeinsam oder sie schreiben in Gruppen oft kleine Szenen zu einem bestimmten Thema“ (Transkript Xenia, Absatz 105) „Das hat sehr, sehr viel Spaß gemacht und den Teilnehmern sicher auch wirklich geholfen in die, in diese Sprache rein zu finden.“ (Transkript Xenia, Absatz 105)
	Die Kursleiterin hat eine Ausbildung zur multimedialen Kunsttherapeutin gemacht und setzt die Methoden auch in der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen ein.	„also ich hab das auch studiert und hab dann auch eine Ausbildung zum multimedialen Kunsttherapeutin gemacht. Eigentlich hat mir das dann auch dann geholfen, weil ich ja mit den Jugendlichen arbeite, die (.) ja auch zum Teil traumatisiert herkommen und. Das stimmt diese Sachen, aus denen schöpfe ich schon.“ (Transkript Xenia, Absatz 101)

A.2.3.5 Interview Yvonne (L2)

Pseudonym	Interviewkürzel	Berufsgruppe	Pädagogische Ausbildung	Geschlecht	Alter
Yvonne	L2	Lehrkraft DaZ/ Kinder, Jugendliche, Fortbildung für Lehrkräfte	Ja	weiblich	30-40

Kategorie	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
Zielgruppe	Lehrkraft unterrichtet Schüler_innen zwischen 10 und 14. In der Schule besteht ein sehr hoher Anteil an Kindern/Jugendlichen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben.	„das ist eine Schule, die hat, ich würde mal sagen ca. 95 % nichtdeutsche Muttersprachler als ja Schülerklientel,“ (Transkript Yvonne, Absatz 2)
Voraussetzungen	Es ist notwendig, dass die Lehrperson die Bewegungsaktivitäten mit Schwung an die Teilnehmer_innen weitergibt und hinter dem Konzept steht, sonst kann es passieren, dass die Schüler_innen nicht mitmachen. Weiters ist es wichtig, in regelmäßigen Abständen immer wieder Bewegungsaktivitäten in den Unterricht zu integrieren, um die Lernenden an das neue Setting zu gewöhnen. Das Ausmaß der bewegten Sequenzen kann sukzessive erhöht werden. Dabei braucht die Lehrperson Mut, sich auf die neuen Methoden einzulassen und somit herauszufinden, wie die Gruppe auf verschiedene Angebote reagiert. Es kann sein, dass am Anfang mehr Zeit nötig ist.	„Ich glaub, die beste Voraussetzung ist eine Lehrperson, die diesen Schwung der Bewegung hineinbringt“ (Transkript Yvonne, Absatz 22) „und wenn ich diesen Elan irgendwo hineinbringe schon, in dem ich es erkläre, vormache, dann ist das die beste Voraussetzung dafür. Wenn ich das weniger tu, dann kann gut sein, dass die Schüler einfach nicht mitziehen.“ (Transkript Yvonne, Absatz 22) „Ich denke es erfordert eine Regelmäßigkeit.“ (Transkript Yvonne, Absatz 64) „Also ich denke es braucht eine Übung, weil das ein anderes, oft ein anderes Setting in einer Klasse ist und die Klasse das mitunter gar nicht gewöhnt ist. Und auch da braucht es einfach immer wieder eine, eine spielerische Möglichkeit und manchmal vielleicht nur kurze Sequenzen von 5 Minuten“ (Transkript Yvonne, Absatz 64) „Ich denke (...) es braucht ein bisschen Mut von Seiten der Lehrkraft, denn es kann gut sein, dass es dann einfach mal ein bisschen laut wird (lachend). Also es kann sein, dass der Unterrichtsrahmen, den man sonst so gerne hat, dass der einfach sich verändert.“

		(Transkript Yvonne, Absatz 66) „ich probiere das immer wieder einmal aus und merke auch welchen Unterschied es macht, wenn ich das jetzt am Anfang, am Schluss der Stunde mach, in der ersten oder in der letzten Stunde mache. Also, da ist es eher so eine Art von Mut aussprechen, wirklich das auch auszuprobieren und dran zu bleiben“ (Transkript Yvonne, Absatz 66)
	Jede Gruppe reagiert auf die Bewegungsangebote unterschiedlich. Gruppendynamische Faktoren spielen beim Durchführen bewegter Lernmethoden eine große Rolle.	„Also, da kann es (.) je nach Gruppe sehr, sehr gut funktionieren, sehr diszipliniert funktionieren, dass man sich auch Zeit lässt, wenn einer vielleicht bei einer Bewegung oder Sprachübung länger braucht als der andere oder sich nicht so sehr traut. Und dann gibt es Gruppen, wo das schwierig abläuft, wo man irgendwie andere Sachen zwischenschalten muss oder die Gruppe trennen muss“ (Transkript Yvonne, Absatz 68)
Reaktion der Teilnehmer_innen	Die Lernenden reagieren sehr unterschiedlich auf die Bewegungsaktivitäten. Einige Schüler_innen können ihren Bewegungsdrang bei den Übungen ausleben und merken sich die Inhalte auch besser. Andere wiederum brauchen die Bewegungsunterstützung weniger.	„es gibt Schüler die sehr auf Bewegung ansprechen, andere wiederum brauchen diese Bewegungsunterstützung eher weniger, die merken sich das so,“ (Transkript Yvonne, Absatz 14)
	Manche Schüler_innengruppen sind unsicher und trauen sich nicht. Das kann unterschiedlichste Ursachen haben. Vielleicht sprechen sie noch gar kein Deutsch oder können mit Bewegung allgemein nichts anfangen und empfinden die Bewegung eher als Belastung oder warten einmal ab. Auch Lernende in der Pubertät sind oft auf Identitätssuche und haben Schwierigkeiten, sich zu bewegen, v. a. in der 7. Schulstufe ist eine kritische Phase für bewegte Lernmethoden. In allen anderen Klassen ist Bewegungseinsatz möglich, wenn die Lehrperson hinter dem Konzept steht.	„also gerade jetzt aktuell immer noch Flüchtlingskinder, die halt wirklich Null Deutsch sprechen, für die ist Bewegung oft am Anfang sehr schwierig, weil sie sich nicht trauen,“ (Transkript Yvonne, Absatz 16) „Und dann gibt's Schüler, die also, die generell eher schon fast in die autistische Richtung gehen, wo man merkt, die können mit Bewegung nichts anfangen. Das ist zu viel Ausdruck, also die sind auch eher sehr wortkarg und die sprechen dann nur. Also die (.), die sehen das nicht als Benefit, sondern wahrscheinlich eher als Belastung, wenn sie sich jetzt Bewegung müssten.“ (Transkript Yvonne, Absatz 18) „so sehr sie dann in der Pubertät landen, wird's schwieriger, weil dann natürlich jede Bewe-

		gung immer ein Ausdruck der eigenen Persönlichkeit ist und das ist gerade in dem Alter oft sehr schwierig,“ (Transkript Yvonne, Absatz 52)
	Alternative Unterrichtsmethoden können den gewohnten Schulalltag verändern, weil mehr Aktivität und Lautstärke vorhanden ist.	„es kann gut sein, dass es dann einfach mal ein bisschen laut wird (lachend). Also es kann sein, dass der Unterrichtsrahmen, den man sonst so gerne hat, dass der einfach sich verändert.“ (Transkript Yvonne, Absatz 66)
	Es gibt Lernende, die sehr auf Bewegung ansprechen.	„also ich würde sagen ich arbeite nicht nur mit Bewegung, mal so mal so, es gibt Schüler die sehr auf Bewegung ansprechen,“ (Transkript Yvonne, Absatz 14)
	Dass die Bewegung für den Spracherwerb hinderlich ist, kommt eher selten vor.	„Das gibts sehr selten, aber habe ich meiner letzten Klasse auch einen Fall gehabt, bei dem funktioniert das gar nicht.“ (Transkript Yvonne, Absatz 20)
	Bewegung im Unterricht ist ein kostengünstiges Mittel, das daran anknüpft, was die Kinder von Natur aus mitbringen. Kinder haben einen natürlichen Zugang zu Bewegung.	„Also meiner Meinung nach ist das ein sehr gutes Mittel, das, (.) ein kostengünstiges Mittel noch dazu ist (lachend) und und einfach genau das oder genau da anknüpft, was die Kinder eben mitbringen und das ist Bewegung. Sie bringen Bewegung mit, sie sind bewegt. Sie sind am meisten nicht so, dass sie ganz still am Platz sitzen, d.h sie haben eher einen Zugang zu einer Bewegung,“ (Transkript Yvonne, Absatz 70)
Verknüpfung Bewegung und Sprache	Sprachliche Übungen mit Bewegung zu verknüpfen ist eine geniale Möglichkeit, einerseits den Lernprozess zu vereinfachen und ein Mittel, um auf die verkürzte Aufmerksamkeitsspanne zu reagieren. Bewegung ist der Schlüssel zum Erfolg für diejenigen, die sich sprachlich noch nicht ausreichend verständigen können. Erst später kommt zur Bewegung immer mehr Sprache hinzu, bis die Lernenden die Bewegung nicht mehr brauchen. Der Bewegungsdrang wird in den Lernprozess integriert. Bestimmte sprachliche Vorgänge behält man durch die Bewegung besser. Die Bewegung unterstützt den Sprachprozess auf vielen verschiedenen Ebenen wie z.B. der Grammatik,	„Sie haben eine sehr verkürzte Aufmerksamkeitsspanne und brauchen dadurch öfter auch Bewegung und die Verbindung von sprachlichen Übungen und Bewegung ist absolut (.) genial, weil sie da oft gar nicht merken, dass sie eigentlich etwas lernen.“ (Transkript Yvonne, Absatz 4) „aber ist die Bewegung trotzdem der Schlüssel dazu, dass sie die Möglichkeit haben sich auszudrücken, weil sie oft sprachlich einfach noch nicht soweit sind und dann haben sie über die Bewegung die Chance, dass sie sich ausdrücken, dann kommt zur Bewegung die Sprache dazu und irgendwann brauchen sie die Bewegung nicht mehr.“ (Transkript Yvonne, Absatz 16)

	der Phonologie oder beim Vokabellernen. Es kann auch sein, dass die Lehrkraft die Bewegung ausführt und die Lernenden nur beobachten und trotzdem wird ein sprachlicher Lernprozess unterstützt oder sogar ausgelöst.	„was eh schon an viel Bewegung da war durch die Schüler, einfach eingebunden habe ins Lernen.“ (Transkript Yvonne, Absatz 28) „Also ich hab gemerkt auch schon bei Nachhilfeschülern, die ich hatte, dass durch Bewegung sich bestimmte sprachliche Vorgänge leichter merken lassen, d.h. sei es bei fortgeschrittenen Deutschlernern oder eben auch bei Muttersprachlern,“ (Transkript Yvonne, Absatz 10) „und wenn ich unterstützend eine Handbewegung mache, um zu verdeutlichen, wo eigentlich die deutsche Aussprache ist und wo ihre des Wortes im Moment ist, dann verdeutlicht es ihnen sehr, sehr stark, wo sie es noch verändern können,“ (Transkript Yvonne, Absatz 38)
	Bewegung hilft sich auszudrücken, wenn die Worte fehlen und gibt Gelegenheit, zum bewussten Einsatz von nonverbalen Signalen.	„ und da hab ich manchmal das Gefühl gehabt, dass sie (.) durch diese Bewegung einfach sicherer geworden sind in ihrer Wortwahl.“ (Transkript Yvonne, Absatz 34)
Potential für DaF/DaZ	Die Lehrkraft hat sehr gute Erfahrungen mit theaterpädagogischen Methoden zum Wortschatzerwerb gemacht.	„Definitiv sehr gut funktioniert das beim Wortschatz.“ (Transkript Yvonne, Absatz 36)
	Die Lehrkraft kann durch unterstützende Gesten die richtige Aussprache bei den Lernenden anbahnen und ihnen zeigen, worauf sie achten müssen.	„wobei ich da gemerkt habe, da ist der Bewegungsanteil der Schüler weniger, sondern es unterstützt die Lehrkraft oder kann sehr gut unterstützen,“ (Transkript Yvonne, Absatz 38)
	Bewegung kann auch gut beim Bewerbungstraining eingesetzt werden. Dabei können pragmatische Fähigkeiten geübt werden.	„auch Bewerbungstraining, also wir haben es für das Bewerbungstraining eingesetzt, damit jeder in verschiedene Rollen schlüpft und das hat sehr, sehr gut funktioniert.“ (Transkript Yvonne, Absatz 54)
	Verschiedene Bewegungsübungen helfen beim Erfassen der Möglichkeiten der Satzstellung.	„Man stellt einen Satz d.h. ein Satz mit vielleicht zehn Wörtern und inklusive Satzzeichen wird aufgeteilt und aufgeschrieben auf große Blätter und die Schüler nehmen sich jeweils ein Blatt, stellen den Satz, versuchen ihn umzustellen, was ist möglich, wie verändert sich die Sprache, was steht immer an der zweiten Stelle, was kann nie an der ersten Stelle stehen und so weiter. So wird Gram-

		matik auch sichtbar.“ (Transkript Yvonne, Absatz 36)
	Mehrere Fertigkeiten können beim Laufdiktat gemeinsam gefördert werden.	„Sehr, sehr gut, also ein Klassiker, der ist eigentlich sehr, sehr alt, das ist das Laufdiktat. Aber es ist so unglaublich wirkungsvoll, also Laufdiktat.“ (Transkript Yvonne, Absatz 46)
	Sprechen kann beim Präsentieren erster Kurzreferate und bei kleinen szenischen Auftritten mit Bewegungseinsatz trainiert werden.	„und das Sprechen vor der Gruppe ist für meiste, für die meisten sehr, sehr schwer.(.) Die Bewegung, die da dazu kommt ist einfach das ganze spielerischer zu sehen und als Auftritt eines Schauspielers zu sehen und da kommen oft Mimik, Gestik ganz bewusst eingesetzt dazu. Handbewegungen, Dinge, die sie vorspielen vor den, vor den Schülern und da hab ich manchmal das Gefühl gehabt, dass sie (.) durch diese Bewegung einfach sicherer geworden sind in ihrer Wortwahl. D.h, dass sie konzentriert waren eigentlich auf die Bewegung und demnach wahrscheinlich nicht so sehr gemerkt haben, dass sie dadurch sicherer waren und damit automatisch sicherere Sätze gebildet haben.“ (Transkript Yvonne, Absatz 34)
	Leseübungen können auch in den Sportunterricht integriert werden und erhöhen den Spaßfaktor beim Lesen.	„Wir haben im Sportunterricht immer wieder Leseübungen gemacht, das klingt sehr paradox (lachend), funktioniert aber eigentlich ziemlich gut, weil sie dann nur auf die Bewegung konzentriert waren “ (Transkript Yvonne, Absatz 58)
Gründe für den Einsatz von Bewegung im Sprachunterricht	Bewegungsübungen machen den Lernenden Spaß und sie möchten sie immer wieder machen. Dadurch erfahren die Schüler_innen, dass Lernen auch Freude machen kann.	„Also wirklich, es macht ihnen einfach Spaß und als Belohnung dann eingesetzt habe ich es auch schon.“ (Transkript Yvonne, Absatz 30)
	Die Integration von Bewegungsaktivitäten erhöht die Aktivität der Lernenden und ermuntert sie, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln.	„und man merkt, dass die Schüler durch die Bewegung einfach aufgefordert sind, sich die Dinge zu merken und irgendwelche Lösungsstrategien zu, selbst zu finden,“ (Transkript Yvonne, Absatz 48)
	Im Unterrichtsalltag ist es häufig notwendig, die Lernenden zu aktivieren und zur Bewegung zu mobilisieren.	„Oder der komplett umgekehrte Fall (lachend). Wenn ich das Gefühl hatte, sie sind überhaupt nicht aufnahmefähig. In einer sechsten Stunde am Freitag. Also sie sind einfach schon mit dem Kopf ganz woanders, um

		sie zu aktivieren.“ (Transkript Yvonne, Absatz 28)
	Lerninhalte werden mit Bewegungen verknüpft und so wird die Behaltensleistung verstärkt.	„Also ich hab gemerkt auch schon bei Nachhilfeschülern, die ich hatte, dass durch Bewegung sich bestimmte sprachliche Vorgänge leichter merken lassen.“ (Transkript Yvonne, Absatz 10)
	Kinder bringen Bewegung in die Schule mit und Unterricht sollte dieses natürliche Bedürfnis mit dem Lernen verknüpfen.	„und einfach genau das oder genau da anknüpft, was die Kinder eben mitbringen und das ist Bewegung. Sie bringen Bewegung mit, sie sind bewegt. Sie sind am meisten nicht so, dass sie ganz still am Platz sitzen, d.h sie haben eher einen Zugang zu einer Bewegung, eher wie wir Erwachsenen oft und dass man diese Bewegung aufgreift“ (Transkript Yvonne, Absatz 70)
	Je nach Lerntyp reagieren die Lernenden anders auf das Angebot.	
Art der Bewegung	Welche Bewegungsart eingesetzt wird, hängt stark von den Lernzielen und der Gruppe ab. Manchmal ist der Bewegungseinsatz zur Auflockerung gedacht, manchmal unterstützt er aber auch direkt den Spracherwerb.	„Es kommt immer darauf an, welche Ziele ich verfolge und auch welche Gruppe ich vor mir habe. Ich werde sicher in einem Deutschförderkurs Bewegung ganz anders einsetzen, weil es damit eben hilft sicherer z.B. vor einer Klasse zu sprechen, sicherer irgendwelche neuen Verben einzusetzen. Das ist sicher etwas anderes, wie wenn ich jetzt im Unterricht einfach zur Auflockerung ein Bewegungsspiel mache, wo jetzt die Bewegung eher im Vordergrund steht und die Sprachförderung weniger.“ (Transkript Yvonne, Absatz 32)
	Im Sportunterricht Bewegung einzusetzen, ist eine Möglichkeit, das Lesen lustbetonter zu gestalten, hat aber keinen direkten Zusammenhang zum Lerninhalt.	„Wir haben im Sportunterricht immer wieder Leseübungen gemacht, das klingt sehr paradox (lachend), funktioniert aber eigentlich ziemlich gut, weil sie dann nur auf die Bewegung konzentriert waren und wir haben da so eine Art Wettbewerb daraus gemacht, wie eine Art Staffellauf mit verschiedenen Aufgaben.“ (Transkript Yvonne, Absatz 58)
	Durch die Körperliste verknüpfen die Lernenden einen Inhalt mit einer Bewegung.	„dass sie einfach durch zum Beispiel die Körperliste, das ist auch eine bewährte Methode, sich bei jedem einzelnen Körperteil mit einer Bewegung etwas merken können, zum Bei-

		spiel wenn sie Wortarten lernen und sie können sich die Begriffe nicht merken, dass sie wirklich sagen: "O.K. in meiner rechten Hand befinden sich die Präpositionen, in meiner meiner rechten Schulter befinden sich die Nomen." und so weiter und sie können durch Bewegungen das hinterher in einer Schularbeit zum Beispiel abrufen." (Transkript Yvonne, Absatz 10)
	Bei der Lautschulung können konkrete Bewegungen die Aussprache unterstützen.	
Didaktische und methodische Umsetzung im DaF/DaZ-Unterricht	Die Lehrkraft arbeitet im Deutschunterricht oft mit theaterpädagogischen Methoden und gibt diese Erfahrungen in der Lehrer_innenfortbildung weiter. Bei der Wortschatzarbeit wurden durch theaterpädagogische Mittel gute Ergebnisse beobachtet. Der Einbezug dieser Methoden, soll alle Lernenden aktivieren und die Möglichkeit geben, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen.	„und arbeite in Deutsch oft mit theaterpädagogischen Mitteln. Das ist die eine Schiene, die andere Schiene ist die Lehrerfortbildung, wo ich speziell zwei Veranstaltungen hab, die eine da geht es um [Name einer Fortbildung zum Thema DaZ] und die andere ist [Name einer Fortbildung zum Thema DaZ und Dramapädagogik] dh. wo es nochmal konkret ums Theaterspielen geht.“ (Transkript Yvonne, Absatz 2) „Da hab ich für mich festgestellt, (.) indem sie zum Beispiel pantomimisch versuchen etwas darzustellen und die Gruppe dann errät um welches Verb es jetzt hier geht“ (Transkript Yvonne, Absatz 36) „Dabei ging es oft um, gerade in der dritten und vierten Klasse, wirklich diejenigen auch zu mobilisieren, die sich schwertun mit Bewegung. Ja, wir haben oft versucht, Sequenzen, Szenen nachzuspielen aus Geschichten, die wir gelesen haben. Wir haben versucht, dass sie selbstständig Szenen entwickelt haben und gespielt haben, und dann auch Bewerbungstraining, also wir haben es für das Bewerbungstraining eingesetzt, damit jeder in verschiedene Rollen schlüpft und das hat sehr, sehr gut funktioniert.“ (Transkript Yvonne, Absatz 54)

A.2.3.6 Interview Zara (L3)

Pseudonym	Interviewkürzel	Berufsgruppe	Pädagogische Ausbildung	Geschlecht	Alter
Zara	L3	Lehrkraft DaF/ Jugendliche, Erwachsene	Ja	weiblich	30-40

Kategorie	Zusammenfassung	Ankerbeispiele
Zielgruppen	Lehrkraft unterrichtet DaF für Student_innen aus den USA im Rahmen eines Austauschprogramms. Die Jugendlichen sind zwischen 17 und 23 Jahren alt.	„das sind Studenten aus den USA, die ein Auslandssemester hier in Wien absolvieren und zwei Wochen lang und der geht dann in einen Semesterkurs über, der 3x die Woche stattfindet.“ (Transkript Zara, Absatz 4) „Das sind Studenten zwischen (.) 17, 18 und 23 Jahren, die alle an Eliteunis studieren“ (Transkript Zara, Absatz 4)
Voraussetzungen	Die Integration von Bewegungsangeboten im Unterricht wird mit zunehmender Gruppengröße eine Herausforderung, ist aber grundsätzlich auch mit 18 Teilnehmer_innen noch möglich.	„Aber grundsätzlich ist es auch mit der Gruppengröße möglich; natürlich einiges leichter zu handhaben mit z. B. nur 14 im Gegensatz zu 18.“ (Transkript Zara, Absatz 66)
	Es ist eine lockere Lernatmosphäre notwendig.	„also eine sehr lockere Lernatmosphäre, sage ich so mal.“ (Transkript Zara, Absatz 8)
	Die Begeisterung der Lehrperson für die Bewegungsübungen ist essentiell, um die Teilnehmer_innen mitreißen zu können. Man kann die Bewegungen von Anfang an einbauen und dann langsam steigern. Jedem Lernenden bleibt es überlassen, mitzumachen oder nicht. Die Freiwilligkeit ist ein wichtiges Prinzip.	„Also ich merke ganz genau je enthusiastischer ich bin und je mehr ich zeige, dass ich mich darauf freue, z. B. bei diesen Improvisationsbildern, umso mehr kann ich sie auch davon begeistern und mitreißen“ (Transkript Zara, Absatz 40) „Ich glaub, das geht von Anfang an los, also wenn man von Anfang an nicht immer nur steif da sitzt im Unterricht und immer also ein bisschen, man kann anfangen mit kleinen Laufdikta-ten, oder wo man so ein bisschen Bewegung reinbringt, oder mal Aufstehen und ich glaube, wenn Studenten das dann können, kann man so auch ein bisschen anspruchsvollere Dinge, sage ich jetzt mal, übergehen.“ (Transkript Zara, Absatz 38) „Weil ich lasse natürlich jedem die Wahl, wenn einer nicht mitmachen möchte, kann er einfach sitzen bleiben und den Satz so aufschreiben.“

		(Transkript Zara, Absatz 40)
	Die Gruppendynamik beeinflusst die Bereitschaft mitzumachen.	„Ja, aber man merkt halt schon die Gruppendynamik, also es reißt die Leute auf jeden Fall mit “ (Transkript Zara, Absatz 44)
	Die Größe des Raums und die Beweglichkeit des Mobilers beeinträchtigen die Einsatzmöglichkeiten von Bewegungsübungen.	„Oft hängt das aber auch mit dem Raum zusammen, dass es irgendwie umständlich ist, wenn die Tische oder Stühle ungünstig stehen,“ (Transkript Zara, Absatz 32)
Reaktion der Teilnehmer_innen	Jede Gruppe reagiert anders auf die Angebote. Es ist wichtig, ihnen frei zu überlassen, ob sie mitmachen. Aber eigentlich hat sich noch jeder darauf eingelassen.	„Aber ja, eigentlich hatte, bisher hat sich noch jeder darauf eingelassen,“ (Transkript Zara, Absatz 50)
	Manchmal nehmen die Teilnehmer_innen eine abwartende Haltung ein und haben zu Beginn Hemmungen.	„Da merke ich oft, dass da erst so Hemmungen sind,“ (Transkript Zara, Absatz 32) „Auch wenn es skeptische Blicke waren, habe ich das mit einem: "Probieren wir es doch einfach mal aus!"“ (Transkript Zara, Absatz 50)
	Es kann sein, dass introvertierte Personen Hemmungen haben zu schauspielern.	„Ja, ich kann mir schon vorstellen, dass es auch Überwindung kostet, gerade wenn man keine so extrovertierte Person ist “ (Transkript Zara, Absatz 34)
	Da die Altersspanne in den betreuten Gruppen nicht so groß ist, wurden keine nennenswerten Unterschiede bezüglich altersbedingter Reaktionen festgestellt.	
Verknüpfung Bewegung und Sprache	Sprache und Bewegung hängen eng zusammen. Die Verknüpfung im Unterricht verstärkt die Behaltensleistung. Alles, was aktiv gemacht wird, ruft Emotionen hervor und wird anders im Gehirn verankert.	„Ich finde, also Sprachen und Bewegung hängen ganz eng miteinander zusammen, denn alles was man macht, merkt man sich schon mal leichter.“ (Transkript Zara, Absatz 10) „Ich setze psychomotorische Aktivitäten ein, denn ich bin der Meinung, dass sie (.) Sprache mit einer Erfahrung verbinden, in dem Moment es auch immer Emotion damit verbunden ist, d. h. ich kann es mir leichter merken, ich probier die Sachen aus, ich erfahre sie und ich habe sie gemacht. Und alles, was ich gemacht habe, bleibt, setzt sich anders im Gedächtnis fest, als die Dinge, die ich jetzt nur gehört oder gelesen habe.“ (Transkript Zara, Absatz 68)
	Bewegung kann in vielen Berei-	„weil sie es einfach erlebt ha-

	chen die Sprache unterstützen. Die Lernenden können rückblickend auf diese erlebten Erfahrungen zurückgreifen. So wird die Merkleistung verbessert. Ausspracheübungen werden immer mit Bewegung verbunden. So kann eine Verbindung zwischen Bewegung und dem Laut hergestellt werden. Auf diese Erfahrungen bezieht sich die Lehrkraft im Laufe des Unterrichts und die Lernenden haben Ankerpunkte zur Unterstützung. Grammatikthemen, Syntax, Phonetik- und Wortschatzarbeit können gut mit Bewegung verknüpft werden, die dann als Erinnerungsstütze dient.	ben und es sich auch Dinge, auf die ich mich dann im Unterricht immer wieder beziehen kann und sagen kann: "Erinnert euch, wir haben das und das gemacht, ihr seid ja gegangen, was war der Unterschied? " (Transkript Zara, Absatz 10) „Wenn ich konkrete Aussprachen-Phonetikübungen mache, dann sind die immer auch mit Bewegung verbunden, d. h. alle Laute oder Silben, die wir irgendwie aussprechen, verbinden wir gleichzeitig auch mit einer Bewegung.“ (Transkript Zara, Absatz 18) „und da sind so kleine Tricks und Kniffe, die die Leute irgendwie, wo die Verbindung hergestellt wird zwischen, was mache ich mit meiner Lippenarbeit und was trägt der Rest meines Körpers dazu bei,“ (Transkript Zara, Absatz 22) „Genau, also das ist auch wieder was, worauf ich mich im Unterricht beziehen kann. Grundsätzlich arbeite ich sehr viel mit meinen Händen und unterstütze meine Sprache insgesamt“ (Transkript Zara, Absatz 24) „und das sind alles so kleine Elemente, die ein bisschen helfen (.), die Vokabeln zu verinnerlichen.“ (Transkript Zara, Absatz 28) „Aber im Nachhinein war das eben wieder so ein kleiner Anker zu sagen, denke an die fünf Bilder, die wir gemacht haben und ich fand es als Erinnerungsstütze sehr gut und letztlich hat's auch den Studenten geholfen, die erst gesagt haben: "Mmmh, wollte ich jetzt nicht so.“ (Transkript Zara, Absatz 32) „aber gerade im Hinblick auf diese Gedankenstützen, merken sie spätestens dann in der nächsten oder übernächsten Einheit, wo wir uns wieder darauf beziehen, dass es eigentlich einen Effekt hatte.“ (Transkript Zara, Absatz 50)
	Der Einsatz von Bewegungsaktivitäten regt die Teilnehmer_innen dazu an, miteinander in Kontakt zu treten und	„also es reißt die Leute auf jeden Fall mit und wenn es verschiedene Stationen sind, auf denen verschiedene Kleinigkei-

	sich über den eigenen Lernprozess auszutauschen.	ten gemacht werden, sieht man auch irgendwie sie zwischendurch irgendwie dann (.) sich austauschen und sagen: "He, das war gut, oder geh mal dort hin, probier das aus." (Transkript Zara, Absatz 44) „Es ergeben sich einfach andere Gruppen und andere Gruppenkonstellationen, also dadurch arbeiten schon andere, also arbeiten die Teilnehmer mit anderen Partnern zusammen, sie kriegen andere Eindrücke und man schafft auch ein (.) gemeinsames Erlebnis,“ (Transkript Zara, Absatz 70) „Keiner weiß was passiert und sie erleben das einfach zusammen und tauschen sich eben aus, ob sie es gut fanden, oder nicht.“ (Transkript Zara, Absatz 70)
Potential für DaF/DaZ	Psychomotorische Methoden können in verschiedenen Bereichen eingesetzt werden.	
	Die Vokabelarbeit eignet sich sehr gut für die Integration von bewegten Methoden.	„auch Vokabelarbeit, wenns um Vokabelarbeit geht, d. h. nicht (.) nur beim Lernen selbst, sondern auch dann beim Wiederholen in der Klasse,“ (Transkript Zara, Absatz 28) „das sind alles so kleine Elemente, die ein bisschen helfen (.), die Vokabeln zu verinnerlichen.“ (Transkript Zara, Absatz 28)
	Konkrete Ausspracheübungen werden immer mit Bewegungen verbunden, auf die nachher zurückgegriffen werden kann.	„Wenn ich konkrete Aussprachen-Phonetikübungen mache, dann sind die immer auch mit Bewegung verbunden, d. h. alle Laute oder Silben, die wir irgendwie aussprechen, verbinden wir gleichzeitig auch mit einer Bewegung.“ (Transkript Zara, Absatz 18)
	Bei der Grammatikvermittlung gibt es viele verschiedene Bereiche, wo man bewegte Methoden einsetzen kann. Die Lehrkraft hat gute Erfahrungen mit den Wechselpräpositionen, bei Übungen zur Satzstellung, beim Üben der Zeiten.	„Da haben wir für (.) die Perfektbildung entweder mit "sein" oder "haben", haben wir Standbilder festgehalten. Also die Studenten haben alle Verben, die das, die mit sein im Perfekt gebildet werden, quasi geschauspielert und in einem kurzen Moment haben wir ein Standbild gemacht.“ (Transkript Zara, Absatz 32) „Bei der Satzstellung, da sind die Studenten oft selber die Satzteile und wir ordnen uns

		um einmal in einen Aussagesatz oder dann in einen Fragesatz. Jeder Student repräsentiert einen Satzteil und sie ordnen die Sätze eben mit sich und dem kleinen Wortschild und bewegen sich dabei auch.“ (Transkript Zara, Absatz 30)
Unterrichtliche Ziele	In den Kursen geht es darum, die Sprache besser kennenzulernen.	
Gründe für den Einsatz von Bewegung im Sprachunterricht	Die Lernenden sind aufgrund der lockeren Lernatmosphäre gewohnt, auch eigene Ideen einzubringen.	„Es ist auch so, dass die Studenten von sich aus an die Tafel gehen, Dinge dazu schreiben, also benutzen auch ein Smartboard, d. h. sie gehen einfach dort hin, gehen auch mal zurück zu den Dingen, die wir vorher aufgeschrieben hatten“ (Transkript Zara, Absatz 8)
	Der Einsatz von bewegten Methoden wird auch zur Aktivierung und Auflockerung eingesetzt.	„grundsätzlich (.) versuche ich sie auch oft zu animieren, einfach gewisse Übungen, das wir die einfach mal im Stehen machen und nicht immer im Sitzen.“ (Transkript Zara, Absatz 32)
	Die Lehrkraft hat das Gefühl, dass sich mit Bewegung verbundene Inhalte besser im Gedächtnis verankern und als Referenzpunkte im weiteren Unterricht herangezogen werden können.	„ich hab schon das Gefühl, dass die Studenten, bei denen ich mit (.) den Bewegungselementen gearbeitet hab, die Sachen also erstens leichter verstanden haben, es war ihnen dann einfach plausibel, weil sie haben es erfahren und einfach gemacht und dann auch leichter behalten können. Und eben, die wie gesagt, diese Referenzpunkte, die wir dann für den weiteren Unterricht hatten, die waren einfach gegeben, wo hingegen das in den Klassen davor dann einfach öfter wiederholt werden musste, nochmal erklärt werden musste. Dort war einfach immer der Anker da,“ (Transkript Zara, Absatz 54)
	Der Einsatz unterschiedlicher Methoden lockert den Unterrichtsalltag auf und bringt Abwechslung.	„Ja, also bei mir im Unterricht geht es eigentlich immer sehr wild und auch recht aktiv zu. Wir bewegen uns viel, also das ist das, auf das ich sehr viel Wert lege im Unterricht. Ich versuche grundsätzlich diese ganze, dieses Sitzen am Tisch und "Gucken-nur-die-Lehrerin-an-Struktur" einfach aufzuheben. Also wir haben ein sehr offenes Klassenzimmer, es

		fängt damit an, dass wir alle gemeinsam lernen.“ (Transkript Zara, Absatz 8)
Art der Bewegung	Bewegungsspiele, die prinzipiell nicht direkt mit dem Lerninhalt zusammenhängen, dienen zur Auflockerung und erhöhen den Spaßfaktor.	„nur beim Lernen selbst, sondern auch dann beim Wiederholen in der Klasse, das findet bei mir auf so eine Art, findet bei mir Wettbewerb statt, also die Studenten stehen z. B. in einem Kreis, einer steht in der Mitte, die anderen unterstützen mit Flüstern, aber dort bewegen sich alle (.) in dieser Kreisform und einer ist eben in der Mitte. Wenn einer ein Wort nicht weiß, muss er sich z. B. hinsetzen und wieder aufstehen und das sind alles so kleine Elemente, die ein bisschen helfen (.), die Vokabeln zu verinnerlichen.“ (Transkript Zara, Absatz 28)
	Lerninhalte mit einer Bewegung zu verknüpfen steigert die Behaltensleistung und kann nachher als Anker benutzt werden.	„Das sind so kleine verschiedene Stationen, die dann bei uns im Institutsgebäude, die wir dann zusammen erleben und auch tatsächlich ausführen.“ (Transkript Zara, Absatz 10)
	Durch konkrete Bewegungen kann der Lernprozess selbst direkt erfahren und unterstützt werden.	„Wenn ich konkrete Aussprachen-Phonetikübungen mache, dann sind die immer auch mit Bewegung verbunden, d. h. alle Laute oder Silben, die wir irgendwie aussprechen, verbinden wir gleichzeitig auch mit einer Bewegung.“ (Transkript Zara, Absatz 18)
Didaktische und methodische Umsetzung im DaF/DaZ-Unterricht	Die Lehrkraft verwendet Elemente aus dem Improvisationstheater und arbeitet mit szenischen Formen und Standbildern.	„Also Dramapädagogik selbst hab ich noch nicht ausprobiert, ich habe nur Elemente eben aus dem Improvisationstheater herangezogen, eben mit diesen Standbildern z. B.“ (Transkript Zara, Absatz 60)

A.4 Übersicht über verwendete Codings

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

	Anna	Berta	Clara	Xenia	Yvonne	Zara
1 Psychomotorische Ziele	9	0	0	0	0	0
1.1 Stärkung der Gesamtpersönlichkeit	2	8	3	0	0	0
1.1.1 <i>Positive Emotionen hervorrufen</i>	0	6	0	0	0	0
1.2 Beziehungsaufbau	4	8	0	0	0	0
1.3 Materialerfahrungen	9	14	1	0	0	0
1.4 Sozialerfahrungen	2	1	1	0	0	0
1.5 Körpererfahrungen	2	0	0	0	0	0
2 Psychomotorische Phasen	4	6	2	0	0	0
2.1 Extensive Phase	3	4	2	0	0	0
2.2 Intensive Phase	6	4	2	0	0	0
2.3 Reflexion	6	5	5	0	0	0
3 Zielgruppen	0	5	3	0	1	1
3.1 Kinder	4	0	6	0	2	0
3.2 Jugendliche	2	0	1	2	1	1
3.3 Erwachsene	1	0	0	1	0	0
3.4 Senior_innen	4	6	0	0	0	0
3.5 Menschen mit DaF/DaZ	4	6	4	0	1	1
4 Voraussetzungen	3	0	1	2	2	2
4.1 Voraussetzung der Teilnehmer_innen	0	0	0	4	0	0
4.1.1 <i>Gruppengröße</i>	0	0	0	1	0	1
4.2 Positive Atmosphäre, Vertrauensbasis	7	4	0	4	0	2
4.3 Voraussetzungen der Kursleitung	3	0	2	3	7	3
4.3.1 <i>Regelmäßiger Einsatz</i>	0	0	0	0	2	1
4.3.2 <i>Freiwilligkeit</i>	1	2	8	0	0	3
4.4 Gruppendynamische Voraussetzungen	0	1	1	2	1	1
4.5 Räumliche Voraussetzungen	0	0	1	5	1	3
5 Verknüpfung Bewegung und Lernen	1	5	3	1	0	0
5.1 Bewegtes Lernen	2	0	9	0	0	0
5.1.1 <i>Vernetzung</i>	1	7	1	0	0	0
5.1.2 <i>Steigerung der Behaltensleistung</i>	0	1	0	0	0	0
6 Reaktion der Teilnehmer_innen	1	1	1	7	2	5
6.1 Schwierigkeiten	1	1	1	2	5	2
6.2 Positive Reaktionen	4	3	2	2	2	0
6.3 Abwartende Haltung	2	0	4	1	2	2
6.4 Negative Reaktionen	1	3	2	4	3	2
6.5 Einfluss Alter	0	2	0	2	4	2
6.5.1 <i>Kinder</i>	3	3	0	0	1	0
6.5.2 <i>Jugendliche</i>	1	2	0	3	1	0
6.5.3 <i>Erwachsene</i>	0	0	0	3	0	0
6.5.4 <i>Senior_innen</i>	3	11	0	2	0	0
6.6 Sprachniveauabhängig	0	1	0	0	0	0
7 Verknüpfung Bewegung und Sprache	4	1	1	1	1	0
7.1 Bewegung und Sprache als Einheit erleben	4	1	1	10	3	2
7.2 Bewegung, die Sprache unterstützt	3	6	8	15	10	14
7.3 Bewegung, die Sprache initiiert	5	26	3	0	2	2
7.3.1 <i>Interaktion mit dem/der Kursleiter_in</i>	1	2	3	2	0	0
7.3.2 <i>Interaktion zwischen den Teilnehmer_innen</i>	2	11	4	0	0	2
7.3.3 <i>Nonverbale Kommunikation</i>	2	4	0	0	2	1
8 Potential für DaF/DaZ	2	3	1	0	2	0
8.1 Ebenen der Sprache	1	2	2	2	2	3
8.1.1 <i>Nonverbale Kommunikation</i>	0	1	0	1	0	0
8.1.2 <i>Lexik</i>	4	5	2	0	1	1
8.1.3 <i>Phonetik</i>	1	1	1	5	5	2
8.1.4 <i>Pragmatische Fähigkeiten</i>	1	1	0	2	4	0
8.1.5 <i>Grammatik, Syntax</i>	1	0	0	6	3	3
8.1.6 <i>Fertigkeitentraining mit Bewegung</i>	0	0	0	4	3	1
8.1.6.1 <i>Sprechen</i>	0	0	0	1	2	0
8.1.6.2 <i>Hören</i>	0	0	0	1	1	0
8.1.6.3 <i>Lesen</i>	0	0	1	4	2	0

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

8.1.6.4	Schreiben	0	0	1	3	2	0
8.1.6.5	Hörsehverstehen	0	0	0	0	0	0
9	Unterrichtliche Ziele	0	0	0	1	0	0
9.1	Sprachförderung	4	0	0	3	0	1
9.2	Gesamtpersönlichkeit stärken	2	0	0	1	0	0
9.3	andere Ziele	0	0	0	0	0	0
10	Gründe für den Einsatz von Bewegung im Sprachunterricht	0	0	0	2	1	2
10.1	Spaß, Motivation, Belohnung	0	0	1	3	3	0
10.2	Beziehungsaufbau	0	0	1	1	1	0
10.3	Steigerung der Lerner_innenautonomie	3	0	0	0	1	1
10.4	Gezielte Sprachförderung	1	0	0	0	1	0
10.5	Aktivierung	0	0	0	0	2	1
10.6	Steigerung der Behaltensleistung, Lernunterstützung	2	0	3	4	5	4
10.7	Automatisierung	1	0	1	4	1	1
10.8	Methodenvielfalt und Abwechslung	0	0	0	5	3	2
10.9	Berücksichtigung der Lerner_innenbedürfnisse	1	0	2	2	1	1
10.9.1	Unterschiedliche Lerntypen	1	0	2	3	2	0
11	Art der Bewegung	0	0	1	4	2	2
11.1	Lernen mit Bewegung	0	0	2	1	4	1
11.2	Lernen in Bewegung	0	0	1	7	2	6
11.3	Lernen durch Bewegung	0	0	0	3	1	6
12	Didaktische und methodische Umsetzung im DaF/DaZ- Unterricht	0	0	0	1	0	1
12.1	Handlungsorientierter Unterricht	2	1	0	0	0	0
12.2	Bewegtes Lernen	1	1	0	0	0	0
12.3	Dramapädagogik	0	0	0	2	5	1
12.4	Szenisches Lernen	0	0	0	2	1	2
12.5	Total Physical Response	0	0	0	1	0	0
12.6	andere Methoden	0	0	0	0	0	1

Anhang B

Im Anhang B finden sich die Einverständniserklärungen der Interviewpartner_innen und die eidesstattliche Erklärung im Rahmen schriftlicher Arbeiten.

B.1 Einverständniserklärung



NAME:
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien
E-Mail:
Tel. +43 1427742101

Institut für Germanistik

Wien, 2018

Einverständniserklärung
zur Mitwirkung an den Erhebungen im Rahmen des Projekts

Welche Effekte können durch den Einsatz psychomotorischer Methoden im Fremd- und
Zweitsprachenunterricht erzielt werden?

AutorIn des Projekts:
Jutta Anderl BEd

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie. Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ich habe eine Kopie dieser Einverständniserklärung erhalten.

Ich erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

Jetzt kommt Bewegung in die Sprache

B.2 Eidesstattliche Erklärung

Gescannte Eidesstattliche Erklärung im Rahmen schriftlicher Arbeiten

**universität
wien**

**Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät**
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	09180371
Zuname:	ANDERL
Vorname(n):	JUTTA
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817):	066 814

Erklärung	
Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.	
4.2.2018 Datum	Jutta Anderl Unterschrift der / des Studierenden

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.

Abstract

Bewegung spielt im Leben des Menschen eine bedeutende Rolle. Zahlreiche Wahrnehmungs- und Lernprozesse bauen auf Bewegungserfahrungen auf und sind untrennbar miteinander verbunden. Diese Erkenntnis wird von der Psychomotorik aufgegriffen.

Inwieweit Bewegungsaktivitäten den Sprachprozess beeinflussen oder unterstützen können, wurde in dieser Masterarbeit erforscht. Ziel der vorliegenden Untersuchung war, herauszufinden, welche Effekte durch den Einsatz von psychomotorischen Methoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht erzielt werden können. Dafür wurden sechs qualitative Expert_inneninterviews durchgeführt. Einerseits wurden erfahrene Psychomotoriker_innen zum Potential von Bewegungsangeboten für sprachliche Prozesse befragt. Andererseits wurden die Lehrkräfte für DaF/DaZ zu ihren Erfahrungen mit Bewegungsaktivitäten im Unterricht interviewt. Die Daten dieser Leitfadentinterviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Sie bieten einen Überblick, wie wichtig Expertinnen, Bewegung für die Unterstützung sprachlicher Prozesse einschätzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwischen Sprache und Bewegung enge Verbindungen bestehen. Bewegungsaktivitäten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht können den Spracherwerb auf mehreren Ebenen unterstützen. Je nach Zielsetzung kann die Bewegung zur Auflockerung, zur Abwechslung, aber auch zur Steigerung der Behaltensleistung oder besseren Erfassung von Lerninhalten dienen. Aus diesem Grund erscheint allen Expert_innen der Einsatz von Bewegungsaktivitäten im DaF/DaZ- Unterricht erfolgsversprechend. Eine isolierte Betrachtung von Bewegung und Sprache wird als nicht sinnvoll erachtet. Der Einsatz von psychomotorischen Methoden für die Sprachförderung setzt jedoch die Bereitschaft der Teilnehmer_innen voraus, sich auf die bewegten Methoden einzulassen.

Abstract english version

Movement plays a dominant part in human life. Numerous perception and learning processes are based on and inseparably linked to movement experience. This knowledge is taken up by psychomotricity.

This master thesis explores to what extent movement activities can influence and/or support psychomotor methods.

The aim of the present study was to show the effect and impact of psychomotor methods in the field of foreign and second language education. For this purpose, six qualitative experts interviews were conducted. On the one hand experienced psychomotorians were asked about the potential of exercise offers for linguistic processes. On the other hand GFL/GSL- teachers were requested their views on physical activities during lessons. The data of these guided interviews was evaluated by means of qualitative content analysis. This work outlines the way of how important expert assess the importance of movement for the support of linguistic processes. Summing up it can be pointed out that there is a close relation between movement and language. Movement activities in foreign and second language teaching can support language acquisition on several levels. Depending on the aim and objective, movement can be used to loosen up, to diversify, but also to increase the retention performance or to the better record the learning content. For this reason, the use of movement activities in GFL/GSL- lessons seems promising to all experts. An isolated view of movement and language is not considered useful. However, the use of psychomotor methods for language promotion implies the participant's willingness to engage in moving methods.