

UNIVERSITÄT HELSINKI
Humanistische Fakultät
MA-Programm Sprachen
Studienrichtung Deutsche Sprache und
Kultur der deutschsprachigen Länder [MA]

Körperlichkeit im frühen Fremdsprachenunterricht

Eine Aktionsforschung zum Embodiment

Masterarbeit
Betreuer: Dr. Hartmut Lenk
Vorgelegt von Viivi Niiniketo
im HS 2019



Tiedekunta/Osasto - Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department Kielten maisteriohjelma	
Tekijä - Författare – Author Viivi Niiniketo			
Työn nimi - Arbetets titel – Title Körperlichkeit im frühen Fremdsprachenunterricht – Eine Aktionsforschung zum Embodiment			
Oppiaine - Läroämne – Subject Saksan kieli ja saksankielisten maiden kulttuuri			
Työn laji - Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika - Datum – Month and year Marraskuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal – Number of pages 69 + 8	
Tiivistelmä - Referat – Abstract			
<p>Pro gradu -tutkielman tavoite oli laatia kehollisia sanasto- ja suullisen kielitaidon harjoituksia varhennetun vieraan kielen opetukseen. Työn keskiössä oli monitieteisiin embodied cognition -teorioihin pohjautuva pyrkimys huomioida keho ei vain mielelle alistaisena vaan aktiivisena osana oppimisprosessia. Varhennettu vieraan kielen opetus tarjosi ajankohtaisen kontekstin aiheen tutkimiselle.</p> <p>Tutkielman teoreettisessa osassa selvitettiin kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta, miten kehollisuutta voisi parhaiten hyödyntää varhennetun vieraan kielen harjoituksissa. Selvisi, että harjoitusten tulisi olla oppilaille hauskoja, niissä tulisi hyödyntää sanojen ja fraasien toistoa sekä mahdollistaa ja rohkaista oppilaiden oma kielen käyttö ja kommunikaatio vieraalla kielellä. Kehollisuuden osalta selvisi sekä eleiden että koko kehon liikkeen huomattava hyöty vieraan kielen sanojen oppimisessa, joka toteutuu luomalla sanoista monipuolisia representaatioita aistien ja motoriikan avulla. Tärkeää olisi huomioida, että luotu kehollinen representaatio vastaa sanojen merkitystä. Teoriasta esiin nousseen tiedon pohjalta syntyivät raamit harjoitteille.</p> <p>Tutkielman empiirisessä osassa teorian pohjalta laadittuja harjoitteita kokeiltiin käytännössä ja kehitettiin eteenpäin toimintatutkimuksen menetelmällä. Tutkimus toteutettiin osana Zodiac – uuden tanssin keskuksen TALK-hanketta helsinkiläisessä alakoulussa yhteensä kahdeksalla 1. ja 2. luokan saksan oppitunnilla syyskuussa 2019. Tutkimuksen aikana syntyi yhteensä 10 erilaista harjoitusta. Aineisto koostui harjoitusten lisäksi tutkijan sekä ryhmien oman opettajan havainnoista oppitunneilta, tutkijan tuntisuunnitelmista ja oppilaiden joka tunnilla täyttämästä kyselylomakkeesta.</p> <p>Aineiston analyysissä selvitettiin, miten teoriasta nousseet periaatteet realisoituivat harjoitteiden käytännön toteutuksessa ja mitä mahdollisia haasteita oppitunneilla ilmeni. Keskiössä olevan laadullisen tiedon rinnalla oppilaiden mielipiteet tulivat määrällisenä aineistona tarkasteluun. Periaatteet realisoituivat harjoitteissa vaihtelevasti. Neljässä harjoituksessa ne toteutuivat hyvin. Erilaisilla liikkeiden variaatioilla ja rajauksilla oli mahdollisuus lisätä toistoa ja oppilaiden mielenkiintoa. Haasteina harjoitteissa nousi esiin oppitunnin rauhattomuus. Lisäksi selvisi, etteivät keholliset harjoitteet välttämättä ole oppilaiden mielestä hauskoja. Huomattava hyöty puolestaan osoittautui oppilaiden rohkeudessa käyttää vierasta kieltä oppitunnilla.</p> <p>Teorian mukaan kehollisuuden integroimisesta vieraan kielen opetukseen on huomattavasti hyötyä. Tutkimus osoitti kuitenkin suuren tarpeen selvittää lisätutkimuksilla, miten teorian voi siirtää käytäntöön, jotta hyöty tulisi esiin myös harjoitteiden käytännön toteutuksessa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords embodied cognition, embodied learning, varhennettu vieraan kielen oppiminen, toimintatutkimus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Yliopiston pääkirjasto, Kaisa-talo			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Der frühe Fremdsprachenunterricht	7
2.1 Lernen Kinder leichter?	8
2.2 Kinder als Fremdsprachenlernende	9
2.3 Ziele und Kompetenzen im frühen Fremdsprachenunterricht	10
2.3.1 Wortschatz	11
2.3.2 Mündliche Sprachproduktion	12
3. Embodiment beim Fremdsprachenlernen	13
3.1 Körper und Geist	13
3.2 Körper und Kognition	14
3.3 Körper und Lernen	16
3.3.1 Embodied learning	16
3.3.2 Embodied learning vs. Konstruktivismus	18
3.3.3 Körperlichkeit in finnischen Schulen heute	19
3.3.4 Warum Embodiment im Fremdsprachenunterricht?	20
3.4 Körper und Sprache	22
3.4.1 Verhältnis zwischen Körper und Sprache	22
3.4.2 Sprachverständnis	22
3.4.3 Gesten als verkörperte Sprache	24
3.4.3.1 Gesten beim Sprechen und Denken	24
3.4.3.2 Unterschiede in Bezug zur Bedeutung	26
3.4.3.3 Gesten im Fremdsprachenunterricht	27
4. Aktionsforschung im TALK-Projekt	30
4.1 Aktionsforschung als Forschungsstrategie	30
4.2 TALK-Projekt	30
4.3 Material und Methoden der Untersuchung	31
4.3.1 Beobachtungen und qualitative Analyse	32
4.3.2 Fragebogen und quantitative Analyse	33
4.4 Ethische Überlegung	34
5. Übungen als Untersuchungsgegenstand	34
5.1 Übungen und Ablauf der Unterrichtsstunden	34
5.2 Darstellung der einzelnen Übungen	36
5.2.1 Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden	36
5.2.2 Wort und Geste	38
5.2.3 Wort und Bewegung des ganzen Körpers	39
5.2.4 Die Figurenmaschine	40
5.2.5 Augen zu, Hände tanzen	41
5.2.6 Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt	41
5.2.7 Knete	42
5.2.8 Foto vom Zoo	43
5.2.9 Die Spinnenhand	44
5.2.10 Verkörperte Adjektivpaare	44
6. Ergebnisse der Analyse	45

6.1 Theoretische Grundlagen und ihre Realisierung in den Übungen	45
6.1.1 Spaß beim Lernen	45
6.1.2 Wortschatzerwerb	48
6.1.3 Kommunikation	51
6.1.4 Körperliche Repräsentation und Bedeutung	54
6.2 Probleme bei den Übungen	57
7. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	60
<i>Literaturverzeichnis</i>	64
<i>Anhang</i>	70
Anhang 1: Fragebogen	70
Anhang 2: Ablauf der Unterrichtsstunden	71
Anhang 3: Mitteilung an die Eltern und Forschungserlaubnis	75

1. Einleitung

In den finnischen Medien ist in letzter Zeit viel über die besorgniserregende Entwicklung geschrieben worden, dass unsere Kinder sich immer weniger bewegen. Es ist festgestellt worden, dass Bewegung neben der Gesundheit auch eine positive Wirkung auf das Lernen hat (u.a. Yle 2018). Um mehr Bewegung in den Schulalltag zu integrieren, hat das finnische Bildungswesen das Projekt „Liikkuva koulu“ (Liikkuva koulu 2019) begründet, das zu einem aktiveren und angenehmeren Schultag anregen soll. Außerdem wird in „Faktaa.express“ (Opetushallitus 2018: 5), einer Publikation des finnischen Zentralamts für das Bildungswesen, in Zusammenfassung vieler Forschungsarbeiten konstatiert, dass Bewegung im Schulalltag u.a. wegen besserer Konzentration und aktiverer Beteiligung am Unterricht das Lernen fördert. Insbesondere Bewegungspausen während des Unterrichts und Bewegung, die in den Unterricht integriert ist, sollen in Hinsicht auf das Lernen nützlich sein.

Bewegung ist wichtig für das Lernen, aber das gilt für Körperlichkeit überhaupt. Doch ist die Ansicht, dass der Körper kein Teil der menschlichen Intelligenz ist, tief in unserer Kultur verankert. Denken wird nicht als ein körperliches Phänomen anerkannt, stattdessen ist der Körper eher für das Tragen des Gehirns zuständig. Aber das Denken und das Lernen sind nicht nur Prozesse des Kopfes allein, sondern sie geschehen in unserem ganzen Körper (Hannaford 1995: 11). Meines Erachtens wird in unseren Schulen wegen unserer auf der Körper-Geist-Dichotomie basierenden Denkweise nicht das gesamte Potential der Lernenden ausgenutzt. Im Schulalltag wird die körperliche Intelligenz unterschätzt und es wird angenommen, dass Körperbewegung oder körperliche Wahrnehmung keine wesentliche Bedeutung für das Lernen darstellen (Katz 2013: 4). In meiner Masterarbeit möchte ich herausfinden, inwiefern es möglich ist im Fremdsprachenunterricht den Körper als Beteiligten am Lernprozess zu berücksichtigen. Das Ziel meiner Masterarbeit ist es Übungen für den frühen Fremdsprachenunterricht zu entwerfen, die auf den Bedarf an Integration der Bewegung in den Unterricht reagieren. Dabei möchte ich jedoch den Körper nicht als ein dem Geiste untergeordnetes Objekt betrachten, sondern seinem Potential als Teil der Intelligenz beim Lernprozess Rechnung tragen.

Der frühe Fremdsprachenunterricht ist eine Reform der finnischen Grundschule, die vom finnischen Bildungswesen im Frühjahr 2019 durchgeführt wurde. Die Erneuerung führt dazu, dass die erste Fremdsprache statt im 3. Schuljahr schon

spätestens im Frühjahr des 1. Schuljahres beginnt. Bisher war es für einzelne Schulen möglich einen früheren Fremdsprachenunterricht anzubieten, aber seit neuestem ist es nicht nur ein Privileg einzelner Schulen, sondern ein landesweites Phänomen. Folglich sind nun auch zum ersten Mal die Ziele und Inhalte für den frühen Fremdsprachenunterricht in den 1. und 2. Klassen im ergänzenden Teil des überregionalen finnischen Lehrplans der Grundschulen (Opetushallitus 2019a) genauer definiert worden. Diese werden ab dem 1.1.2020 wirksam (Opetushallitus 2019a; Opetushallitus 2019b). Der Unterricht soll eine positive Einstellung zu den Fremdsprachen und den eigenen Fähigkeiten beim Spracherwerb fördern. Das Besondere an der Erneuerung ist, dass es sich um Kinder handelt, die möglicherweise noch nicht lesen und schreiben können. Dies wird neue Herausforderungen an die Fremdsprachenlehrerinnen stellen und es gibt womöglich einen Bedarf für neue Methoden im Fremdsprachenunterricht. Inwiefern man körperliche Ansätze als methodische Unterstützung im Unterricht einsetzen könnte, möchte ich in meiner Masterarbeit untersuchen.

Hinsichtlich der Körperlichkeit beziehe ich mich auf neuere psychologische, philosophische und erziehungswissenschaftliche Ansichten, die sich gegen den kartesischen Dualismus stellen. Im Mittelpunkt meiner Arbeit stehen Theorien, die in der englischsprachigen Literatur unter dem Begriff *embodied cognition* bekannt sind. Einen deutschen Fachbegriff gibt es dafür bisher nicht, aber in der deutschen Wissenschaftssprache ist er unter dem neueren Begriff Embodiment zu finden, der sich bereits etabliert hat (Tschacher & Storch 2010: 163; Tschacher & Storch 2012: 259). Hauptsächlich geht es darum, dass der Körper relevant für kognitive Prozesse ist und eine alleinige Betonung der Geisteskraft wichtige Aspekte u.a. des Lernens außer Acht lässt. Weil im frühen Fremdsprachenunterricht handlungsorientiertes Lernen, bei dem auch Bewegung, Spiele und Kreativität erwähnt werden, statt u.a. Lesen und Schreiben zu betonen (Opetushallitus 2019a: 25, 28-29), gehe ich davon aus, dass der Ansatz des Embodiment als theoretischer Hintergrund eine interessante und ergebnisreiche methodische Unterstützung bieten kann.

Meine Masterarbeit besteht somit eigentlich aus zwei Themen, jedoch steht das Embodiment als Blickwinkel auf die Körperlichkeit beim Lernen im Mittelpunkt. Der frühe Fremdsprachenunterricht bietet einen interessanten Kontext, bei der Körperlichkeit als methodische Unterstützung eingesetzt werden kann. Als neues Phänomen in den finnischen Schulen hebt es wegen der kleineren Kinder als Zielgruppe besonders den Bedarf an Körperlichkeit hervor. Meine Masterarbeit besteht aus zwei

Teilen: Im theoretischen Teil werde ich mich zunächst mit internationalen Theorien über den frühen Fremdsprachenunterricht befassen. Danach vertiefe ich mich in die Theorien des Embodiment und betrachte die Beziehung des Körpers zum Geist, zur Kognition, zum Lernen, zur Sprache und zum Fremdsprachenlernen. Aus dieser theoretischen Grundlage möchte ich herausfinden, inwiefern ich Körperlichkeit in die Übungen einbeziehen kann, um daraus Rahmenbedingungen für den Entwurf der Übungen zu erhalten. Den theoretischen Teil der Arbeit bearbeite ich anhand einer Hauptforschungsfrage, an die ich mittels zweier Unterforschungsfragen herangehe:

1. Inwiefern kann man Körperlichkeit in die Übungen bezüglich des Wortschatzerwerbs und der mündlichen Sprachproduktion in den frühen Fremdsprachenunterricht einbeziehen?
 - a. Was sollte beim Entwerfen von Übungen für den frühen Fremdsprachenunterricht beachtet werden?
 - b. Warum und wie ist die Integration des Körpers in den Unterricht nützlich?

Im empirischen Teil meiner Arbeit werde ich anhand der Ergebnisse des theoretischen Teiles Übungen für den frühen Fremdsprachenunterricht entwickeln. Diese werde ich im Rahmen einer vierwöchigen Aktionsforschung testen und weiterentwickeln. Die Aktionsforschung wird innerhalb der Workshops des TALK-Projekts (Zodiak 2019) im Deutschunterricht zweier Gruppen (1. und 2. Klasse) in einer Helsinkier Grundschule verwirklicht. Die Forschungsfragen für den empirischen Teil sind:

2. Inwiefern wurden die theoretischen Grundlagen in der Durchführung der Übungen im Unterricht realisiert?
3. Welche besonderen Probleme treten auf?

2. Der frühe Fremdsprachenunterricht

Mit dem Begriff frühes Fremdsprachenlernen wird auf das Alter der Lernenden abgehoben. Nach der Reform der finnischen Grundschule beginnt der Fremdsprachenunterricht früher als bisher (Opetushallitus 2019b). In der Literatur gibt es jedoch Unterschiede in Bezug darauf, was hinsichtlich des Alters der Lernenden als früher

Fremdsprachenunterricht gilt. Die Spannweite liegt zwischen 3-12 Jahren. Hauptsächlich verweist der Begriff jedoch auf den Unterricht in den ersten Jahren im Kindergarten und in der Grundschule (Nikolov 2009: 6). Im ergänzenden Teil des finnischen Lehrplans der Grundschulen (Opetushallitus 2019a) betrifft der frühe Fremdsprachenunterricht den Unterricht im 1. und 2. Schuljahr, aber auch vor der Einschulung können im Kindergarten oder in der Vorschule Sprachduschen angeboten werden. Ich werde dem finnischen Lehrplan folgen, deshalb bezieht sich meine Masterarbeit auf das Lernen von ca. 6- bis 9-Jährigen.

2.1 Lernen Kinder leichter?

Im allgemeinen Diskurs hört man häufig, dass Kinder von Natur aus leichter Sprachen lernen als Erwachsene. Hinter dieser Behauptung steckt die besonders von Eric Lenneberg stammende Hypothese der kritischen Periode, nach der man umso besser Sprachen lernt, je früher man damit beginnt. Die Frage, ob diese Hypothese stimmt, ist in der Forschung jedoch sehr umstritten (Johnstone 2002: 6-9, Nikolov 2009: 2-5, Pinter 2017: 36), denn sie bezieht sich hauptsächlich auf den Zweitsprachenerwerb, bei dem die Lernenden in einer Umgebung mit nativen Sprechern die Fremdsprache lernen. Jedoch muss die formale Situation des Fremdsprachenunterrichts anders beachtet werden, denn dort sind Lernende der Fremdsprache auf andere Weise ausgesetzt als in natürlichen Situationen (Nikolov 2009: 5, Mezzi 2012: 14). Außerdem ist es nicht zweifelsfrei erwiesen, dass man in der Pubertät oder als Erwachsene nicht mehr über die Fähigkeit verfügt intuitiv eine Fremdsprache zu lernen (Johnstone 2002: 9). Somit sollte die Hypothese der kritischen Periode nicht als alleiniger Grund für den frühen Fremdsprachenunterricht angesehen werden, sondern das Thema muss aus umfassenderer Perspektive betrachtet werden (Nikolov 2009: 26).

Es werden jedoch andere mögliche Vorteile genannt, die junge Lernende gegenüber den älteren beim Fremdsprachenlernen haben. Ein Vorteil ist, dass sie die Aussprache besser lernen, denn sie haben eine höhere Sensitivität den Lauten gegenüber. Sie haben auch weniger Ängste und Hemmungen vor Fehlern, die das Lernen behindern könnten (Johnstone 2002: 12; Pinter 2017: 37). Ein sehr simpler Vorteil ist, dass sie über mehr Kompetenzen verfügen, wenn sie früher mit dem Lernen beginnen und deshalb die Sprache über einen längeren Zeitraum lernen. Dementsprechend wird die Fremdsprache auch auf unterschiedliche Weisen, zuerst eher durch

intuitive und später mehr analytische Prozesse gelernt und somit tiefer verinnerlicht. Darüber hinaus können wegen des Fremdsprachenlernens im jungen Alter Anschlüsse an später gelernte Sprachen leichter gefunden werden (Johnstone 2002: 12).

Ob das frühere Lernen einer Fremdsprache Vorteile erbringt oder nicht, ist im Rahmen meiner Masterarbeit nicht relevant, denn die Reform ist in den finnischen Schulen schon durchgeführt worden. Stattdessen geht es darum, wie man passende Übungen für den frühen Fremdsprachenunterricht entwerfen sollte.

2.2 Kinder als Fremdsprachenlernende

Frühes Fremdsprachenlernen alleine verspricht nicht bessere Sprachkenntnisse, aber es kann einen positiven Effekt u.a. auf die kognitive, kulturelle, linguistische und persönliche Entwicklung des Kindes haben. Das setzt jedoch einen unterstützenden und fachkundigen Unterricht und eine gewisse Kontinuität des Lernens voraus (Edelenbos & Kubanek 2009: 45). Um genauer bestimmen zu können, wie man einen fachkundigen Unterricht nach dem finnischen Lehrplan planen sollte, muss man zunächst betrachten, was diese Zielgruppe genauer charakterisiert. Auch im Lehrplan (Opetushallitus 2019a: 28) wird gefordert, dass die Arbeitsmethoden u.a. dem Alter und der Entwicklungsphase der Lernenden entsprechen. Aber was sind diese speziellen Anforderungen an den Unterricht, die aus den Eigenschaften der Kinder als Fremdsprachenlernende entstehen?

Zunächst ist zu beachten, dass es sich bei Lernenden um Individuen handelt (Pinter 2017: 20). Teilweise erfolgt der Lernprozess bei allen Kindern in einer ähnlichen Abfolge von verschiedenen Phasen, aber Motivation und Begabung können ihn individualisieren (Edelenbos & Kubanek 2009: 46-47). Spaß, Herausforderungen und das Gefühl des Gelingens wecken bei Kindern eine innere Motivation für das Lernen (Edelenbos & Kubanek 2009: 46). Das Bedürfnis und die Begeisterung der Kinder sich zu bewegen sowie ihre Lebhaftigkeit sollten ausgenutzt werden (Edelenbos & Kubanek 2009: 54; Mezzi 2012: 16, 23). Der Spaß am Lernen wird auch im finnischen Lehrplan (Opetushallitus 2019a: 25) betont. Deshalb werden spielerisches Lernen und die Benutzung u.a. von Musik, Drama und Bewegung im Unterricht gefordert. Bilder, Bewegung oder Ton werden auch bei der Entwicklung der Multiliteralität genutzt. Die Arbeitsmethoden sollen die Lernenden auf vielseitige Weise aktivieren und zu einer abwechslungsreichen Wechselwirkung führen, denn als vorteil-

haft für die Entwicklung der Sprachkenntnisse werden Reichhaltigkeit an kommunikativen Übungen, handlungsorientiertes Lernen sowie Übungen, die Kreativität und die Beteiligung der Lernenden berücksichtigen, erkannt (Opetushallitus 2019a: 25, 28-29).

Im frühen Fremdsprachenunterricht können Kinder noch nicht unbedingt lesen und schreiben, aber ein Interesse dafür wird langsam erweckt. Deshalb liegt zu Beginn die Betonung dem Alter der Lernenden entsprechend auf den Kompetenzen des Hörverständnisses und des mündlichen Sprachgebrauchs (Opetushallitus 2019a: 25-30; Pinter 2017: 53). Es ist wichtig zu beachten, dass Kinder sich nicht für die Analyse der Sprache interessieren, sondern die Bedeutungen und den Gebrauch von Sprache als Ganzes betrachten. Für sie ist es einfacher das Konzept eines Wortes oder einer Phrase als Ganzes zu verstehen, aber eine Vertiefung in die kleineren Einheiten der Grammatik wie z.B. Verbendungen sind für sie nicht verständlich. Stattdessen lernen sie die Grammatik unbewusst durch die Wiederholung und den Gebrauch der Sprache. Deshalb sollte Grammatik zu Beginn nicht getrennt unterrichtet werden, sondern erst wenn Kinder ein Interesse für die Analyse der Sprache aufzeigen, sollte man beim Lernen einer Sprache mehr in grammatische Details gehen (Pinter 2017: 98-99, 101).

2.3 Ziele und Kompetenzen im frühen Fremdsprachenunterricht

In den Lehrplänen des frühen Fremdsprachenunterrichts strebt man nach verschiedenen Zielen wie z.B. nach einer positiven Einstellung gegenüber verschiedenen Sprachen und dem Fremdsprachenlernen oder zu den metakognitiven Fähigkeiten, die man zum Lernen einer Fremdsprache braucht (Nikolov 2009: 6-9). Im ergänzenden Teil des finnischen Lehrplans der Grundschule (Opetushallitus 2019a) werden Ziele für den frühen Fremdsprachenunterricht detaillierter angegeben. Bei den Zielen werden u.a. Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und metakognitive Fähigkeiten hervorgehoben. Im Rahmen meiner Masterarbeit werde ich mit den Zielen des Lehrplanes arbeiten, die Interaktion und mündliche Sprachproduktion anstreben, denn meines Erachtens könnte Körperlichkeit für entsprechende Übungen von Vorteil sein. Für den mündlichen Sprachgebrauch ist es das Ziel, dass Lernende alltägliche für sie bedeutende Äußerungen vollziehen können. Es wird betont, dass das Selbstbewusstsein der Lernenden in Bezug auf ihre eigenen Sprachfähigkeiten gefördert werden

soll, damit sie den Mut dazu haben die Sprache von Anfang an auch mit geringen Sprachkenntnissen zu benutzen. Es wird auch darauf abgezielt die nonverbale Kommunikation einzusetzen und sie sowohl bei der eigenen Sprachproduktion als auch bei der Interpretation zu berücksichtigen. (Opetushallitus 2019a: 25-28)

Ein weiteres Ziel ist es insbesondere am Anfang hauptsächlich mündliche Texte zu verstehen und zu interpretieren. Es wird angestrebt, dass Lernende selber anhand ihrer Wahrnehmungen über die Sprache und den Kontext der Kommunikation Bedeutungen von Wörtern oder Phrasen erschließen können (Opetushallitus 2019a: 26-28). Weil das Verständnis vor der Produktion kommt (Edelenbos & Kubanek 2009: 54), möchte ich an dieser Stelle auch kurz den Aspekt des Hörverständnisses erwähnen, obwohl der mündliche Sprachgebrauch im Mittelpunkt meiner Arbeit steht. Im Fremdsprachenunterricht muss die Fremdsprache hauptsächlich gesprochene Sprache sein, denn das fördert sowohl das Hörverständnis als auch das Lernen von neuem Wortschatz (Mezzi 2012: 18). Das Hören einer Fremdsprache führt auch zur mündlichen Sprache (Edelenbos & Kubanek 2009: 54). Es ist wichtig, dass die Lehrenden selber viel sprachlichen Input geben. Sie können die Sprache u.a. durch Gesten und Gesichtsausdrücke oder Wiederholung und Sprechtempo variieren und somit die Lernenden bei der Interpretation und beim Verständnis unterstützen (Pinter 2017: 53-54).

2.3.1 Wortschatz

Beim Wortschatzerwerb sollte man vom Hören über die Wiederholung von Wörtern und kurzen Wortgruppen zu längeren Ganzheiten und freier Kommunikation übergehen (Mezzi 2012: 23). Weil der Wortschatzerwerb als Vorstufe zur freieren mündlichen Sprachkompetenz dient und am Anfang eine wichtige Rolle spielt, werde ich ihn in meine Arbeit als Teil des Übens des mündlichen Sprachgebrauchs mit einbeziehen.

Zwei Verfahren sind beim Lernen von Wortschatz wichtig: das Auswendiglernen und das situationsgebundene Lernen, bei dem man die Wörter mit ihrer Bedeutung selber in konkreten Situationen verwendet. Es wird betont, dass Wortschatz auf möglichst vielfältige Weise, wie z.B. mit Hilfe von Bildern, Liedern, echten Objekten und Spielen präsentiert werden soll. Reime, Wiederholungen, Musik und Rhythmus sind besonders hilfreich beim Lernen von Wörtern (Pinter 2017: 98-99, 101).

Bei der Wahl des Vokabulars muss man beachten, dass die gelernten Wörter sich auf die Interessen und das Leben der Kinder beziehen müssen (Mezzi 2012: 17-18) und dass man nicht immer neue, sondern auch schon gelernte Wörter neu benutzt und auf andere Weisen wiederverwendet. Erst etwas ältere Kinder können auch abstrakte Wörter lernen. Im frühen Fremdsprachenunterricht sollte der Fokus also auf eher konkreten Wörtern liegen (Pinter 2017: 103).

2.3.2 Mündliche Sprachproduktion

Der Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen ist eine große Herausforderung, denn um mündliche Texte zu produzieren, und das noch in der Fremdsprache, müssen wir gleichzeitig denken und sprechen. Deshalb muss man das Sprechen im Fremdsprachenunterricht viel üben (Pinter 2017: 66). Schon von Anfang an sollte darauf geachtet werden, die Lernenden auf die Kommunikation zu orientieren (Mezzi 2012: 16). Bei Lernenden im frühen Fremdsprachenunterricht ist von Vorteil, dass sie sich beim Sprechen weniger unangenehm fühlen als ältere Kinder (Mezzi 2012: 16). Im finnischen Lehrplan (Opetushallitus 2019a: 25, 27) wird betont, dass der Mut zum Sprechen von Anfang an unterstützt werden soll. Es ist wichtig, dass Lehrende positiv auf alle Bemühungen der Lernenden zu sprechen reagieren und sie zu jeglichem, wenn auch spärlichem Sprachgebrauch anfeuern (Mezzi 2012: 18-19). Man sollte eine positive Motivation dem Lernen gegenüber vermitteln (Edelenbos & Kubanek 2009: 54). Wie Lernende sich selber und ihre Fähigkeiten wahrnehmen, hat einen wesentlichen Einfluss darauf, wie sie sich als Fremdsprachenlernende sehen. Weil Erwartungen eine negative Wirkung auf das Lernen haben können, haben Lehrende eine wichtige Rolle beim Erzielen einer positiven Erwartung in Bezug auf das eigene Leistungsvermögen. Lehrende können helfen, indem sie z.B. das Gefühl vermitteln, dass jeder eine neue Sprache lernen kann (Pinter 2017: 13, 18).

Das Sprechen beginnt mit Nachahmung und Wiedergabe von einfachen sprachlichen Einheiten (Mezzi 2012: 16). Deshalb ist es vorteilhaft am Anfang einfache Wiederholungen z.B. in Form von festen Phrasen zu machen. Dazu kommt auch das Üben von spontanen kommunikativen Situationen. Nachdem Kinder die Fremdsprache gehört haben, beginnen sie auch selber die Sprache in einfacher Interaktion im Unterricht zu benutzen. Interaktion beginnt mit Antworten auf Fragen, kurzen erlernten Dialogen oder mit dem Erzählen über sich selbst (Pinter 2017: 66-68). Der erste Schritt vom Zuhören zum selber Sprechen erfolgt über größere Einheiten, sog.

„unanalyzed chunks“. Es sind gelernte sprachliche Gesamtheiten, deren Teile Lernende nicht trennen und verstehen, aber die sie als Ganzes verstehen und benutzen können, z.B. „Bis Morgen!“. Das Sprechen wird ein wenig leichter, denn man muss nicht viele Wörter getrennt lernen, sondern kann die Sprache direkter benutzen (Pinter 2017: 68). Um die Kommunikation zu erleichtern, werden oft nonverbale Antworten von den Kindern erwartet, z.B. beim „Total Physical Response“ (siehe S. 21). Es geht darum, dass das Kind von Anfang an kommunizieren kann, es aber nicht direkt verbal machen muss (Pinter 2017: 58). Lehrende können die mündliche Sprache aus den Kindern durch unterschiedlich gestellte Fragen herauslocken (Mezzi 2012: 19).

3. Embodiment beim Fremdsprachenlernen

Um erläutern zu können, inwiefern ich das Thema Körperlichkeit in meiner Masterarbeit behandle, möchte ich zunächst kurz die philosophischen und erkenntnistheoretischen Hintergründe erörtern, die in den letzten Jahrzehnten dem Körper in vielerlei Hinsicht eine neue, wesentlichere Position u.a. beim Lernen zugewiesen haben.

3.1 Körper und Geist

Schon jahrhundertlang herrscht eine vom Philosophen Descartes eingeführte und lange als selbstverständlich geltende Ansicht (Sheets-Johnstone 2009: 2), dass man den Geist von allem Anderen abtrennen kann. Diese kartesische Hervorhebung des Geistes als basaler Gedanke hatte auch zur Geburt der Kognitionswissenschaft beigetragen (Atkinson 2010: 618).

In neueren Ansichten, die mit der sog. korporealen Wende (engl. *corporeal turn*) zusammen hängen (Anttila 2013: 31), geht es nun darum die Ansicht zu korrigieren, der Körper sei dem allmächtigen Geist gegenüber subordiniert und u.a. bei der Kognition oder Intelligenz unterbewertet (Sheets-Johnstone 2009: 2). Nach neueren Ansichten existiert der Geist nicht unabhängig vom Körper, sondern der Verstand bildet sich durch den Körper (Lakoff & Johnson 1999: 5). Folglich wird dem Körper eine wichtige Rolle bei Prozessen der Sprache, des Denkens und Lernens zugewiesen.

Durch die korporeale Wende werden auch neue Auffassungen u.a. darüber verbreitet, was überhaupt Wissen oder Lernen ist. Der Mensch verfügt über ein anhand nicht-symbolischer Prozesse wie Wahrnehmungen und Empfindungen gewonnenes persönliches Wissen über die äußere Umwelt und die körperinnere Welt. Dieses körperliche Wissen dient auch als Basis für die Sprache und das Denken. Lernen geschieht also nicht nur über Information in symbolischer Form, wie weitverbreitet angenommen wird (Anttila 2013: 32-33). Über körperliches Wissen schreibt Antje Klinge folgendes:

Wo vom Wissen des Körpers oder Körperwissen die Rede ist, da wird auch vom Erfahrungswissen oder praktischen Wissen, vom impliziten oder einverleibten Wissen gesprochen. Betont wird eine andere Wissensform, die nicht von Rationalität und Sprache dominiert wird, sondern von den Erfahrungen, die sich in den Lebenswelten der Akteure, in ihren Praxen versammelt haben und als sedimentierte Erfahrungen im Körper niederschlagen. (Klinge 2017: 93)

Das Wissen befindet sich somit nicht nur im Gehirn in Form von Gedanken, die man in einer sprachlichen oder symbolischen Form mit anderen teilen kann, sondern existiert auch als körperliches Wissen. Die Ansätze des Embodiments behaupten, dass wir durch das Wissen über unseren Körper und die Interaktion mit der Umwelt die abstrakten Symbole der Sprache verstehen können (Kaschak et al. 2014: 119). Unser Körper kann unser Denken beeinflussen, denn er ist immer ein Teil des Kontextes, in dem wir denken, und das Denken ist vom Kontext abhängig. Menschen denken anders, denn ihre Körper sind anders (Casasanto 2014: 108-109).

3.2 Körper und Kognition

Die Geist-Körper-Dichotomie ist auch auf dem Gebiet der Kognitionswissenschaft hinterfragt worden. Bei der Erforschung des Embodiments handelt es sich um ein interdisziplinäres Wissenschaftsprogramm, das keine einheitliche Theorie bildet, sich aber von der traditionellen Kognitionswissenschaft unterscheidet (Shapiro 2011: 2). Der Wissenschaftsbereich des Embodiments entstand in den 1980er Jahren, als sich die Auffassung eines nicht mehr vom Körper unabhängigen Geistes verbreitete (Gomez Paloma 2017: 91). Traditionell wurde auch in der Kognitionswissenschaft der Geist als ein selbstständiger Informationsprozessor gesehen und die Systeme der Wahrnehmung und Motorik wurden nicht als wesentliche Teile der Kognition be-

rücksichtigt (Wilson 2002: 625). Der Körper wurde als der passive Teil im Verhältnis zum Geist gesehen. Stattdessen wurde angenommen, dass der Körper nur für die Motorik wichtig sei (Fugate et al. 2018: 3). Die bis dahin dominierende dualistische Sichtweise (vgl. Kap. 3.1) wurde jedoch von der von vielen Embodimentforschern geteilten Ansicht in Frage gestellt, dass die Kognition statt allein aus dem Geiste eigentlich aus dem Verhältnis des Geistes, des Körpers und der Umwelt entsteht (Wilson 2002: 629-630; Alessandroni 2017: 237-238).

Unsere Wahrnehmungen und Motorik verbinden uns mit unserer physischen Umwelt und ermöglichen, dass wir damit und darin handeln können. Jedoch können die Systeme der Wahrnehmung und Motorik in ihrem Zusammenwirken auch dazu führen, dass wir innere mentale Repräsentationen unserer Umwelt formen können. Damit wir Information aus der Umwelt verstehen und schildern können, aktivieren wir unsere sensomotorischen Systeme, auf denen unsere Kognition basiert (Hostetter & Alibali 2008: 497). Dadurch erhalten auch sprachliche Symbole für uns ihre Bedeutung (Kaschak et al. 2014: 120).

Verschiedene Wissenschaftsfelder bestätigen, dass Embodiment ein wichtiges Fundament der Kognition ist (Lindgren & Johnson-Glenberg 2013: 446). Die Embodimentforschung ist ein interdisziplinäres Feld, das von verschiedenen methodologischen Strategien unterstützt wird (Gallacher 2014: 9). Es ist zwar ein neues Feld in der Kognitionswissenschaft, aber die Ideen dahinter haben Wurzeln in verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen, u.a. in der Philosophie und Psychologie (Kaschak & Jones 2014: 318; Stolz 2015: 475). Der wichtigste Philosoph aus der Phänomenologie, der zur Auffassung des Embodiments beigetragen hat, ist Merleau-Ponty (Gallacher 2014: 10). In seiner Philosophie steht die Erfahrung des Individuums als verkörpertes Subjekt im Mittelpunkt. Somit nehmen wir unsere Welt nur aus unserer eigenen Perspektive und Position, durch unseren erlebten Körper wahr (Stolz 2015: 479).

Neben dem philosophischen Hintergrund der Phänomenologie basiert das Embodiment auf der Seite der Psychologie u.a. auf der öko-sozialen Psychologie. Theorien des Embodiments erhalten empirische Unterstützung von behavioristischen und neuro-wissenschaftlichen Forschungen. Außer Philosophen und Psychologen interessiert es u.a. auch Linguisten und Pädagogen. Den jeweiligen Forschungsinteressen entsprechend gibt es auch verschiedene Ansätze zur Erforschung des weiten Phänomens des Embodiments. In allen Ansätzen wird die Ansicht vertreten, dass die

sinnlichen, kognitiven und motorischen Kapazitäten des Menschen vom biologischen Körper abhängig sind (Fugate et al. 2018: 1-2).

3.3 Körper und Lernen

Auch in der Bildungswissenschaft ist der kartesische Dualismus daran zu erkennen, dass die kognitiven Prozesse beim Lernen im Gedächtnis statt im Körper angesiedelt werden (Anttila 2013: 32). Die Auffassung des Lernens in unseren Schulen und herkömmlichen Lerntheorien ist weiterhin hauptsächlich von einem kognitivistischen Blickwinkel geprägt. Deshalb möchte ich Körperlichkeit unter diesem neuen Gesichtspunkt in der Kognitionswissenschaft in meine Masterarbeit einbeziehen. Meiner Meinung nach wird das Potential zum Lernen im Moment nicht ganz ausgenutzt, denn es herrscht ein Unterricht, in dem der Kopf über den Körper dominiert.

Es wird traditionell angenommen, dass Wissen wie bei Computern aus der Umgebung aufgenommen und nur im Gehirn verinnerlicht wird. Aber Menschen verarbeiten Information anders (Atkinson 2010: 610). Beim Lernen ist der ganze Körper beteiligt (Hannaford 1995: 11). Auch geringer körperlicher Einsatz wie z.B. die Benutzung von kleinen Handbewegungen oder Nachbildung mit den Fingern kann einen fördernden Effekt auf das Lernen haben. Dies kann als Argument dafür betrachtet werden, dass auch nur kleine Veränderungen in Hinsicht auf die Integration der Körperlichkeit in den Schulunterricht eine positive Wirkung auf das Lernen haben können (Skulmowski & Rey 2018: 6).

3.3.1 Embodied learning

In der Embodimentforschung im Bereich der Bildungswissenschaften wird häufig der Begriff des *embodied learning* benutzt, der sich nach Anttila (2013: 43) noch nicht in den internationalen lerntheoretischen Diskursen etabliert hat, aber Skulmowski und Rey (2018: 1) konstatieren, dass das Feld des *embodied learning* rasch wächst und es bereits viele verschiedene Ansätze in Bezug auf das Embodiment beim Lernen gibt.

Bei dieser neueren Lernanschauung wird das Lernen umfassender betrachtet als bei den traditionellen Ansätzen (Anttila 2013: 31). Es geht darum den Körper und den Geist bei der Konstruktion von Wissen zu verknüpfen, indem man sich seines eigenen Körpers und der sozialen Umgebung bewusst wird (Nguyen & Larson 2015:

332). Nach Anttila (2013: 31, 42-43) bedeutet *embodied learning*, dass das Lernen im ganzen Körper durch körperliche Handlungen erfolgt, die sowohl als nach außen sichtbare Bewegung als auch im Inneren des Körpers wahrgenommene, empfundene physiologische Veränderungen auftreten. Man erwirbt, benutzt und fasst körperliches Wissen begrifflich, das aus dem Körper in einer nicht-symbolischen Form entsteht. Diese nicht-symbolische Information kann auch eine symbolische Form erhalten, wenn sie im Bewusstsein verarbeitet wird. Wesentlich für das *embodied learning* ist, dass man die Aufmerksamkeit nach innen auf die körperlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen richtet und diese reflektiert. Die holistische Sichtweise auf den Menschen als Lernenden umfasst auch die Bedeutung der sozialen und physischen Umwelt beim Lernen. Man kommt in Kontakt mit dieser Umwelt durch seine eigene Körperlichkeit.

Eine wichtige Auffassung des Embodiments ist, dass durch die sensomotorischen Systeme ein nachhaltiges und reicheres Lernen ermöglicht wird (Kiefer & Trumpp 2012: 19). Je mehr die Sinne und die Motorik bei der Kodierung von Wissen eingebunden sind, desto besser erinnert man sich an die Information und benutzt sie, denn auch die Simulation der Information ist dem entsprechend vielseitiger (Fugate et al. 2018: 7; 10).

Als ein Beispiel, das die Bedeutung des Embodiments bzw. des Körpers im Zusammenwirken mit dem Geist beim Lernen beleuchtet, dient der Unterschied zwischen dem Handschreiben und dem Computertippen (Kiefer & Trumpp 2012: 16). Die Theorie des Embodiments geht davon aus, dass Schreibtechniken einen Einfluss auf das Lesen haben. Fugate et al. (2018: 8) betonen, dass das Handschreiben mehr Stimulationen für das Gehirn hervorruft als das Computertippen. Während des Schreibens kommen motorische Programme und sinnliche Wahrnehmungen auf. Dadurch entstehen vielseitigere Repräsentationen der Information im Gehirn. Diese werden beim Lesen implizit aktiviert. Nur nach dem Handschreiben werden durch visuelles Wiedererkennen von Buchstaben die motorischen Stellen später beim Lesen im Gehirn aktiviert (Kiefer & Trumpp 2012: 16).

Anttila (2013: 42-44) ist der Meinung, dass es sich beim *embodied learning* um einen bedeutenden Umbruch in der Pädagogik handelt, denn die Konzeptionalisierung dessen, was Wissen ist, hat sich verändert, und außerdem ist die Unterrichtssituation mit Bewegung anders als bisher. Die ganze Körperaktivität, sowohl sichtbare Bewegungen als auch innere Bewegung, werden als bedeutend für das Lernen

gewertet. Der Mensch wird als Ganzes betrachtet (vgl. Kap. 3.2), und auch die Person selbst hat die Erfahrung holistisch zu sein (Stolz 2015: 474). Es geht jedoch nicht darum die herkömmlichen kognitivistischen und konstruktivistischen Theorien zu ersetzen, sondern das Embodiment eröffnet einen neuen Blickwinkel in der Erforschung des Lernens (Holton 2010).

3.3.2 Embodied learning vs. Konstruktivismus

Gesellschaftliche Normen, aber auch die Ansichten, was jeweils als Wissen erkannt wird oder wie psychische Prozesse erklärt werden, zeigen sich in den gegenwärtigen Lernanschauungen (Rauste-von Wright et al. 2003). In vielerlei Hinsicht hat das *embodied learning* Gemeinsamkeiten mit der konstruktivistischen, heutzutage dominierenden Lernanschauung. Nach kurzer Betrachtung der Charakterzüge der konstruktivistischen Lernanschauung werde ich anhand der Unterschiede die essenziellen Eigenschaften des *embodied learning* deutlicher herausarbeiten.

Die Entstehung der konstruktivistischen Lernanschauung ist mit dem Aufkommen der kognitivistischen Psychologie verknüpft (Rauste-von Wright et al. 2003). Außerdem ist der Konstruktivismus stark von den Theorien von Piaget und Vygotsky beeinflusst, die das Konstruieren von Wissen betonen (Schunk 2012: 229). Vom Erziehungswissenschaftler und Pragmatiker John Dewey, der bereits zu Beginn des 20. Jh. seine progressive Pädagogik entwickelte, stammt das berühmte Zitat „learning by doing“. Hinter der progressiven Pädagogik wirkt die aus der Pragmatik stammende Betonung der Verbindung von Wissen und Handeln. Auch das erfahrungsbasierte Lernen, das von David Kolb weiterentwickelt wurde, gründet sich auf Deweys Ansichten. Dieser Ansatz erkennt die Bedeutung der Reflexion von konkreten Erlebnissen und Handlungen für das Verstehen von theoretischen Inhalten (Anttila et al. 2017).

Der Konstruktivismus betont, dass der/die Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses steht. Lernende konstruieren selber ihre Bedeutungen anhand der Information, also ist das Lernen individuelles Handeln des/der Lernenden. Das Lernen ist ein aktiver Prozess, bei dem man neues Wissen auf schon vorhandenem Wissen aufbaut (Olusegun 2015: 66-67). Das Wissen wird aktiv konstruiert statt passiv verinnerlicht zu werden, also wird das innere Wissen des/der Lernenden betont (Rauste-von Wright et al. 2003: 51-52). Menschen konstruieren Wissen und Bedeutungen aus ihren eigenen Erfahrungen (Olusegun 2015: 66-67). Folglich gibt es an der epistemo-

logischen Frage, was Wissen überhaupt ist, bei dieser Lernanschauung Gemeinsamkeiten mit dem *embodied learning*, denn beide betonen auch das innere Wissen des/der Lernenden.

Konstruktivismus basiert auf der Erkenntnis die Kognition entstehe aus mentaler Konstruktion, d.h. dass Lernende das Wissen im Gegensatz zur Anschauung des *embodied learning* mental konstruieren (Olusegun 2015: 66-67). Der Unterschied liegt also darin, dass beim *embodied learning*, im Gegensatz zur traditionellen Pädagogik, der Körper und das Gedächtnis zur physischen und mentalen Konstruktion von Wissen zusammengeführt werden (Nguyen & Larson 2015: 331).

3.3.3 Körperlichkeit in finnischen Schulen heute

In den vorhergehenden Abschnitten habe ich die Berücksichtigung der Körperlichkeit als einen neuen Ansatz in der Lerntheorie charakterisiert, aber ganz wird der Körper in unseren heutigen Schulen nicht außer Acht gelassen. Allerdings wird z.B. in den finnischen Schulen mehr vom handlungsorientierten Lernen gesprochen. Dahinter steckt hauptsächlich der Gedanke, dass man u.a. mit Bewegung die Motivation und Konzentration der SchülerInnen verbessern kann und mehr Interaktion und Zusammenarbeit in den Unterricht bringt. Es wird auch dazu benutzt die SchülerInnen durch die Aktivierung in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken (Maunu 2019). Meiner Meinung nach könnte man mit Hilfe der Theorie des Embodiments die Möglichkeiten des handlungsorientierten Lernens noch eine Stufe tiefer ansetzen. Weil der Körper genau wie der Geist als fundamentale und für alle Lernenden geltende Basis am Lernen beteiligt ist, sollten unter dem Ansatz entstandene Unterrichtsmethoden nicht nur als „der spaßige Teil“ zur Abwechslung im Unterricht betrachtet werden, sondern von gleicher Wichtigkeit wie die kognitivistisch orientierten Übungen sein. Für die Wirksamkeit der in den Unterricht integrierten Bewegung auf das Lernen sprechen auch die Ergebnisse der in der Publikation „Faktaa.express“ (Opetushallitus 2018: 5) präsentierten Forschungen.

Dass körperliches Lernen im Klassenzimmer effektiv ist, haben viele Lehrende bemerkt, aber da die spezifischen Mechanismen hinter diesen Prozessen, die mit dem Embodiment zusammenhängen, bisher nicht gründlich beschrieben worden sind, wissen sie nicht, warum diese Strategien funktionieren (Fugate et al. 2018: 7). Das ist meines Erachtens auch in finnischen Schulen der Fall. Weil man bisher die Theorie, warum Bewegung oder die Aktivierung verschiedener Sinne im Unterricht

nützlich sind, nicht gründlich einbezogen hat, kann es leicht passieren, dass Lehrende diese Methoden unmotiviert im Unterricht einsetzen. Um neues Wissen zu erzeugen, reicht es nicht, dass man einfach die SchülerInnen im Klassenraum in Bewegung bringt, sondern die körperlichen Aktivitäten müssen so konstruiert werden, dass sie dem gewollten Verständnis entsprechen (Lindgren & Johnson-Glenberg 2013: 448). Verkörperung sollte man bei der Entwicklung des Unterrichts nicht als zu selbstverständlich betrachten, denn der Nutzen kommt nicht allein davon, dass man z.B. Gesten einsetzt oder sich bewegt (Holton 2010). Es wird betont, dass sensomotorische Erfahrungen bedeutungsvoll in Bezug auf den gelernten Inhalt eingesetzt werden müssen, damit sie stärkere, das Lernen fördernde Erinnerungsspuren hinterlassen (Kiefer & Trumpp 2012: 16). Deshalb bedarf es weiterer Forschung und wissenschaftlicher Begründung der Entwürfe der Unterrichtsmethoden.

3.3.4 Warum Embodiment im Fremdsprachenunterricht?

Ansätze des Embodiments basieren alle auf der Ansicht, dass physische Aktivität, und zwar mehr als die Fokussierung auf die Sprachform, den Prozess des Sprachlernens erheblich fördert. Die Rolle des Körpers und die verkörperte Natur des Fremdsprachenerwerbs werden betont. Auch die Bedeutung einer unterstützenden Umgebung wird in diesen Ansätzen hervorgehoben. Es wird betont, dass es wichtig ist die Sprache in der Kommunikation und im Leben zu benutzen (Gomez Paloma 2017: 89). Nach diesen Ansätzen geht es also nicht so sehr um die Form der Sprache, sondern eher um die physische Aktivität hinter dem Lernprozess. Auch im Zusammenhang mit der Benutzung von Drama im Fremdsprachenunterricht bei Anfängern wird vorgeschlagen, dass im Unterricht Kinästhetik als Ergänzung zum mündlichen Sprachgebrauch eingesetzt werden kann, denn sie unterstützt und stimuliert die mündliche Kommunikation der Lernenden und führt zu positiveren Einstellungen (Rothwell 2011: 575). Wie auch in der Publikation „Faktaa.express“ (Opetushallitus 2018: 5) herausgestellt wurde, schlagen auch Mavilidi et al. (2015: 414) spezifisch in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht vor, dass es von Vorteil wäre, wenn man SchülerInnen mehr zum Bewegen aktiviert, indem man physische Aktivität in die Übungen im Schulalltag integriert. Dies könnte sogar die Leistung beim Lernen verbessern. Die Effekte von großen körperlichen Bewegungen oder kleineren wie z.B. Gesten werden anders erklärt: Die ersteren werden anhand physiologischer Mechanismen und letztere anhand kognitiver Mechanismen gedeutet.

Ein Grund dafür, warum das Verkörpern beim Fremdsprachenlernen u.a. beim Wortschatzerwerb funktioniert und das Lernen fördert, könnte sein, dass die Wahrnehmung im Gehirn in einer multimodalen Weise erfolgt. Verkörpern bietet multimodale sensomotorische Informationen, die für das Prozessieren der Information erforderlich sind (Macedonia & Knösche 2011: 207). Embodiment hat zwei Effekte in Bezug auf die Erinnerung: Erstens verstärkt das Verkörpern die Verbindung der verkörperten Merkmale des Wortes, die in der tiefen semantischen Repräsentation des Wortes verborgen sind. Zweitens kann man durch Verkörpern eine körperliche Repräsentation konstruieren, die das Wort eigentlich nicht beinhaltet. Es ist also möglich diese Verbindung eher mechanisch herzustellen. Man kann das Verkörpern als Werkzeug sehen, um alle möglichen sprachlichen Informationen körperlich darzustellen, um die Erinnerung an ein Wort zu verbessern. Verkörpern ist ein effektives Werkzeug nicht nur zur Kodierung einzelner Elemente, sondern auch ganzer Texte (Macedonia & Knösche 2011: 208-209).

Im Fremdsprachenunterricht können Lehrende neue Texte präsentieren, indem sie Wörter mit Gesten verknüpfen und die Lernenden dazu bringen diese zu wiederholen. Für die Förderung des Lernens können Lernende ihre eigenen Bewegungen für die sprachlichen Elemente erfinden und sie damit verknüpfen. Weil das Verkörpern die Erinnerung z.B. an einzelne Wörter verbessert und auch den Sprachgebrauch der verkörperten Wörter fördert, ist es ein faszinierendes Phänomen, das im Fremdsprachenunterricht durchaus nützlich ist (Macedonia & Knösche 2011: 209).

Einen körperlichen Ansatz zum Fremdsprachenlernen, die Methode des „Total Physical Response“, hat schon in den 1960er Jahren James J. Asher entwickelt. Es ist eine Strategie für das Fremdsprachenlernen, bei der verbale Anweisungen physisch vollzogen werden. Der/Die Lehrende gibt Anweisungen zu einer passenden Bewegung, und die Lernenden antworten durch Bewegungen auf die Frage (Gomez Paloma 2017: 100-101). Dies führt dazu, dass Lernende auch mit geringen Kenntnissen und mit nur weniger Mühe kommunizieren können. Diese Methode wird im frühen Fremdsprachenunterricht häufig benutzt (Pinter 2017: 58-59). Obwohl „Total Physical Response“ schon darauf hindeutet und es in den drei letzten Jahrzehnten nachgewiesen wurde, dass Gesten, die der/die Lernende selber macht, beim Lernen behilflich sind, werden sie in der Pädagogik meistens nur spontan von Lehrenden und Lernenden benutzt. Viele Studien zeigen aber, dass verkörperte Wörter und

Phrasen besser im Gedächtnis gespeichert werden (Macedonia & Knösche 2011: 197).

3.4 Körper und Sprache

3.4.1 Verhältnis zwischen Körper und Sprache

Das Embodiment bietet auch neue Sichtweisen auf das weite Thema Sprache. Es wird behauptet, dass Sprache keine spezielle Stellung im kognitiven System hat, sondern eigentlich aus Wahrnehmungen und Handlungen besteht. Die symbolische Seite der Sprache kann nicht von Wahrnehmungen und Motorik getrennt sein, denn nur durch sie können die durch unsere Erfahrung entstandenen sensomotorischen Repräsentationen der Dinge, auf die sich die Sprache in den jeweiligen Situationen bezieht, verknüpft werden (Kaschak & Jones 2014: 319).

Die Verbindung des Körpers mit der Sprache sieht man auch daran, dass das Sprachsystem im Gehirn nicht autonom ist, sondern stark verknüpft mit anderen Systemen wie z.B. der Wahrnehmung und der Motorik. Die sprachlichen Teile des Gehirns stehen in Wechselwirkung mit jenen Teilen, die mit der Umwelt verbunden sind (Gomez Paloma 2017: 96). Ein Beispiel für das Verhältnis zwischen Embodiment und Sprache geht aus der Untersuchung von Hauk et al. (2004) hervor. Sie haben herausgefunden, dass beim Lesen von Aktionswörtern, die sich auf eine Bewegung der Körperteile Gesicht, Arm und Beine (z.B. „lick“, „pick“ und „kick“) beziehen, zugleich die Teile des Gehirns aktiviert wurden, die bei den eigentlichen physischen Bewegungen der Zunge, der Finger oder Füße aktiviert werden.

Es ist jedoch auch zu beachten, dass die Tatsache, dass beim Embodiment das Verhältnis zwischen Sprache und körperlicher Handlung im Fokus steht, nicht bedeutet, dass alle sprachlichen Phänomene durch Systeme der körperlichen Handlung erklärt werden können (Glenberg & Gallese 2012: 906).

3.4.2 Sprachverständnis

Wir können Sprache verstehen, indem wir sie anhand unserer mentalen Repräsentationen der Dinge aus der Umwelt prozessieren. Diese mentalen Repräsentationen entstehen aus unseren eigenen Erfahrungen durch Wahrnehmung und Bewegung und bilden somit mentale Wahrnehmungsrepräsentationen oder mentale motorische Repräsentationen der Ereignisse und Dinge in unserer Umwelt. Wenn wir also ein Wort

wahrnehmen, wird es nicht einfach anhand der symbolischen Form der Sprache, sondern anhand einer mentalen Repräsentation prozessiert und verstanden. Dies ist der Fall sowohl bei konkreten Dingen, die physisch vorhanden sind, als auch bei abstrakten Phänomenen (Hostetter & Alibali 2008: 497-499). Man könnte also sagen, dass das Verstehen der Sprache über den Körper geht, denn Sprachverständnis ist mit unserer körperlichen Handlung verknüpft (Glenberg & Kaschak 2002: 558).

Welche Aspekte des Embodiments beim Sprachverständnis mitwirken, wird somit durch zwei Sichtweisen aktiv erforscht: Erstens möchte man herausfinden, wie Wahrnehmungsrepräsentationen beim Verständnis benutzt werden und zweitens, wie Verstehende während der Sprachverarbeitung Bewegung simulieren (Kaschak & Jones 2014: 320).

In einer Untersuchung zu den motorischen Simulationen wurde folgendes festgestellt: Wenn ein Satz auf eine Bewegung in eine Richtung deutet (z.B. der Satz „Mache die Schublade zu“ deutet auf eine Bewegung weg von der handelnden Person), war es schwer für Testpersonen, eine Antwort zu geben, die eine Handlung in die entgegengesetzte Richtung erforderte. Dies wurde so gedeutet, dass die Konstruktion von inneren motorischen Simulationen der beschriebenen Handlungen in das Sprachverständnis eingebunden ist (Glenberg & Kaschak 2002).

Man neigt dazu Verben als Bewegungen zu verstehen, wie man sie selber, mit dem eigenen Körper machen würde, und nicht als universelle, allgemeine Bewegungen. Beim Verstehen eines Aktionsverbs simuliert man implizit die entsprechende Bewegung, die man früher selber gemacht hat oder potentiell später selbst machen könnte. Die Erfahrung hinter dem Verstehen des Aktionsverbs ist also nicht, dass man implizit die Bewegung sieht, sondern dass man sie selbst körperlich durchführt (Casasanto 2014: 110). Außerdem deutet die Semantik eines Verbes nicht nur eine Richtung der Bewegung an, sondern auch, welches Körperteil sich bewegt und zu welchem Ziel (Scorolli 2014: 130).

Auch Gesten helfen beim Verstehen der Sprache: Wenn der Zuhörer die Gesten des Sprechers sieht, werden Spiegelneuronen aktiviert (Glenberg & Gallese 2012: 917). Mit Hilfe der Spiegelneuronen kann sich der Mensch in die Situation der anderen versetzen. Spiegelneuronen helfen dabei observierte Handlungen von anderen zu verstehen, aber sie sind auch an der Sprache beteiligt, indem sie die Analyse von Wörtern und Phrasen, die mit Handlungen verbunden sind, unterstützen (Gomez Paloma 2017: 98).

3.4.3 Gesten als verkörperte Sprache

Hostetter und Alibali (2008: 498-500, 502) konstatieren, dass der Körper entsprechend auch bei der Sprachproduktion mitwirkt, nur verläuft der Prozess andersherum: Die sensomotorischen Repräsentationen der Konzepte, die geäußert werden, gehen der sprachlichen Äußerung voran. Eine sensomotorische Repräsentation (z.B. visuell oder motorisch) eines Konzeptes entspricht der Wahrnehmung oder motorischen Bewegung aus der echten Umwelt. Man kann sie z.B. von den verbalen Repräsentationen des Ereignisses unterscheiden. Ein Beispiel einer visuellen Repräsentation ist, dass man das Wort „Blume“ dadurch erfasst, dass man sich ein Bild von einer Blume vorstellt. Eine motorische Repräsentation wäre hingegen, dass man sich selber vorstellt eine Bewegung des Blumenpflückens zu machen. Gesten entstehen anhand unserer inneren sensomotorischen Repräsentationen. Diese Repräsentationen sind Simulationen unserer Wahrnehmungen und körperlichen Handlungen und werden beim Sprechen aktiviert. Gesten drücken diese innerlichen sensomotorischen Repräsentationen aus und machen sie somit nach außen sichtbar.

In Bezug auf die mündliche Sprachproduktion, die im Fokus meiner Masterarbeit steht, sind in der Embodimentforschung Gesten viel erforscht worden. Deshalb betrachte ich sie genauer, um zu verdeutlichen, inwiefern ich den Bezug zwischen Körper und Sprache in den Unterricht integrieren möchte. Neben Gesten gelten jedoch auch ganzheitliche Körperbewegungen (Toumpaniari et al. 2015: 445; Mavilidi et al. 2015) als motorische Repräsentationen, die man auch beim Fremdsprachenlernen einsetzen kann.

3.4.3.1 Gesten beim Sprechen und Denken

Gesten öffnen ein sehr weites Feld u.a. durch ihre Eigenschaft als Mittel der nonverbalen Kommunikation und durch die kulturellen Bedeutungen, die sie zum Ausdruck bringen. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass Gesten nicht nur einen Zweck für die Kommunikation erfüllen, sondern für den Sprecher auch eine kognitive Funktion haben. Gesten helfen dem Sprecher beim Denkprozess und bei der Formulierung der Äußerung (Krauss 1998: 54). Beim Thema Gesten muss man auch den kulturellen Aspekt berücksichtigen. In der Untersuchung von Macedonia und Knösche (2011: 201) war es nicht ihr Ziel kulturell akzeptierte Gesten mit den Wörtern zu verbinden, sondern eher mechanisch das Wort mit sensomotorischer Information zu verknüpfen. Unter diesem sensomotorischen, eher mechanischen, Aspekt werde auch ich Gesten

in meine Arbeit einbeziehen. Dabei werde ich mir jedoch auch der möglichen kulturellen Bedeutungen bewusst sein.

Im Rahmen ihres Artikels interessieren sich Hostetter und Alibali (2008: 495, 506) nicht für die Funktion der Gesten in der Kommunikation, sondern eher dafür, was Gesten überhaupt sind. Dieses Interesse erwächst aus einer eher psychologischen Perspektive mit dem Ziel herauszufinden, wie Gesten aus dem Denken des Körpers entstehen und wie sie mit der Sprache und Kognition verknüpft sind. Diese Eingrenzung der Gesten und die Fokussierung auf deren Essenz als körperliches Denken werde ich als Vorlage für das Betrachten von Gesten und Körperlichkeit überhaupt in meiner Arbeit nehmen. In diesem Sinne sind Gesten meines Erachtens ein passendes Werkzeug für das Fremdsprachenlernen.

McNeill (2005: 3-4) konstatiert, dass man Sprache nicht isoliert von Bildern betrachten kann. Diese Bilder werden beim Sprechen als Gesten verkörpert, die ein Teil der Sprache sind. Man kann sie nicht voneinander trennen, denn Gesten haben eine Wirkung und einen aktiven Einfluss auf das Sprechen und das Denken. Gesten und gesprochene Sprache bringen zwei unterschiedliche Arten des Denkens zusammen, also einerseits etwas Bildhaftes und andererseits Sprachliches in Wechselwirkung.

Gesten, wie McNeill (1992: 1, 12) sie beschreibt, entstehen aus den Gedanken eines Menschen und machen diese nach außen sichtbar. Sie sind spontan, individuell und zeigen innere Vorstellungen und das Verständnis eines Individuums von der Umwelt an. Außer Gedanken machen sie auch Sprache sichtbar. Demnach sind sie eine sichtbare Form des Embodiments, dienen jedoch nicht nur als Mittel zum Ausdruck, sondern sie verbergen ein körperliches Wissen und entstehen daraus (Hostetter & Alibali 2008: 495, 511).

Macedonia und Knösche (2011: 198, 208) konstatieren, dass Sprache und Gesten ein integriertes System bilden. Gesten haben eine Auswirkung auf das verbale Gedächtnis in Bezug auf Wörter und Aktionsphrasen. In einer Untersuchung haben sie gezeigt, dass es Unterschiede gibt, wie Wörter verkörpert werden können. Konkrete Wörter sind per se reicher an sensomotorischer Information. Verben, auch wenn sie abstrakt sind und nicht direkt auf eine Bewegung oder Geste verweisen, beinhalten schon in sich die Idee einer Handlung, die von jemandem ausgeführt wird. Auch abstrakte Wörter können verkörpert werden. Zum Beispiel das Wort „Unschuld“ könnte durch eine Geste des Hochziehens der Schultern verkörpert werden.

3.4.3.2 Unterschiede in Bezug zur Bedeutung

Bei der Charakterisierung von Gesten verwende ich die Einteilung von McNeill (2005: 3-12). Er beschreibt die Unterschiede zwischen Gestikulation, Emblemen, Pantomime und Gebärdensprache u.a. dadurch, inwiefern sie mündliche Äußerungen erfordern, wie viel sprachliche Eigenschaften sie an sich beinhalten oder wie konventionell sie sind. Wichtig hinsichtlich meiner Arbeit ist, inwiefern der Bezug zur Bedeutung sich unterscheidet, denn beim Fremdsprachenlernen muss man auch die Bedeutung der Wörter miteinbeziehen.

Gesten im Sinne von Gestikulation sind hauptsächlich, aber nicht nur, Bewegungen der Hände, Finger oder Arme, die zusammen mit der gesprochenen Sprache eher spontan entstehen und eine verkörperte Seite von Bedeutungen darstellen. Sie bringen eine bildhafte Modalität in die Kommunikation ein. Es gibt keine konventionellen Regeln dafür, welche Geste mit welchen Wörtern benutzt werden soll. Gestikulation hat alleine keine sprachlichen Eigenschaften, sondern die gesprochene Sprache fügt diese hinzu. Alleine versteht man sie nicht unbedingt (McNeill 2005: 4-5, 12).

Durch Pantomime, die aus einer oder mehreren zusammengesetzten Gesten besteht, kann man ohne Worte etwas zum Ausdruck bringen. Somit ist die sprachliche Form nicht obligatorisch dafür, eine Bedeutung zu übermitteln. Sowohl Pantomime als auch Gestikulation haben keine normierte Form um Bedeutung zu verkörpern, deshalb kann man sie willkürlich einsetzen. Dies ist meines Erachtens hinsichtlich der Kreativität der SchülerInnen bei der Verkörperung von Wörtern im Fremdsprachenunterricht nützlich. Für Embleme (z.B. „Ok!“-Zeichen mit den Fingern), die teilweise wie Zeichen dienen, gibt es hingegen Regeln, damit sie eine Bedeutung übertragen. Da sie konventionell sind, kann man sie in der Kommunikation einsetzen. Somit sind sie auch im Unterricht einsetzbar. Weil Gebärdensprache eine eigene normierte Sprache ist, bei der man bestimmte Gesten mit bestimmten Bedeutungen lernen sollte, passt sie nicht zur Betrachtung der körperlichen Repräsentationen im Unterricht (McNeill 2005: 3-12).

McNeill (1992: 12-18) unterscheidet verschiedene Arten von Gesten. Ikonische Gesten illustrieren die Bedeutung einer gesprochenen Äußerung. Metaphorische Gesten funktionieren ähnlich, sind aber Illustrationen von abstraktem und nicht konkretem Inhalt. Deiktische Gesten zeigen auf etwas in der Umwelt. Im Gegensatz zu den ikonischen und metaphorischen Gesten beziehen sich Diskursgesten nicht auf die

Bedeutung der Wörter, sondern zeigen eher die als wichtig empfundenen Teile der Äußerung an oder geben Auskunft über den Diskurs. Sie verbinden Teile der Äußerung miteinander. Weil dabei die Bedeutungen der sprachlichen Äußerung nicht beachtet werden, sind sie im Rahmen meiner Masterarbeit nicht relevant. Dementsprechend schließe ich mich der Eingrenzung von Hostetter und Alibali (2008: 495) an und interessiere mich somit für sog. repräsentative Gesten, zu denen ikonische, metaphorische und deiktische Gesten zählen. Ich denke, diese sind beim Fremdsprachenlernen nützlich, denn sie verkörpern die Bedeutung der sprachlichen Form.

3.4.3.3 Gesten im Fremdsprachenunterricht

Sprechen versteht und lernt man in Interaktion. Weil Gesten sowohl bei der Verständigung, aber auch bei den kognitiven Prozessen eines Individuums helfen, können sie beim Fremdsprachenlernen nützlich sein. Sie bringen ein anderes, mit dem Sprechen zusammenhängendes semiotisches Mittel ein (Eskildsen & Wagner 2015: 291-292). Durch die kommunikative und kognitive Wirkung der Gesten kann man gleichzeitig implizites Wissen hervorbringen und neues explizites Wissen verarbeiten, was zu einem vielseitigeren, stabileren Wissen führen kann (Goldin-Meadow 2013: 268). Meiner Meinung nach ist das ein Punkt, wo man auch die Gesten als körperliche Methode in den Fremdsprachenunterricht miteinbeziehen kann: Die Lernenden haben schon ein Wissen über ein Wort, z.B. „Katze“, und dieses implizite Wissen aus der Muttersprache oder überhaupt über das Konzept „Katze“ können sie durch eine Geste repräsentieren. Dazu kommt das entsprechende Wort aus der Fremdsprache, welches mit dem impliziten Wissen und der Geste gelernt wird. Das sensomotorische System spielt eine wichtige Rolle beim Fremdspracherwerb, deshalb können Gesten zu einem tieferen Lernen beitragen (Gomez Paloma 2017: 89).

Ich betrachte Gesten und ganzheitliche Körperbewegungen als körperliches Denken, das nicht der Kommunikation dient, sondern als Werkzeug für individuelle Lernende zum körperlichen Kodieren von Lerninhalten, um ein tieferes Lernen der Wörter und deren Bedeutung sowie deren Benutzung in der mündlichen Sprachproduktion zu fördern. Im Folgenden werde ich auf Ergebnisse von Untersuchungen genauer eingehen, bei denen Gesten im Fremdsprachenunterricht beim Wortschatzerwerb oder mündlicher Sprachproduktion eingesetzt wurden, um genauere Bedingungen für meine Übungen zu erhalten.

In einer Untersuchung haben Macedonia und Knösche (2011: 196, 208-209) herausgefunden, dass dann, wenn mit zu erlernenden neuen Wörtern z.B. repräsentative Gesten verknüpft werden, die Lernergebnisse besser ausfallen. Dass die Wörter durch die Verkörperung besser in Erinnerung bleiben, hat außerdem auch eine Auswirkung auf die Sprachproduktion. Diese, durch die Gesten gelernten Wörter werden auch häufiger bei der Produktion von Sätzen eingesetzt. Die Untersuchung führte auch zu dem Ergebnis, dass es Unterschiede in Bezug darauf gibt, zu welchen Wortarten die gelernten Wörter gehören. Ein großer Unterschied liegt in der Konkretheit der Wörter. Je konkreter ein Wort ist, desto reicher ist seine linguistische Repräsentation und dementsprechend höher ist auch sein Grad an Körperlichkeit. Dadurch ist es leichter sich daran zu erinnern. Konkrete Substantive haben ein größeres Spektrum von Repräsentationen bezüglich der Wahrnehmungen als abstrakte Substantive. Nach den konkreten Substantiven waren Verben am leichtesten zu lernen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass abstrakte Wörter wie Adverbien zwar schwieriger zu lernen waren, aber trotzdem durch Verkörperung besser gelernt wurden.

In ihrer Untersuchung haben Mavilidi et al. (2015) festgestellt, dass das Lernen von Wörtern in einer Fremdsprache bei Vorschulkindern am effektivsten war, wenn sie physische Bewegungen, die mit dem Inhalt der gelernten Wörter verbunden waren, ausführten. Beim Fremdsprachenlernen profitieren Vorschulkinder insbesondere von solchen Übungen, bei denen sie Wörter durch ganzheitliche physische Bewegungen verkörpern sollen. Aber überhaupt die Integration von Gesten und Bewegungen in Lernaufgaben fördern das Lernen besser als herkömmliche eher schriftliche Übungen. Es hat sich auch herausgestellt, dass es mit der Bedeutung zusammenhängt, inwiefern die Bewegung das Wort repräsentiert, denn physische Bewegung allein hat zwar auch das Lernen positiv beeinflusst, aber noch größer war der Effekt, wenn die Bewegung dem Wort entsprach. Verkörperung ist zumindest bei Kindern eine geeignete Lernstrategie.

Tellier (2008) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass junge Kinder sich besser an Wörter einer Fremdsprache erinnern, wenn das Wort mit einer Geste, die das Wort repräsentiert, verbunden wird und das Kind die Geste beim Lernen selber macht. Die eigene physische Aktivität durch die Ausführung der Geste ist sogar hilfreicher als das Sehen eines Bildes, das das Wort ausdrückt. Das Wort wird vielseitiger verarbeitet und verinnerlicht, denn es erhält durch die Geste sowohl eine visuelle als auch motorische Form im Gedächtnis. In dieser Untersuchung ging es

darum, ob die Wörter passiv oder aktiv gelernt wurden, d.h. ob die Kinder z.B. das Bild oder die Geste des Wortes erkennen konnten (passiv) oder ob sie selber das Wort wiedergeben konnten (aktiv). Der Effekt der Benutzung von Gesten beim Lernen von Wörtern einer Fremdsprache war insbesondere bei der aktiven Wiedergabe der Wörter zu erkennen. Wenn die Wörter anhand von Gesten gelernt wurden, konnten die Lernenden sich an mehr Wörter erinnern und diese selber verwenden.

Repetto et al. (2017: 1, 9) sprechen von Anreicherung der Wörter durch Bilder oder Gesten. Anstatt im Fremdsprachenunterricht Vokabeln nur durch die geschriebene oder gesprochene Form zu lernen, kann man sie z.B. mit Bildern oder Gesten, also anderer sensorischer Information, bereichern. In ihrer Untersuchung haben sie festgestellt, dass Gesten die Erinnerung an Wörter positiver beeinflussen als Bilder, denn Gesten haben in unserer Kognition eine spezielle Stellung.

Macedonia et al. (2011: 983, 991) haben getestet, ob es beim Lernen von neuen Substantiven in einer Fremdsprache einen Unterschied macht, wenn man ikonische Gesten oder bedeutungslose Gesten mit den Wörtern beim Lernen verbindet. Sie wollten herausfinden, ob der Effekt beim Lernen von der motorischen Aktivierung durch die Geste als Bewegung abhängt oder von einem motorischen Bild, das die Geste anbietet. Es hat sich herausgestellt, dass nicht nur die motorische Bewegung für das Lernen ausreicht, sondern die bessere Erinnerung an die fremdsprachigen Wörter entsteht dadurch, dass die Geste ein motorisches Bild schafft, das der Bedeutung des Wortes entspricht. Wenn man Gesten beim Wortschatzerwerb benutzen möchte, sollten diese der Bedeutung der jeweiligen Wörter entsprechen.

Toumpaniari et al. (2015: 448, 452) haben in ihrer Untersuchung beim Wortschatzerwerb durch junge Vorschulkinder herausgefunden, dass Gesten, die die fremdsprachigen Wörter verkörpern, zwar das Lernen der Wörter verbesserten. Wenn die Gesten aber zusammen mit größerer körperlicher Bewegung ausgeführt wurden, war das Lernen der Wörter noch effektiver. Die physische Aktivität verbessert die geistige Leistung, aber wenn die Bewegungen bzw. Gesten genauer dem Inhalt der Aufgabe entsprechen, hat dies eine kognitive Wirkung auf das Lernen des Inhalts. Somit ist das Lernen effektiver, wenn beide Lernmöglichkeiten eingesetzt werden. Außerdem hat Kindern der Unterricht mit Bewegung oder Gesten besser gefallen als ohne. Es hatte also eine kognitive, physiologische und affektive Wirkung auf das Lernen der Wörter.

4. Aktionsforschung im TALK-Projekt

4.1 Aktionsforschung als Forschungsstrategie

Als Forschungsstrategie für meine empirische Untersuchung habe ich mich für die Aktionsforschung entschieden, denn sie wird insbesondere in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft eingesetzt (Heikkinen 2018: 216) und eignet sich u.a. auch für die Entwicklung neuer Methoden für den Unterricht (Cohen et al. 2000: 227). Es geht nicht nur darum Handlungen zu untersuchen, indem man nach Erklärungen strebt, sondern auch darum Handlungen zu verändern und zu entwickeln (Munn-Giddings 2012: 71-72). Das Besondere bei dieser Strategie ist, dass Theorie und Praxis verbunden sind (Heikkinen 2018: 216; Cohen et al. 2000: 237), z.B. können Lehrende auch in der Unterrichtspraxis ihre Arbeit erforschen (Munn-Giddings 2012: 71). Weil ich meine entworfenen Übungen testen und weiterentwickeln möchte, halte ich diese Strategie für meine Arbeit für geeignet.

In einer Aktionsforschung wird in einem zyklischen spiralförmigen Prozess von vier Phasen geforscht. Zunächst stellt man zu den Fragestellungen einen Plan auf und setzt diesen in die Praxis um. Danach werden Beobachtungen der Handlung vorgenommen und als letztes reflektiert. Anhand der Ergebnisse der ersten drei Phasen wird ein neuer, verbesserter Plan erstellt (Heikkinen 2018: 223-224). In meiner Untersuchung habe ich diesen aus vier Phasen bestehenden Zyklus bei zwei Gruppen vier Mal durchgeführt.

4.2 TALK-Projekt

Den empirischen Teil meiner Untersuchung habe ich im TALK-Projekt (Zodiak 2019) des Zodiak – Uuden tanssin keskus durchgeführt. Es handelt sich um ein großes Projekt, das in den Jahren 2013-2017 in verschiedenen Grundschulen in Helsinki, Turku und Ypäjä im Fremdsprachenunterricht verschiedener Sprachen in den Klassenstufen 1-9 durchgeführt wurde. Beim TALK-Projekt arbeiten TanzkünstlerInnen mit Fremdsprachenlehrenden zusammen und bringen als Konsulenten ein Wissen über Kunst und Bewegung in die Gestaltung des Unterrichts ein. Die TanzkünstlerInnen bieten Workshops an, in denen die Integration von Bewegung und künstlerischen Ansätzen in den Fremdsprachenunterricht behandelt wird. Diese Workshops basierten auf kinästhetischen Sprachworkshops, die schon seit dem Jahr

2007 als Öffentlichkeitsarbeit erarbeitet wurden. Im TALK-Projekt wurden diese weiterentwickelt. Das Ziel des Projektes war es interdisziplinäre und auch künstlerisch orientierte Methoden für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Auch gegenwärtig werden noch einzelne Workshops angeboten.

Ich habe die Möglichkeit erhalten meine Untersuchung als Teil des TALK-Projekts auszuführen. Die Aktionsforschung habe ich in einer Helsinkier Grundschule im DaF-Unterricht einer 1. und einer 2. Klasse im September 2019 durchgeführt. In beiden Gruppen gab es 14 SchülerInnen. Die Workshops wurden als Teil ihres normalen Unterrichts einmal pro Woche, jeweils 45 Minuten lang, insgesamt vier Mal pro Gruppe gehalten. Über das TALK-Projekt wurde eine Nachricht an Helsinkier Grundschulen geschickt, über die Deutschlehrende ihre Gruppen zu meiner Untersuchung anmelden konnten. Aus den Anmeldungen habe ich eine Grundschule ausgewählt. Der Grund für meine Wahl war, dass ich an dieser Schule sowohl eine 1. als auch 2. Klasse unterrichten konnte.

Weil ich die Übungen als Teil der TALK-Workshops getestet habe, erhielt ich auch über das TALK-Projekt Rahmenbedingungen für die Planung des Unterrichts. Der Unterricht sollte im Wesentlichen durch Übungen, in die Bewegung integriert war, geprägt sein. Er sollte mit einem „Warm-up“ beginnen und einem „Cool-down“ enden, sodass alle sowohl am Anfang als auch am Ende zusammenkommen. Besonderes Augenmerk liegt darauf, wie die Kreativität der Kinder durch die Bewegung ermöglicht werden kann. Bei der Planung des Unterrichts sollte auch der Kontakt zu den anderen berücksichtigt werden, damit es auch zur Kommunikation durch körperliche und sprachliche Interaktion kommt. Ein Ziel ist es, dass die Lernenden nicht direkt die offensichtliche pantomimische Repräsentation wählen, sondern auch ihre Kreativität bei der Suche nach geeigneten Bewegungen einsetzen. Es sollte der Bedarf zur aktiven Kommunikation und zum Selbstaussdruck mithilfe der kreativen Bewegung erweckt werden.

4.3 Material und Methoden der Untersuchung

Bei einer Aktionsforschung können verschiedene Forschungsmethoden benutzt werden. Deren Wahl hängt immer von den Forschungsfragen ab, aber häufig werden qualitative und quantitative Methoden in Kombination verwendet (Munn-Goddings 2012:72; Cohen et al. 2000: 237). Um ein vielseitig auswertbares Korpus zu erhalten,

setzt sich das Material meiner Untersuchung aus den von mir konzipierten Übungen für die jeweiligen Unterrichtsstunden, den Notizen zu meinen Beobachtungen bei der Durchführung der Übungen, den Beobachtungen der Lehrerin und dem von den SchülerInnen nach jedem Unterricht ausgefüllten Fragebogen zusammen. Der Schwerpunkt liegt bei der qualitativen Analyse, aber ich werde sie mit quantitativen Daten ergänzen.

4.3.1 Beobachtungen und qualitative Analyse

Da bei der Aktionsforschung die Reflexion wichtig ist (Heikkinen 2018: 222), habe ich meine eigenen Wahrnehmungen während des Unterrichts bei der Untersuchung beachtet. Während des Unterrichts habe ich Beobachtungen gemacht und diese jeweils nach dem Unterricht notiert. Da ich hierbei eher sprachliches statt numerischen Materials erhalten habe, gehört dies zum qualitativen Teil meiner Aktionsforschung (Angrosino 2012: 165). Um möglichst wenige der Wahrnehmungen zu vergessen, habe ich die Notizen so schnell wie möglich nach dem Unterricht aufgeschrieben, wie es Altrichter et al. (1993: 87) empfehlen. Natürlich wäre es wünschenswert gewesen, Videoaufnahmen vom Unterricht zu machen, die ich im Nachhinein hätte analysieren können. Jedoch war es im Rahmen dieser Masterarbeit aus Datenschutzgründen zu kompliziert eine Forschungserlaubnis für Videoaufnahmen zu erhalten.

In meiner Untersuchung handelt es sich um Beobachtungen eines natürlichen Geschehens, denn der Unterricht in der Schule ist keine klinische und kontrollierte Umgebung. Das Ziel war es in den zwei Schulklassen zu beobachten, was die SchülerInnen tatsächlich in den Übungen gemacht haben und inwiefern die erwünschten theoretischen Grundlagen bei der Durchführung der Übungen erfüllt wurden. Da ich als Lehrerin die jeweiligen Unterrichtsstunden durchführte, war ich auch in die Handlung involviert, deshalb handelte es sich um teilnehmende und reaktive Beobachtungen (Angrosio 2012: 166). Beim Notieren meiner Beobachtungen bin ich einer eher pragmatischen Gliederung der Beobachtungen gefolgt (Vilkka 2018: 168), und habe aufgeschrieben, was die SchülerInnen in den jeweiligen Übungen taten, inwiefern sie Sprache benutzt haben und wie die Stimmung während der Übung war.

Eila Aarnos (2018: 187) weist darauf hin, dass man interessantes Material erhalten kann, wenn man Lehrende und Lernende zum gleichen Thema befragt. Weil dies im Rahmen einer Aktionsforschung möglich ist, habe ich auch die Lehrerin der beiden Gruppen gebeten jeweils im Unterricht ihren Wahrnehmungen und Erfahrun-

gen entsprechend auf zwei Fragen frei zu antworten. Ich wollte herausfinden, ob erstens ihres Erachtens die Übungen Probleme im Unterricht verursacht haben und zweitens inwiefern sie die Übungen als nützlich empfand. Somit habe ich auch Beobachtungen aus der Perspektive der Lehrerin, die die Gruppen kennt, erhalten. Durch ihre Perspektive habe ich neben meinen eigenen Beobachtungen auch eine weitere Sichtweise für die Betrachtung der Übungen erhalten, was für die Validität der Ergebnisse wichtig ist (Angrosino 2012: 168).

Meine eigenen und die Beobachtungen der Lehrerin habe ich anhand einer qualitativen Analyse untersucht. Bei der Auswertung (siehe Kap. 6.1) habe ich mich für Themen entschieden, die aus den im theoretischen Teil meiner Arbeit erarbeiteten Grundlagen für die Übungen abgeleitet sind (Eskola 2018: 221).

4.3.2 Fragebogen und quantitative Analyse

In Form eines Fragebogens (Anhang 1) habe ich nach jedem Unterricht Informationen über die Ansichten und Erfahrungen der SchülerInnen erhalten. Zunächst werde ich darauf eingehen, was bei der Gestaltung eines Fragebogens für Kinder zu beachten ist. Der Fragebogen sollte möglichst einfach und leicht verständlich sein. Zum Beispiel können negative Fragen für Kinder zu kompliziert sein. Um das Verständnis zu fördern, wird empfohlen die Behauptungen aus der Sicht der Antwortenden zu formulieren. Bei Kindern ist es hilfreich die Fragen in der Gegenwartsform auszudrücken, damit sie sich nicht zu sehr um Erinnerung bemühen müssen. Es sollen nicht zu viele Antwortmöglichkeiten gegeben werden, und eine „Ich weiß nicht“ - Antwort wird nicht empfohlen. Deshalb habe ich mich im Fragebogen für vier Antwortmöglichkeiten entschieden (Bell 2007: 462-466). Als Skala habe ich die Likert-Skala gewählt, denn sie ist nach der Untersuchung von van Laerhoven et al. (2004: 834) für Kinder am besten geeignet. Bei der Likert-Skala können die Antwortenden aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten diejenigen aussuchen, die den eigenen Erfahrungen am besten entsprechen. Bei jungen Kindern funktionieren Bilder von Gesichtern besser als Text (Tymms 2012: 233). Weil noch nicht alle SchülerInnen in der 1. Klasse lesen können, habe ich ihnen die Behauptungen und Antwortmöglichkeiten jedes Mal vorgelesen.

Über den Fragebogen habe ich quantitatives Material für meine Untersuchung erhalten, das Auskunft über die Meinungen der SchülerInnen zum und Erfahrungen im Unterricht geben. Bei manchen Fragen haben einige SchülerInnen zwei

Antworten angekreuzt. Um falsche Interpretationen zu vermeiden, habe ich diese wenigen Antworten bei der Analyse nicht mitgezählt (Valli 2018: 274).

4.4 Ethische Überlegung

In Untersuchungen, bei denen man Beobachtungen in Situationen mit Menschen macht, muss man besonders stark auf die Forschungsethik achten. Die wichtigsten Prinzipien dabei sind die Zustimmung der Teilnehmer und der Schutz der Vertraulichkeit (Angrosino 2012: 167). Eila Aarnos (2018: 175) weist daraufhin, dass die Untersuchung den Kindern Spaß machen und alltäglich sein sollte. Außerdem sollte jederzeit auf ihr Wohlbefinden sowie auf die Forschungsethik geachtet werden. Dies habe ich als Richtlinie meiner Arbeit zugrunde gelegt.

Für die Durchführung der Aktionsforschung im Unterricht an einer Helsinkier Grundschule wurde eine Forschungserlaubnis bei der Stadt Helsinki beantragt. Die ethische Überlegung wird anhand der Anweisung des Tutkimuseettien neuvottelukunta (2019) erarbeitet. Weil die TeilnehmerInnen an der Untersuchung minderjährig waren, wurden ihre Eltern durch eine Mitteilung (Anhang 3) über die Untersuchung informiert. Damit die SchülerInnen an der Untersuchung teilnehmen durften, haben ihre Eltern eine Forschungserlaubnis (Anhang 3) unterschrieben. Zu Beginn der Untersuchung wurden die SchülerInnen mündlich über den Verlauf der Untersuchung informiert. Außerdem wurden sie darüber belehrt, dass die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig ist und sie sich zu jeder Zeit weigern können an der Untersuchung teilzunehmen. In der Arbeit wird der Name der Schule nicht genannt und sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrerin bleiben bei der Beschreibung der Untersuchung und ihrer Ergebnisse anonym.

5. Übungen als Untersuchungsgegenstand

5.1 Übungen und Ablauf der Unterrichtsstunden

Für die vierwöchige Aktionsforschung habe ich Übungen auf eine solche Weise konzipiert, dass sie den im theoretischen Teil meiner Arbeit vorgestellten Grundlagen und den Rahmenbedingungen des TALK-Projekts entsprechen. Die Übungen wurden für jede Unterrichtsstunde je nach dessen Thema neu erstellt. Auch meine und die

Beobachtungen der Lehrerin wurden beim Entwurf der nächsten Übungen berücksichtigt. Teilweise wurden die gleichen Übungen mehrmals benutzt, weiterentwickelt und eventuell für den erneuten Gebrauch angepasst, wenn sie sich im Unterricht als vorteilhaft erwiesen hatten.

Im Anhang (Anhang 2) befindet sich ein Überblick über den Ablauf der Unterrichtsstunden. Jede Stunde begann sitzend im Kreis indem wir uns begrüßt haben und endete mit dem Ausfüllen des Fragebogens. Wenn die erste Übung stehend gemacht wurde, diente ein Schütteln der Arme und Beine als kurzes „Warm-up“. Der Wunsch des TALK-Projekts zu jedem Unterricht ein „Warm-up“ zu machen, wurde jedoch leider nicht in allen Unterrichtsstunden verwirklicht. Jedoch wurde der Unterricht jeweils so aufgebaut, dass die Benutzung sowohl des Körpers und der eigenen Kreativität als auch der zu erlernenden deutschen Wörter und Phrasen langsam erweckt wurde, damit sowohl der Körper als auch der Geist zu den Übungen eingestimmt wurden. Deshalb wurden z.B. Übungen die großes improvisatorisches Bewegen beansprucht haben (siehe z.B. 5.2.6) nicht am Anfang des Unterrichts gemacht. Manche Übungen dienten als „Warm-up“ oder Vorstufe zu einer anderen Übung oder ein „Warm-up“ wurde in der Übung gemacht bevor es zur nächsten Phase der Übung ging (siehe Anhang 2: 2. Klasse, 3. Stunde, 5.2.3).

Ein Ziel war es den ganzen Unterricht nur durch körperliche Übungen zu gestalten. Jedoch hat sich dies bei der 1. Klasse problematisch dargestellt. Diese Problematik wird im Kapitel 6.2 (S. 57-58) genauer beschrieben. Deshalb habe ich in der 2. und 3. Stunde der 1. Klasse zur Abwechslung auch andere Übungen gemacht. Diese dienten gleichzeitig als Vorstufe zur darauffolgenden Übung (siehe Anhang 2: 1. Klasse, 2. Stunde) oder als Einstieg ins neue Thema (siehe Anhang 2: 1. Klasse, 3. Stunde).

Der Unterricht wurde möglichst abwechslungsreich aufgebaut, sodass in jedem Unterricht Übungen zur Bewegung z.B. eines eingegrenzten Körperteils aber auch zur Bewegung des ganzen Körpers angeführt haben. Abwechslung wurde auch durch freie und festgelegte Bewegungen und durch Bewegung auf der Stelle oder frei im Raum erzielt. Manche Übungen enthielten eine Variation oder Eingrenzung der Bewegung schon in sich, aber in anderen konnten sie dem Zweck entsprechend ergänzt werden.

Themen bei der 1. Klasse waren Begrüßungen, fragen, wie es einem geht, und Tiere. Im Unterricht der 2. Klasse wurden Verben und Adjektive behandelt. So-

mit hatte ich eine weite Auswahl an Themen und unterschiedliche Wortarten als inhaltliche Grundlage für die Übungen zur Verfügung. Manche Übungen konnten bei verschiedenen Themen eingesetzt werden, aber manche waren eher auf einen spezifischen Inhalt bezogen.

Um das Verständnis der deutschsprachigen Wörter zu verstärken ohne fertige körperliche Repräsentationen oder die direkte finnische Übersetzung anzugeben, habe ich in vielen Übungen auch Bildkarten benutzt. Dies wurde auch in der Theorie empfohlen (Opetushallitus 2019a: 29; Pinter 2017:101). Somit konnten die SchülerInnen mit Hilfe des Verständnisses, das sie über die Bildkarten gewonnen haben, das entsprechende deutsche Wort direkt mit eigenen körperlichen Repräsentationen verbinden und haben neben der körperlichen auch eine visuelle Repräsentation zum Wort erhalten. Die Bildkarten habe ich mit Hilfe des Bildwerkzeugs bei Papunet (Papunet 2019) erstellt.

Als nächstes gebe ich eine genauere Beschreibung der einzelnen Übungen. Diese können als Anleitung für die Durchführung der Übungen betrachtet werden. Ich gebe auch Empfehlungen, was man als Lehrende bei den Übungen beachten sollte. Bei manchen Übungen werden außerdem Ideen für die Anwendung vorgeschlagen und Beispiele verschiedener Variationen aus der praktischen Durchführung erörtert.

5.2 Darstellung der einzelnen Übungen

5.2.1 Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden

Die Benutzung eines gemeinsamen Rhythmus, der mit dem Körper, z.B. mit den Händen oder Füßen, erzeugt wird, ermöglicht eine sehr effektive mündliche Wiederholung z.B. einer Phrase. Gleichzeitig kann auch die Betonung beim Sprechen geübt werden. Man beginnt mit dem Rhythmus, indem man zunächst eine vorher ausgewählte und zum Rhythmus der Phrase passende Bewegung zum Rhythmus wiederholt. Wenn die SchülerInnen den Rhythmus gefunden haben, kann nach einer Weile die Phrase hinzugefügt werden. Bei den Übungen mit Rhythmus ist wichtig zu beachten, dass der Rhythmus nicht zu schwer ist, damit der Fokus nicht auf dem Erlernen der Bewegung liegt, sondern bei der Wiederholung der sprachlichen Äußerung bleibt. Es ist von Vorteil mit einem eher langsamen Rhythmus zu beginnen.

Um das Interesse der Schülerinnen aufrecht zu erhalten, kann man die Bewegung und die mündliche Wiederholung auf unterschiedliche Weise variieren. U.a. kann man den Rhythmus von einem Körperteil auf einen anderen verschieben, das Ausmaß oder das Tempo der Bewegung verändern oder die Bewegung räumlich variieren. Wenn man den Rhythmus mit den Füßen macht, kann man z.B. zusammen im Kreis beginnen, nach einer Weile, weiterhin den Rhythmus behaltend, sich freier im Raum bewegen, eventuell sogar einen Kontakt zu den anderen einnehmen und danach wieder im Kreis zusammenkommen. Die sprachliche Wiederholung kann man durch die Lautstärke verändern und damit den Fokus sowohl auf die Phrase als auch deren Aussprache verschieben. Den Rhythmus habe ich in dieser Form mit den Phrasen „Was machst du?“ (2. Klasse) und „Wie geht’s?“ (1. Klasse) benutzt.

Den Rhythmus als Grundlage beibehaltend, habe ich zwei weitere Übungen getestet. Bei der ersten Variation (a) wurden zum Rhythmus der Füße auch Gesten festgelegt, und bei der zweiten (b) haben die SchülerInnen zum Rhythmus und der Phrase Bewegungen erfunden. Diese zwei Übungen werde ich im Folgenden detaillierter darstellen:

- a) Diese Übung habe ich mit der 1. Klasse beim Thema Begrüßungen ausprobiert. Hier wird der Rhythmus mit den Füßen gemacht:
1. Rechts nach vorne („Guten“), links daneben („Tag“)
 2. Rechts nach hinten, links daneben
 3. Rechts nach hinten („Auf wieder-“), links daneben („-sehen“)
 4. Rechts nach vorne, links daneben

Zunächst beginnt man nur mit den Schritten, sodass der Rhythmus gefunden wird. Danach fügt man die sprachliche Form hinzu und als letztes die Geste:

„Guten Tag!“: man hält die rechte Hand nach vorne, bewegt sie hoch und runter, als ob man jemandem die Hand schütteln würde

„Auf Wiedersehen!“: beide Hände werden auf Augenhöhe in einer bogenförmigen Bewegung einmal voneinander weg und wieder zueinander bewegt

Zu empfehlen ist es zunächst nur mit „Guten Tag!“ (1. und 2.) zu beginnen und danach auch „Auf Wiedersehen!“ (3. und 4.) separat zu lernen, bevor man die ganze Bewegungsphrase von 1. bis 4. durchführt. In dieser

Übung wird die Bedeutung der Äußerungen auch räumlich dargestellt, denn die Schritte nach vorne bei „Guten Tag“ deuten darauf, dass man dies sagt, wenn man kommt, und entsprechend die Schritte nach hinten bei „Auf Wiedersehen!“ darauf, dass man es sagt, wenn man weggeht. Anstelle von „Guten Tag!“ und „Auf Wiedersehen!“ wurden auch „Hallo!“ und „Tschüss!“ eingesetzt. Auch wenn die Silbenzahl bei den Wörtern unterschiedlich war, konnten sie zu den Schritten verbunden werden. Zum Beispiel bei „Auf Wiedersehen!“ wurde beim ersten Schritt „auf“ unbetont und schnell ausgesprochen und somit lag die Betonung auf „wieder“. Bei „Hallo!“ und „Tschüss!“ hingegen wurde „a“ bzw. „ü“ sehr lang ausgesprochen: „Haaal – lo“ und „Tschüü – üss!“.

b) Die Frage „Was machst du?“ haben wir mit der 2. Klasse durch rhythmische Bewegungen der Arme und Hände geübt. Zunächst erzeugen alle zusammen den Rhythmus mit den Händen, indem sie im Kreis sitzend mit den Händen in folgender Weise auf die eigenen Beine klatschen:

Phrase: Was – **machst** – du

Bewegung: rechts – **links** – rechts
 links – **rechts** – links

Wenn der Rhythmus mit der Bewegung und der sprachlichen Äußerung gefunden ist, sollen die SchülerInnen weiterhin zum Rhythmus bewegend die Arme frei bewegen. Dabei können sie die freie Bewegung z.B. auch im Umfang variieren. Danach sollen sie jeweils paarweise zusammen eine neue Bewegungsphrase für den Rhythmus und die sprachliche Form festlegen. Somit erhält die Phrase bei dieser Übung zum Schluss zwar keine gemeinsame, aber trotzdem eine für die Individuen festgelegte eigene körperliche Form.

5.2.2 Wort und Geste

Der/Die Lehrende gibt die neuen Wörter an, zu denen beim Lernen gemeinsam Gesten erfunden, vereinbart und festgelegt werden, die diese Wörter der Bedeutung entsprechend verkörpern. Somit werden gemeinsam körperliche Repräsentationen für die Wörter bestimmt. Wenn das Wort wiederholt wird, wird auch die Geste wiederholt. Nachdem die Wörter mit den Gesten gelernt worden sind, kann der/die Lehrende eine Bildkarte zeigen und die SchülerInnen darum bitten das dazugehörige Wort

zusammen mit der Geste zu wiederholen. Die Bildkarten können auch an die Tafel gehangen oder in der Mitte des Kreises verteilt werden, sodass der/die Lehrende jeweils nur auf ein Bild zeigt, woraufhin die SchülerInnen das betreffende Wort aussprechen und durch die richtige Geste verkörpern sollen. Eine weitere Alternative wäre, dass der/die Lehrende nicht auf ein Bild zeigt, sondern nur ein Wort ausspricht. Die Aufgabe der SchülerInnen wäre zunächst das richtige Bild zu suchen und erst dann die entsprechende Geste zusammen mit dem Wort zu wiederholen.

Um die SchülerInnen dazu zu motivieren, die Wörter häufiger zu wiederholen und trotzdem die Übung interessant zu machen, kann man die Geste auf unterschiedliche Weisen variieren. Z.B. kann man zunächst mit den normalen Gesten beginnen, nach einer Weile Miniversionen und danach noch riesengroße Versionen davon durchführen. Durch diese Abwechslung bei der Geste sind die SchülerInnen motiviert auch die Wörter öfter zu wiederholen.

Diese Übung habe ich mit der 1. Klasse getestet. Durch Gesten wurden Tiere und verschiedene Antworten auf die Frage „Wie geht’s?“ verkörpert. Beim Thema Tiere hat jede/r SchülerIn eine Bildkarte mit einem Tier erhalten und dazu gemeinsam mit einem Partner oder einer Partnerin eine Geste erfunden. Diese wurden danach den anderen gezeigt und beigebracht. Falls es Bedarf gab, habe ich als Lehrerin bei manchen Wörtern geholfen. In dieser Form hat die Übung lange (ca. 20 Minuten) gedauert. Im Unterricht waren 14 SchülerInnen, also wurden dem entsprechend nach der Erfindung der körperlichen Form durch Paararbeit insgesamt 14 Tiernamen zusammen mit der Verkörperung gemeinsam in der Gruppe gelernt.

In einer anderen Stunde wurden die Antworten „Wunderbar!“, „Danke gut!“, „Es geht.“ und „Schlecht.“ gemeinsam in der Gruppe durch Gesten verkörpert. Bei diesem Thema habe ich die Aufgabe noch so eingegrenzt, dass „Wunderbar!“ als Geste über dem Kopf, „Danke gut!“ auf Augenhöhe, „Es geht.“ auf Bauchnabelhöhe und „Schlecht.“ ungefähr auf Kniehöhe dargestellt werden sollten. Diese räumlichen Unterschiede sollten die Laune des Menschen wie auf einer Skala ausdrücken und so die Bedeutung der Wörter noch verständlicher machen.

5.2.3 Wort und Bewegung des ganzen Körpers

Der/Die Lehrende gibt ein Wort oder eine Phrase an, welches die SchülerInnen wiederholen und verkörpern sollen. Hierbei wird nicht eingegrenzt, dass es z.B. nur Gesten sein sollen, sondern der ganze Körper kann sich der Bedeutung der Wörter ent-

sprechend bewegen. Im Gegensatz zu den Gesten (vgl. 5.5.2) wird hier keine feste körperliche Form der Repräsentation erfunden und festgelegt, sondern die SchülerInnen verkörpern die Wörter improvisatorisch und jedes Mal neu. Damit die SchülerInnen die sprachliche Äußerung häufiger wiederholen, kann der/die Lehrende sie durch eine Frage zum Wiederholen motivieren, z.B. bei Verben durch die Frage „Was machst du?“. Bevor ein neues Wort angegeben wird, sollen die SchülerInnen wieder stehen bleiben. So werden verschiedene Wörter durchgenommen. Diese Übungen habe ich mit der 2. Klasse bei Verben und Adjektiven ausprobiert.

Man kann die Übung so gestalten, dass die Bewegung auch variiert wird, damit es interessant bleibt. Eine mögliche Variation ist es in der Übung die Bewegung der SchülerInnen so einzugrenzen, dass nur ein bestimmter Körperteil sich bewegen darf. Als Beispiel habe ich in einer Übung den SchülerInnen gesagt, dass sie sich so bewegen sollten, als seien ihre Füße auf dem Boden und ihre Arme am Körper festgeklebt. Ein anderes Mal waren ihre Füße auf dem Boden festgeklebt, aber ihre Arme durften sich frei bewegen und die Wörter verkörpern. Eine weitere Version der Übung war, dass die SchülerInnen jeder für sich selbst eine einzelne Bewegung (z.B. Armbewegung) ausgesucht haben. Diese Bewegung wiederholten sie die ganze Übung durch und gleichzeitig variierten sie sie den genannten Wörtern (hier: Adjektive) entsprechend.

5.2.4 Die Figurenmaschine

Die SchülerInnen stellen sich in jeweils einer Reihe an den gegenüberliegenden Wänden des Raumes auf. Die Person, der sie gegenüberstehen, ist ihr Partner oder ihre Partnerin für die Übung. Wenn der/die Lehrende die Musik anmacht, bewegen die SchülerInnen sich auf der Stelle. Wenn die Musik stoppt, verharren sie in der Position, in der sie gerade sind. Diese Haltung ist jetzt ihre Figur. Der/Die Lehrende sagt „1,2,3 – LOS!“ oder macht ein anderes Zeichen, wenn die SchülerInnen losgehen sollen. In dieser Haltung gehen sie auf ihre Partner zu. Wenn sie sich in der Mitte treffen, führen sie die vereinbarte und zum Unterrichtsinhalt passende Konversation. Nach der Konversation gehen sie weiterhin in der betreffenden Haltung zurück auf ihre Plätze. Danach geht die Musik wieder an und alles beginnt von vorn.

Es ist empfehlenswert beim ersten Mal in der ersten Runde die sprachliche Äußerung wegzulassen und nur die Bewegung zu machen, um den Ablauf der Übung zu verinnerlichen. Die sprachliche Äußerung kann dann in der zweiten Runde hinzu-

gefügt werden. Damit es bei der Kommunikation nicht zu Überlappungen kommt, ist es von Vorteil vorher abzumachen, welche Seite als erste fragt. Darüber hinaus kann man den SchülerInnen zwischen den Runden eine kurze Denkpause geben, damit sie sich vorher überlegen können, was sie dieses Mal antworten wollen. Sie können auch den/die Lehrende/n fragen, falls ihnen ein Wort nicht einfällt.

Im Unterricht der 1. Klasse haben die SchülerInnen in dieser Übung Begrüßungen („Guten Tag!“, „Hallo!“, „Tschüss!“ und „Auf Wiedersehen!“) geübt. Sie haben auch gefragt, wie es dem anderen geht, und darauf unterschiedliche Antworten gegeben („Wunderbar!“, „Danke gut!“, „Es geht.“ und „Schlecht!“). Die 2. Klasse hat Verben geübt, indem sie einander fragten, was der andere macht und in der Form „Ich + Verb“ auf die Frage antworteten.

5.2.5 Augen zu, Hände tanzen

Die SchülerInnen sitzen im Kreis oder liegen auf dem Boden und schließen ihre Augen. Der/Die Lehrende sagt ein Wort, welches die SchülerInnen mit ihren Händen und Armen verkörpern. Gleichzeitig können sie das Wort mündlich für sich selbst wiederholen. Der/Die Lehrende zeigt auch das entsprechende Bild, wobei die SchülerInnen kurz ihre Augen öffnen und nachschauen können, falls sie sich nicht an die Bedeutung des Wortes erinnern können.

Diese Übung wurde am Ende des Unterrichts als Beruhigung und „Cool-down“ durchgeführt. Sie wurde sowohl bei der 1. Klasse als auch bei der 2. Klasse bei allen Themen eingesetzt. Der/Die Lehrende kann die SchülerInnen auch zur Wiederholung aktivieren, indem er ihnen passend zum Thema Fragen stellt.

Ein Beispiel aus der 2. Klasse zum Thema Verben:

Der/ Die Lehrende sagt: „Ich laufe.“ (und zeigt das entsprechende Bild)
Die SchülerInnen machen eine entsprechende Bewegung bzw. Geste und wiederholen den Satz.
Der /Die Lehrende fragt nochmal: „Was machst du?“
Die SchülerInnen antworten: „Ich laufe.“

5.2.6 Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt

Der/Die Lehrende sagt ein Wort oder eine Phrase und zeigt eventuell auch ein entsprechendes Bild dazu, um das Verständnis des Wortes zu unterstützen. Wenn die Musik angeht, müssen die SchülerInnen sich dem Wort oder der Phrase entsprechend im Raum bewegen. Nach einer Weile stoppt der/die Lehrende die Musik. Die Schü-

lerInnen bewegen sich weiter, verlangsamen aber die Bewegung und fangen an das Wort oder die Phrase mechanisch wie ein Roboter mündlich zu wiederholen. Der/Die Lehrende gibt ein Zeichen (z.B. sagt „Stopp!“), wenn sie ganz still stehen bleiben sollen. Somit sind Statuen entstanden, die das Wort verkörpern. Der/Die Lehrende fragt nach „Was ist das?“, „Wie heißt diese Statue?“ oder ähnliches, was zum Wort oder zum Thema passt. Auf die Frage antworten die SchülerInnen, indem sie das gerade verkörperte Wort oder die Phrase nochmals wiederholen. Dann wird ein neues Wort genannt und die Musik geht wieder an.

Diese Übung habe ich mit beiden Gruppen ausprobiert. Unterschiedliche Themen wurden getestet. Mit der 1. Klasse wurden Tiere geübt. Die 2. Klasse hat Verben in der Phrase „Ich + Verb“ und Adjektive verkörpert.

5.2.7 Knete

Diese Übung ist ähnlich wie der zweite Teil der Übung „Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt“ (vgl. 5.2.6). Der /Die Lehrende sagt ein Wort. Die SchülerInnen bewegen sich in Zeitlupe wie Knete in eine Position, die für sie dieses Wort verkörpert und ausdrückt. Es ist die langsame Transformation von einer Statue, die einem Wort entspricht, in eine andere. Wenn alle bei der angestrebten Position angekommen sind, werden sie gebeten das Wort oder die Phrase selber mündlich zu wiederholen. Um das zu motivieren, kann der/die Lehrende dem Thema entsprechend dazu eine Frage stellen, wie z.B.: „Wie geht’s?“ (z.B. bei den verkörperten Formen von „Wunderbar!“ „Danke gut!“) oder „Was machst du?“ (z.B. beim Thema Verben). Die SchülerInnen können auch gebeten werden, während der Bewegung in Zeitlupe das Wort mechanisch wie ein Roboter zu wiederholen.

In meiner Untersuchung wurde diese Übung bei der Frage „Wie geht’s?“ und den Antworten dazu (1. Klasse) sowie mit Adjektiven (2. Klasse) ausprobiert. Die letztere Gruppe hatte für Adjektive keine vorher gemeinsam festgelegten körperlichen Repräsentationen, daher haben sie immer wieder eine neue körperliche Repräsentation improvisatorisch gefunden. Die 1. Klasse hingegen hatte als Basis für diese Übung schon gemeinsam festgelegte Gesten aus einer vorigen Übung (siehe 5.2.2) und haben die Bewegung von einer Geste zur nächsten vollführt.

5.2.8 Foto vom Zoo

Als Inspiration und Basis für diese Übung dient eine herkömmliche Improvisationsübung, den ich unter dem Namen „Ich bin ein Baum“ kenne. Die Übung läuft folgendermaßen: Eine/r stellt sich in die Mitte des Raumes, sagt „ich bin ein Baum“ und nimmt eine Position ein, die einen Baum verkörpert. Einer nach dem Anderen stellt sich zu der Person und vervollständigt „das Bild“ mit anderen Elementen, wie z.B. „Ich bin eine Sonne. / Ich bin ein Eichhörnchen auf dem Ast. / Ich bin die warme Luft. / Ich bin die gute Stimmung in dieser Szene.“. Somit wird das gemeinsame Bild mehr und mehr vervollständigt.

Mit derselben Idee wird in dieser Übung in der Mitte des Raumes ein gemeinsames Bild gestaltet. Ein runder Teppich in der Mitte des Klassenzimmers repräsentierte in meinem Unterricht einen Zoo, in dem die SchülerInnen ein gemeinsames Bild vom Zoo bildeten. In dieser Übung gab es zwei Phasen:

1. Phase:

Die SchülerInnen stehen außerhalb des Teppichs. Jeder bestimmt, welches Tier er oder sie präsentieren möchte. Sie stellen sich einer nach dem anderen in den Zoo, sagen, welches Tier sie sind und nehmen eine körperliche Position ein, die dieses Tier für sie verkörpert. Der/Die Lehrende spielt einen Zoobesucher, der Fotos vom Zoo macht. Wenn alle Tiere im Zoo sind, sagt der/die Lehrende: „1, 2, 3“, anstatt „Cheese!“ antworten die SchülerInnen gleichzeitig mit dem Namen des Tieres, das sie repräsentieren.

2. Phase:

Alle SchülerInnen verkörpern dasselbe Tier, das von dem/der Lehrenden jeweils angegeben wird. Der/Die Lehrende als Zoobesucher macht ein Foto: „1, 2, 3“, und die SchülerInnen wiederholen den Tiernamen. Danach wird ein neuer Tiername gesagt und die SchülerInnen verändern ihre Position dem Wort entsprechend.

Man braucht nicht unbedingt einen runden Teppich im Klassenzimmer, aber es wäre empfehlenswert einen Bereich im Raum für den Zoo zu bestimmen und zu markieren. In meiner Untersuchung habe ich diese Übung nur mit dem Thema Tiere getestet. Jedoch könnte man die Idee auch bei anderen Themen ausprobieren. So könnte

man gemeinsam Bilder von z.B. einem Obstteller, einem Kleiderschrank oder einem Wetterbericht darstellen.

5.2.9 Die Spinnenhand

Die Hand repräsentiert eine Spinne. Alle sitzen im Kreis und haben ihre Spinne (ihre Hand) vor sich auf dem Boden. Die Spinne geht nach vorne, soweit der Arm reicht und hüpft zurück zum Start. Dieser Gehweg der Spinne wird viele Male wiederholt und jedes Mal verändert sich die Spinne auf unterschiedliche Weise jeweils dem Wort entsprechend. Z.B. wurden in der 2. Klasse Adjektive gelernt, und somit war die Spinne klein, groß, langsam, laut, müde usw. Man kann die SchülerInnen darum bitten, während des „Gehens“ das Wort zu wiederholen.

Vor der Übung müssen die Regeln für das Gehen erklärt werden: Die Spinne bewegt sich nur auf einem Weg direkt nach vorne. Sie springt also nicht auf den Weg der anderen Spinnen oder berührt sie. Darüberhinaus soll man sitzen bleiben, d.h. die Spinne bewegt sich nur so weit wie der Arm reicht. In dieser Übung kann man auch Bildkarten benutzen. Z.B. sollten die SchülerInnen in der 2. Stunde immer erst die zum Wort passende Bildkarte aus der Mitte des Kreises finden. Erst dann hat sich die Spinne dementsprechend bewegt.

5.2.10 Verkörperte Adjektivpaare

Die SchülerInnen arbeiten paarweise. Der/Die Lehrende gibt zwei Adjektive an. Diese können antonymisch sein wie z.B. klein und groß, schnell und langsam. Die SchülerInnen bilden mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin gemeinsam passende Gesten oder Bewegungen zu den angegebenen Wörtern, sodass der eine das eine Wort verkörpert und der andere das andere Wort. Die gegensätzlichen Wörter erhalten also auch gegensätzliche körperliche Repräsentationen. Wenn alle fertig sind, zeigt jedes Paar der Reihe nach seine körperlichen Repräsentationen den anderen. Gleichzeitig sagen sie auch die entsprechenden Wörter dazu. So verkörpert jeder ein Wort und wiederholt es. Darüber hinaus sehen die SchülerInnen auch die verschiedenen Versionen der körperlichen Repräsentationen von den anderen Paaren. Danach wird ein neues Adjektivpaar gegeben.

6. Ergebnisse der Analyse

6.1 Theoretische Grundlagen und ihre Realisierung in den Übungen

Grundlage der erstellten Übungen waren die in den Kapiteln 2. und 3. eingeführten Theorien sowie die Rahmenbedingungen des TALK-Projekts. Als nächstes werde ich erläutern, inwiefern die theoretischen Voraussetzungen in den Übungen berücksichtigt und umgesetzt wurden. Da die theoretischen Grundlagen auf den zwei Unterforschungsfragen (vgl. Kap. 1) basieren und auf möglichst nützliche körperliche Übungen im frühen Fremdsprachenunterricht zielen, war es meine Absicht in den Übungen möglichst viele dieser aus der Theorie abgeleiteten Ziele zu realisieren. In der Analyse habe ich betrachtet, ob und wie sie in der Durchführung der Übungen umgesetzt wurden und welche Probleme aufgetreten sind. Dies werde ich im Folgenden analysieren.

6.1.1 Spaß beim Lernen

In der Theorie wird betont, dass als Ausgangspunkt für den frühen Fremdsprachenunterricht beachtet werden sollte, dass die Kinder Spaß haben und an das Lernen spielerisch herangegangen wird, um die Begeisterung und die Lebhaftigkeit der Kinder zu nutzen und eine innere Motivation zu wecken (Edelenbos & Kubanek 2009: 46, 54; Mezzi 2012: 16, 23; Opetushallitus 2019a: 25, 28-29). Deshalb war der Spaß am Lernen ein wichtiges Ziel bei der Erstellung aller Übungen. Man könnte vermuten, dass die körperlichen Übungen schon an sich diesen Anforderungen entsprechen würden, denn in den Unterricht integrierte Bewegung sollte neben den kognitiven und physiologischen Wirkungen (Mavilidi et al. 2015: 414; Toumpaniari et al. 2015: 448, 452) auch einen Einfluss darauf haben, dass der Unterricht mehr Spaß macht (Toumpaniari et al. 2015: 448, 452).

Da Spaß ein subjektives Erlebnis ist und ich die SchülerInnen nicht direkt nach jeder Übung gefragt habe, ob sie dabei Spaß hatten oder nicht, kann ich aus meinem Material keine eindeutigen Antworten ableiten. Jedoch habe ich anhand des Verhaltens der SchülerInnen beobachten können, ob sie an den jeweiligen Übungen interessiert und fokussiert teilnahmen. Das Interesse habe ich als Spaß interpretiert, denn Interesse, Begeisterung und der Spaß am Lernen sind positive auf das Lernen bezogene Gefühle, die u.a. die Motivation und Aufmerksamkeit fördern. Ein besonders negatives Gefühl hinsichtlich des Lernens ist hingegen Langeweile, was die

Aufmerksamkeit beim Lernen schwächt und dementsprechend vermieden werden sollte (Lonka 2015: 147, 163).

Übungen an denen die SchülerInnen besonders interessiert und fokussiert teilnahmen, waren „die Figurenmaschine“ (5.2.4), „Augen zu, Hände tanzen“ (5.2.5) und „Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt“ (5.2.6). Ein deutliches Zeichen von Freude war, als sich die SchülerInnen der 1. Klasse bei „der Figurenmaschine“ wünschten, dass sie die Übung noch mehrmals wiederholen dürfen. Außerdem schienen die SchülerInnen der 2. Klasse bei den beiden Paarübungen „Verkörperte Adjektivpaare“ (5.2.10) und der Verkörperung der Phrase „Was machst du?“ zum Rhythmus (5.2.1b) besonders interessiert zu arbeiten.

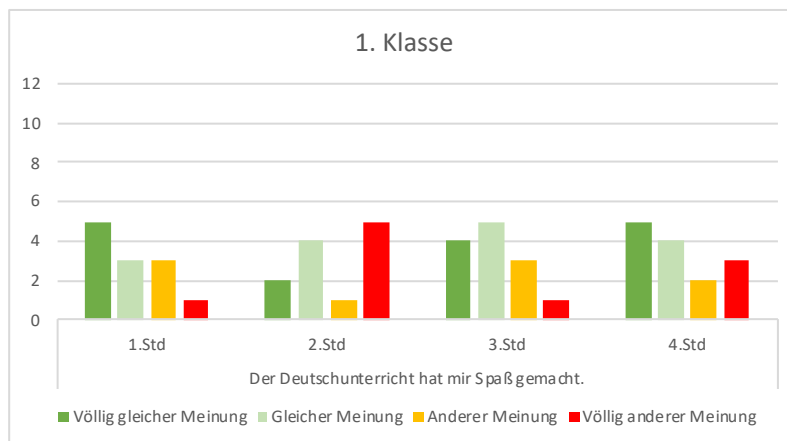
Die Bedeutung einer intellektuell anspruchsvollen Aufgabe für das Interesse (Edelenbos & Kubanek 2009: 46) und somit für den Spaß beim Lernen wurde bemerkbar, als bei den Übungen „die Spinnenhand“ (5.2.9) in der 2. Klasse und „Wort und Geste“ (5.2.2) beim Thema Tiere in der 1. Klasse Bildkarten einbezogen wurden. Bevor die SchülerInnen das Wort mit der körperlichen Repräsentation wiederholen sollten, mussten sie zunächst das richtige Bild finden. Das Suchen hat die Aufmerksamkeit aller aktiviert. Ohne diese Phase haben sie sich bei den Übungen eher gelangweilt.

Die verschiedenen Variationen der Bewegung haben auch dazu beigetragen die Übungen für die SchülerInnen interessanter zu machen. Dies war insbesondere sichtbar bei den Gesten (5.2.2) zur Frage „Wie geht's?“ in der 1. Klasse. Zuvor hatten die SchülerInnen sich bei der Wiederholung der Gesten mit den Wörtern gelangweilt, aber als sie eine Miniversion und erweiterte Version der Gesten machen durften, waren sie wieder mit Interesse dabei.

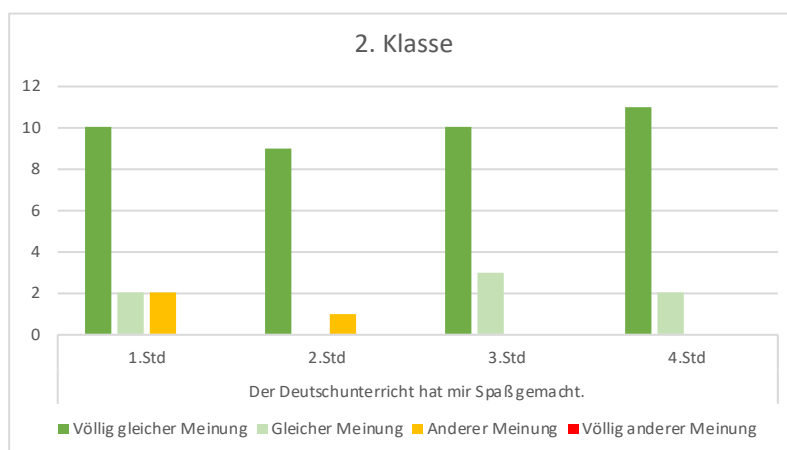
Wie gut die SchülerInnen die Wörter schon können, könnte ebenfalls einen Einfluss auf den Spaß bei den Übungen haben. Im Unterricht habe ich beobachtet, dass häufig in der ersten Stunde, als die Wörter zum ersten Mal gelernt wurden, die Konzentration und das Interesse auch sichtbar schwächer waren. Es könnte sein, dass das gleichzeitige Lernen einer sprachlichen Form und das Erfinden einer körperlichen Repräsentation einen zu großen Aufwand bedeutet, was zu eher negativen Gefühlen führt. Die Bedeutung der Tatsache, dass SchülerInnen sich zuerst die Sprache aneignen müssen, bevor sie sie benutzen, bestätigt auch Pinter (2017: 58). Die Übung „Augen zu, Hände tanzen“ (5.2.5), die jedes Mal interessiert durchgeführt wurde, wurde jeweils am Ende des Unterrichts zur Beruhigung gemacht, als die

SchülerInnen die Wörter schon kennen gelernt hatten. Bei der Übung mussten sie diese nicht unbedingt mündlich wiederholen, sondern es reichte, dass sie diese mit ihren Händen verkörperten.

Aus dem Material wird sehr klar sichtbar, dass in den Unterricht integrierte Körperlichkeit nicht unbedingt und in jedem Fall mehr Spaß macht. In den zwei ersten Stunden der 1. Klasse haben die SchülerInnen in der Mitte des Unterrichts gefragt, warum sie sich die ganze Zeit bewegen müssen. Sie wollten lieber sitzen und haben sich deutlich gelangweilt. Ein Grund dafür könnte sein, dass der Unterricht nicht wie erwünscht abwechslungsreich war (Opetushallitus 2019: 28), weil alle Übungen mit Bewegung verbunden waren.



Grafik 1: Ergebnis der Fragebögen. Meinungen der SchulerInnen der 1. Klasse zur Behauptung „Der Deutschunterricht hat mir Spaß gemacht.“



Grafik 2: Ergebnis der Fragebögen. Meinungen der SchulerInnen der 2. Klasse zur Behauptung „Der Deutschunterricht hat mir Spaß gemacht.“

Aus dem Ergebnis der Fragebögen (vgl. Grafik 1 und Grafik 2) geht außerdem hervor, dass es auch auf die Gruppe ankommt, denn die eindeutige Mehrheit der

2. Klasse empfand den Unterricht als deutlich Spaßiger als die 1. Klasse. In den zwei letzten Stunden haben sogar alle 13 SchülerInnen der 2. Klasse die Behauptung „Der Deutschunterricht hat mir Spaß gemacht.“ entweder mit der Antwortalternative „völlig gleicher Meinung“ oder „gleicher Meinung“ bewertet. Auch davor waren nur zwei oder eine/r der SchülerIn/nen „etwas anderer Meinung“, und jedes Mal war die Mehrheit völlig gleicher Meinung. Kein/e SchülerIn der 2. Klasse war völlig anderer Meinung in Bezug auf den Spaß im Unterricht. In der 1. Klasse hingegen haben sich die Meinungen stärker unterschieden, und mehr SchülerInnen haben den Spaß im Unterricht negativer bewertet. In der 2. Stunde waren sogar 5 von 12 SchülerInnen völlig anderer Meinung und nur zwei völlig gleicher Meinung in Bezug auf die Behauptung. Die eher negative Stimmung wird auch in meinen Beobachtungen aus dieser Stunde sichtbar, denn die SchülerInnen schienen nur bei der letzten Übung („Augen zu, Hände tanzen“ 5.2.5) interessiert zu sein.

Darüber hinaus können auch individuelle Unterschiede vorkommen. Die Vermutung der Lehrerin, dass die SchülerInnen, die normalerweise eher lebhaft und energisch sind, mehr Interesse am Unterricht, in den Bewegung integriert wird, hätten, hat sich ihres Erachtens nicht bestätigt. Nicht alle Übungen sind für jede/n gleich gut geeignet, was auch ein Grund für die Betonung der Vielseitigkeit (Opetushallitus 2019a: 28) bei den Methoden im Unterricht ist.

6.1.2 Wortschatzerwerb

Der Wortschatzerwerb dient als Vorstufe zur eigenen freien Kommunikation. Wortschatz und mündlicher Sprachgebrauch werden über das Wiederholen und Nachahmen von einzelnen Wörtern und ganzen Phrasen gelernt (Pinter 2017: 66-67, 99; Mezzi 2012: 16). Deshalb habe ich in den Übungen danach gestrebt, dass sie die SchülerInnen zum Wiederholen der sprachlichen Formen zusammen mit der Verkörperung motivieren. Körperlichkeit kann meines Erachtens an dieser Stelle als Werkzeug zum vertiefenden Lernen benutzt werden, denn beim Nachahmen und Wiederholen wird durch Gesten oder ganzheitliche Bewegung durch das sensomotorische Kodieren ein vertiefendes Lernen ermöglicht (Kiefer & Trumpp 2012: 19; Fugate et al. 2018: 7, 10; Macedonia & Knösche 2011). Die Wörter erhalten neben der sprachlichen Form auch eine körperliche Repräsentation. Das Wort wird angereichert (Repetto 2017: 1), und es entsteht ein motorisches Bild vom Wort (Macedonia et al.

2011: 983, 991), welches hinsichtlich der besseren Erinnerung und der Benutzung der Wörter hilfreich ist (Macedonia & Knösche 2011: 209; Tellier 2008: 11).

Zwei Übungen haben direkt zur Wiederholung der Wörter motiviert. Erstens wird bei „Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt“ (5.2.6) in der Phase, in der die Bewegung verlangsamt wird, das Wort mehrfach wiederholt. Für die SchülerInnen wird die Wiederholung dadurch motiviert, dass der Roboter kaputt geht. Darüber hinaus wiederholen sie das entsprechende Wort auch in der Phase, wo sie eine Position als Statue angenommen haben. Interessant ist ein Vergleich des „Stopp-Tanzes“ (5.2.6) mit der Übung „Knete“ (5.2.7). Bei der letzteren werden genau diese zwei Phasen, Zeitlupe und stille Position, auch gemacht, jedoch wurde in dieser Konstellation das mündliche Wiederholen nicht immer realisiert. Es scheint, dass die Tanz-Phase bei „Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt“ die mündliche Wiederholung in den zwei nächsten Phasen ermöglicht. Möglicherweise haben die SchülerInnen dadurch mehr Zeit das Wort zu verarbeiten, indem sie sich dementsprechend bewegen, bevor sie es mit der mündlichen Form verbinden. Darüber hinaus kann das plötzliche Ende der Musik als klares Zeichen dafür gelten, dass jetzt das Wort wiederholt werden soll.

Reichhaltiges Wiederholen von Phrasen wurde bei den Übungen vollzogen, wo Sprache und Bewegung durch einen Rhythmus verbunden wurden (5.2.1). Die Bewegung zum Rhythmus hat dazu motiviert die jeweilige Phrase häufiger zu wiederholen, denn die rhythmische Bewegung stellt schon an sich eine Wiederholung dar, zu der die Wörter hinzugefügt werden können. Der Rhythmus dient hierbei als Verbindung der Bewegung mit dem wiederholten Wort. Durch Variationen der Bewegung konnte dies noch ausgedehnt werden.

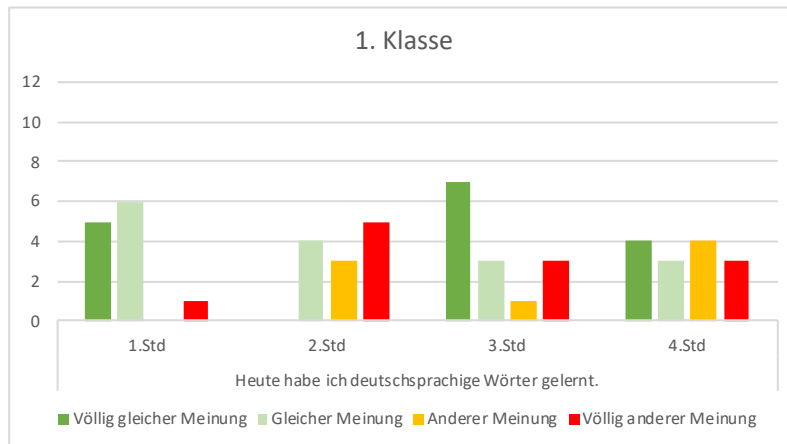
Auch in den anderen Übungen wurden Wörter mündlich wiederholt, aber diese Wiederholung war nicht in die Übung integriert, sondern ich als Lehrerin musste die SchülerInnen separat dazu stimulieren. Dies konnte u.a. bei der „Spinnenhand“ (5.2.9) und bei „Augen zu, Hände tanzen“ (5.2.5) erfolgreich umgesetzt werden. Bei der letzteren war es möglich auch die SchülerInnen so zu aktivieren, dass sie ein Wort ansagen durften, das die anderen verkörpern sollten.

Ein Vorteil der in den Übungen integrierten Körperlichkeit zeigt sich darin, dass in vielen Übungen, die nicht direkt eine Wiederholung der Wörter enthielten, das Wiederholen durch die wiederholende Bewegung motiviert war. Es wäre bestimmt nicht interessant Wörter einfach so zu wiederholen. An einer Bewegung hingegen kann man länger interessiert sein, was u.a. durch verschiedene Variationen der

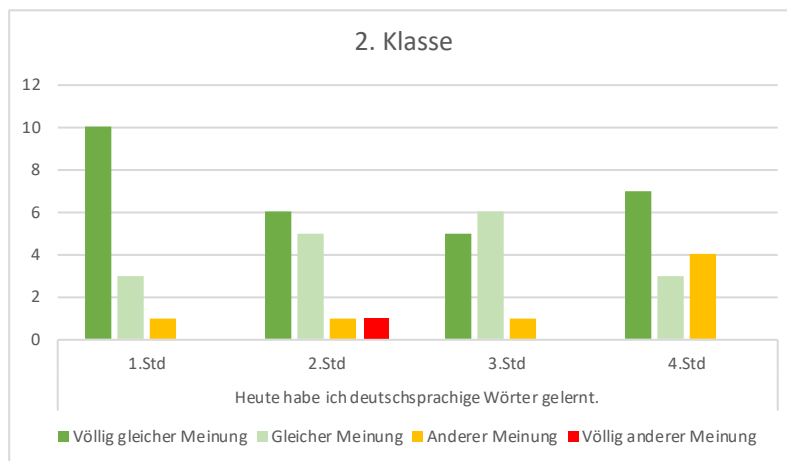
Bewegung beeinflusst werden kann. Zum Beispiel kann die Geste zum Wort „wunderbar“ zunächst „normal“ realisiert werden, wonach sie noch klein und als letztes groß (siehe 5.2.2) vorgenommen werden kann. Folglich werden die Geste und auch das Wort mindestens drei Mal wiederholt. Genauso wird die Wiederholung motiviert, wenn man mit dem ganzen Körper ein Wort verkörpert (5.2.3). Weil keine feste Form der Verkörperung gebildet wird, bleiben die SchülerInnen bei jedem Wort länger in Bewegung. In dieser Zeit kann man sie als Lehrende häufiger zur mündlichen Wiederholung des Wortes auffordern.

Ein möglicher Grund dafür, warum eine Übung nicht zur mündlichen Wiederholung motiviert, kann darin liegen, dass sich die Konzentration der SchülerInnen mehr auf die Bewegung richtet als auf die sprachliche Form. Dies zeigte sich u.a. bei der Gestaltung der Gesten (5.2.2) zum Thema Tiere in der 1. Klasse. Die SchülerInnen haben sich mehr für die Bewegung als für das Wort interessiert, und eine bewusste Wiederholung der Wörter erfolgte erst in der zweiten Stunde. Somit haben sie als erstes die Geste gelernt und nicht die sprachliche Form.

Aus dem Ergebnis der Fragebögen (vgl. Grafik 4) ist festzustellen, dass bei der Behauptung „Heute habe ich deutschsprachige Wörter gelernt.“ wieder die Mehrheit der SchülerInnen der 2. Klasse eine eher positive Bewertung gegeben hat, jedoch war nur in der 1. Stunde die Mehrheit „völlig gleicher Meinung“. In den restlichen Stunden hat sich die Meinung auf „völlig gleicher Meinung“ und „gleicher Meinung“ verteilt. In der 2. und 4. Stunde hat ein/e SchülerIn sogar angekreuzt völlig anderer Meinung zu sein. Die 1. Klasse (vgl. Grafik 3) hat auch bei dieser Behauptung sehr unterschiedlich geantwortet. In der 1. und 3. Stunde waren mehr SchülerInnen „völlig gleicher“ oder „gleicher“ Meinung, was eventuell daran liegen könnte, dass dies die Stunden waren, in denen neue Wörter eingeführt wurden. Bemerkenswert ist jedoch, dass in der 2. Stunde insgesamt 8 von 12 SchülerInnen „völlig anderer“ oder „anderer Meinung“ waren und niemand „völlig gleicher“ Meinung war. Auch in der 4. Stunde hat die Hälfte der SchülerInnen die Behauptung eher negativ bewertet.



Grafik 3: Ergebnis der Fragebögen. Meinungen der SchulerInnen der 1. Klasse zur Behauptung „Heute habe ich deutschsprachige Wörter gelernt.“



Grafik 4: Ergebnis der Fragebögen. Meinungen der SchulerInnen der 2. Klasse zur Behauptung „Heute habe ich deutschsprachige Wörter gelernt.“

6.1.3 Kommunikation

In meiner Arbeit habe ich versucht auch Übungen zu entwickeln, die die SchülerInnen zur Kommunikation anleiten, denn kommunikative Übungen und Übungen der mündlichen Sprachkompetenz werden in den Theorien des frühen Fremdsprachenunterrichts betont und gefordert (Opetushallitus 2019a: 25, 28-29; Pinter 2017: 53, 66; Mezzi 2012: 16). Hierbei könnte in den Unterricht integrierte Bewegung und Verkörperung der Wörter einen Vorteil bedeuten, denn im Unterricht durch Gesten gelernte Wörter werden von den Lernenden auch häufiger benutzt (Macedonia & Knörsche 2011: 209). Meines Erachtens könnte körperliche Bewegung auch als eine gewisse Unterstützung für die Benutzung der Sprache gesehen werden, denn neben dem kognitiven Effekt für das Lernen erweist sie sich auch als nonverbales kommunikatives Mittel (Pinter 2017: 58).

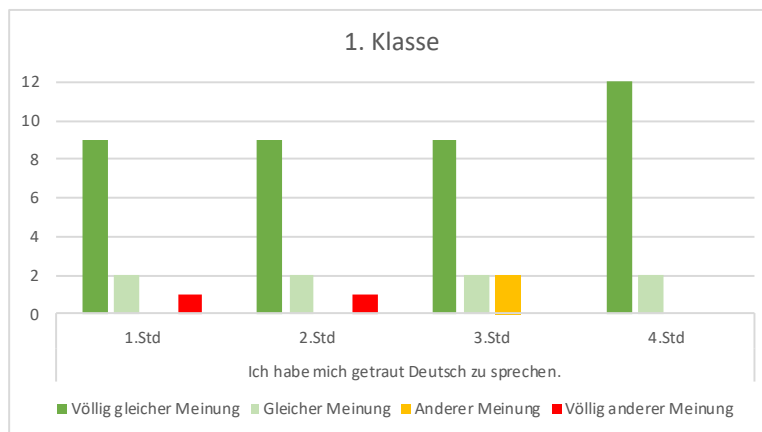
Kinder sollen die Sprache lernen, indem sie sie benutzen, anstatt sie zu analysieren (Pinter 2017: 99). Deshalb habe ich manche Übungen so gestaltet, dass die SchülerInnen u.a. Phrasen wie „Wie geht’s?“ oder „Was machst du?“ als Ganzes benutzen und nicht detailliert betrachten. Somit haben die SchülerInnen der 2. Klasse Verben nicht in der Infinitiv-Form sondern in der Form 1. Person Singular („ich + Verb“) gelernt.

Darüber hinaus sollen SchülerInnen dazu ermutigt werden, schon mit wenigen Sprachkenntnissen die Fremdsprache zu benutzen (Opetushallitus 2019a: 27, 29), denn Kinder haben weniger Hemmungen z.B. vor dem Sprechen (Johnstone 2002: 12; Pinter 2017: 37; Mezzi 2012: 16). Um den Mut zum Sprechen zu stärken, könnte die affektive Wirkung der in den Unterricht integrierten körperlichen Bewegung (Toumpaniari et al. 2015: 448, 452) hilfreich sein. Es wird betont, dass eine positive Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation beim Sprechen wichtig ist (Edelenbos & Kubanek 2009: 54; Pinter 2017: 13, 18).

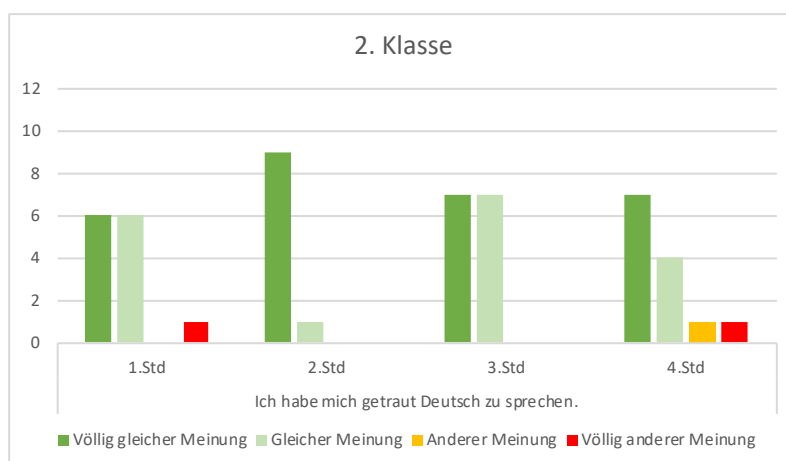
„Die Figurenmaschine“ (5.2.4) war die einzige deutlich zur Kommunikation motivierende Übung, da in der Konstellation der Übung eine kommunikative Situation zwischen den SchülerInnen hergestellt wird. Die SchülerInnen haben ganze Sätze gesagt, sich gegenseitig etwas gefragt und auf die Frage geantwortet. Wichtig dabei war auch, dass sie, obwohl das Thema der kommunikativen Situation vorher abgemacht war, selber auswählen konnten, was sie auf die jeweilige Frage antworten. Auch Pinter (2017: 99) betont die Wichtigkeit, dass die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, die gelernten Phrasen in Situationen einzusetzen, in denen sie selber ihre sprachliche Äußerung in der Fremdsprache wählen können sollten. Bei der „Figurenmaschine“ haben die SchülerInnen jedes Mal den Mut gehabt in der Fremdsprache zu kommunizieren. Eventuell ist es die körperliche Position, die sie durch „die Figurenmaschine“ einnehmen, die als Distanzierung von der eigenen Person wirkt und deshalb den Mut zu sprechen bestärkt. Außerdem könnte hierbei der positive affektive Effekt der Bewegung (Toumpaniari et al. 2015: 448, 452) von Einfluss sein, denn die SchülerInnen schienen jedes Mal sehr viel Spaß an der Übung zu haben.

Ich als Lehrerin konnte in manchen Übungen zur Kommunikation beisteuern, indem ich die SchülerInnen durch Fragen zum Wiederholen der Wörter oder Phrasen angeleitet habe (Mezzi 2012: 19). „Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt“ (5.2.6), „Foto vom Zoo“ (5.2.8) und „Verkörpernte Adjektivpaare“ (5.2.10) waren zwar nicht

direkt kommunikative Übungen, aber sie beinhalteten in sich Situationen, in denen SchülerInnen entweder auf eine Frage oder Aufforderung antworteten, z.B. „Wie heißt diese Statue?“ bei „Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt“ oder das gemeinsame Aussprechen des Tiernamens bei „Foto vom Zoo“. Die Übung „Verkörperte Adjektivpaare“ hingegen hat zu einem Resultat geführt, bei dem jede/r SchülerIn vor den anderen seine/ihre Bewegung zeigte und das entsprechende Wort dazu aussprach. In dieser Übung haben die SchülerInnen es ohne Hemmungen getan. In der 1. Phase der Übung „Foto vom Zoo“, als die SchülerInnen sich einzeln in den Zoo stellen sollten und den Tiernamen aussprachen, den sie verkörpern wollten, haben sich jedoch nicht alle getraut das Wort auf Deutsch zu sagen.



Grafik 5: Ergebnis der Fragebögen. Meinungen der SchulerInnen der 1. Klasse zur Behauptung „Ich habe mich getraut Deutsch zu sprechen.“



Grafik 6: Ergebnis der Fragebögen. Meinungen der SchulerInnen der 2. Klasse zur Behauptung „Ich habe mich getraut Deutsch zu sprechen.“

Der Mut die Fremdsprache schon von Anfang an zu benutzen (Opetushallitus 2019a: 25, 27) wurde in allen Übungen zu bestärken versucht. Die Ergebnisse der

Fragebögen (vgl. Grafik 5 und Grafik 6) zeigen, dass die meisten SchülerInnen der beiden Gruppen selber empfanden, dass sie den Mut hatten im Unterricht Deutsch zu sprechen. In beiden Gruppen haben nach jeder Stunde die Mehrheit der SchülerInnen die Behauptung „Ich habe mich getraut Deutsch zu sprechen.“ positiv bewertet. Bei den SchülerInnen der 1. Klasse, die bei den anderen Behauptungen eher negativ gewertet haben, haben mindestens 9 von 12 diese Behauptung als „völlig gleicher Meinung“ empfunden. Dies ist bei den Ergebnissen der Fragebögen der klarste und deutlichste Vorteil, den die eindeutige Mehrheit der SchülerInnen der beiden Gruppen im Unterricht als positiv empfand.

6.1.4 Körperliche Repräsentation und Bedeutung

Damit der erwünschte Nutzen der körperlichen Kodierung beim Lernen von Wörtern erfüllt wird, soll laut der Theorie die körperliche Repräsentation der Bedeutung des Wortes entsprechen (Macedonia et al. 2011: 991; Mavilidi et al. 2015: 422-423; Tompaniari et al. 2015: 452). Deshalb war diese Verbindung der körperlichen Repräsentation mit der Bedeutung der sprachlichen Form eines der wichtigsten Ziele bei den Übungen.

Das Ausmaß, in dem die Verkörperung der Bedeutung der Wörter entsprach, war jedoch unterschiedlich. Bei „Wort und Geste“ (5.2.2) erhielten die Wörter eine feste körperliche Form, die auch später im Unterricht in anderen Übungen (z.B. „Augen zu, Hände tanzen“ (5.2.5)) benutzt wurde. Dies geschah in der 1. Klasse bei den Antworten auf die Frage „Wie geht’s?“ und bei Tieren. Hingegen wurden in der 2. Klasse bei den Verben oder Adjektiven keine festen körperlichen Formen erstellt, sondern sie haben eher improvisatorisch in jeder Übung die Wörter neu verkörpert. In der Übung, bei der sie die Wörter durch Bewegung des ganzen Körpers verkörpern (5.2.3) sollten, entsprach zwar die Bewegung der Bedeutung der entsprechenden Wörter, aber sie erhielten keine feste Zuordnung.

Die Bedeutung konnte auch durch die Veränderung der Bewegung dargestellt werden. So war es der Fall bei „die Spinnenhand“ (5.2.9) und bei der Übung, wo die SchülerInnen eine ausgewählte Bewegung dem Wort entsprechend variieren sollten (5.2.3). In diesen beiden Fällen war die Art der Variation bezogen auf die Bedeutung, was daran lag, dass die gelernten Wörter zur Wortart Adjektive gehörten.

Durch räumliche Veränderung war es auch möglich Bedeutung körperlich darzustellen. Beim Rhythmus, mit dem feste Gesten verknüpft wurden (5.2.1a), habe

ich beim Thema Begrüßungen den Bedeutungsunterschied „kommen“ und „gehen“ zwischen „Guten Tag!“ und „Auf Wiedersehen!“ durch Schritte nach vorne bzw. hinten verdeutlicht. Genauso wurden die unterschiedlichen Bedeutungen zwischen „Wunderbar!“, „Danke gut!“, „Es geht.“ und „Schlecht.“ (5.2.2) anhand der Bewegung von oben nach unten dargestellt. In diesen beiden Fällen wurde die räumliche Unterscheidung der Bedeutung von mir als Lehrerin vorgegeben.

Interessant war bei der Übung „Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt“ (5.2.6), dass die Wörter eigentlich jeweils drei verschiedene körperliche Repräsentationen erhielten, denn zuerst wurden sie im normalen Tempo verkörpert, dann verlangsamt und zum Schluss wurde eine Position eingenommen, die das Wort verkörperte. In der Übung „die Figurenmaschine“ (5.2.4) und bei den anderen Versionen des Rhythmus (5.2.1) hingegen hatte die Bewegung keinen Bezug zur sprachlichen Bedeutung, sondern erfüllte einen anderen Zweck (siehe 6.1.2 und 6.1.3).

Die Gesten und Bewegungen in den Übungen sind aus den Überlegungen der SchülerInnen entstanden und hatten keinen direkten kommunikativen Zweck, sondern dienten eher als individuelles körperliches Denken beim Lernen der Wörter und Phrasen (Hostetter & Alibali 2008: 495, 497, 506; McNeill 1992: 1, 12). Als Resultat sind sehr unterschiedliche körperliche Repräsentationen entstanden. Die Körperlichkeit bei den Übungen variiert von ganzheitlicher körperlicher Bewegung zu einzelnen Gesten und von freien Bewegungen zu selber oder gemeinsam festgelegten körperlichen Repräsentationen. Die Wörter wurden hauptsächlich durch Gestikulation sowie pantomimische Gesten und Bewegungen verkörpert, aber auch Embleme sind vorgekommen (z.B. Daumen hoch als Geste zu „Danke gut!“). Keine Übung hat zu einer bestimmten Art der Verkörperung geführt, sondern in einer Übung war es möglich verschiedene Arten der körperlichen Repräsentation einzusetzen. Dies hing von der kreativen Entscheidung der SchülerInnen ab.

Eines der Wünsche des TALK-Projekts war, dass die SchülerInnen dazu motiviert werden, nicht immer die Wörter pantomimisch darzustellen, sondern eher kreativ an die Übung heranzugehen. Pantomimische Bewegung ist jedoch im Unterricht vorgekommen. Z.B. bei der Verkörperung der Verben „schreiben“, „malen“ und „essen“ haben manche SchülerInnen sich an einen Tisch gesetzt und die Bedeutung der Wörter sehr konkret dargestellt. Ich denke jedoch, dass dies in der gegebenen Situation, wo das Lernen der Wörter mithilfe der Verkörperung im Mittelpunkt steht, kein Problem darstellt. Zumindest der Theorie zufolge scheint es nicht bedeutend zu sein,

in welcher Form die Wörter verkörpert werden. Man kann entweder die körperlichen Repräsentationen verstärken, die in der Semantik des Wortes schon vorhanden sind, wie es der Fall z.B. bei Verben wäre, aber die Repräsentationen können auch selber konstruiert werden (Macedonia & Knösche 2011: 208). Bedeutend für das Lernen der Wörter ist nur, dass die Bewegungen der Bedeutung der Wörter entsprechen (Macedonia et al. 2011: 991; Mavilidi et al. 2015: 422-423; Toumpaniari et al. 2015: 452). Diese Verbindung zwischen der körperlichen kreierte Form und der Bedeutung der sprachlichen Form ist durchaus auch bei pantomimischen Gesten oder pantomimischer Bewegung möglich.

In allen Übungen habe ich, wie es im TALK-Projekt und im ergänzenden Teil des überregionalen finnischen Lehrplans (Opetushallitus 2019a: 29) erwünscht wird, auch angestrebt möglichst viel Raum für die Kreativität der SchülerInnen zu lassen. Die Kreativität konnte meines Erachtens durch die oben dargelegte Möglichkeit die körperlichen Repräsentationen selber zu kreieren ermöglicht werden. Dies wurde in allen Übungen umgesetzt, in denen die körperliche Repräsentation nicht festgelegt wurde (alle Übungen außer 5.2.1 und 5.2.2). Als Gesten zu den Wörtern festgelegt wurden (5.2.2), war auch die Kreativität der SchülerInnen gefragt, denn sie haben fast alle Gesten selbst erfunden und den anderen SchülerInnen beigebracht. Ob die Repräsentation pantomimisch war oder nicht, ist hier nicht bedeutend, denn alle Repräsentationen sind aus der Kreativität der SchülerInnen entstanden. Meines Erachtens waren auch pantomimische Repräsentationen kreative Lösungen bei den Übungen. Z.B. wurde das Adjektiv „leise“ u.a. durch eine Meditationsposition dargestellt und dadurch, dass man den Finger vor dem Mund hielt.

Die Eingrenzung der Körperlichkeit hat in manchen Übungen die SchülerInnen dazu herausgefordert nicht die nächstliegende Verkörperung zu wählen, denn es war physisch nicht möglich die pantomimische Bewegung auszuführen. Z.B. bei der Übung, in der die SchülerInnen Verben durch Bewegung des Körpers verkörpern sollten (5.2.3), wurde in einer Version der Übung die Bewegung so eingegrenzt, dass die SchülerInnen so tun sollten, als ob ihre Füße auf dem Boden und ihre Arme am Körper festgeklebt wären. Somit konnten Verben, die eigentlich schon eine Bewegung in der Bedeutung beinhalten (Macedonia & Knösche 2011: 208), zur Abwechslung auch anders, d.h. nur mit dem Oberkörper, verkörpert werden. Auch in der Übung „Augen zu, Hände tanzen“ (5.2.5) wurde die pantomimische Form herausgefordert, denn nur die Hände sollten sich bewegen.

6.2 Probleme bei den Übungen

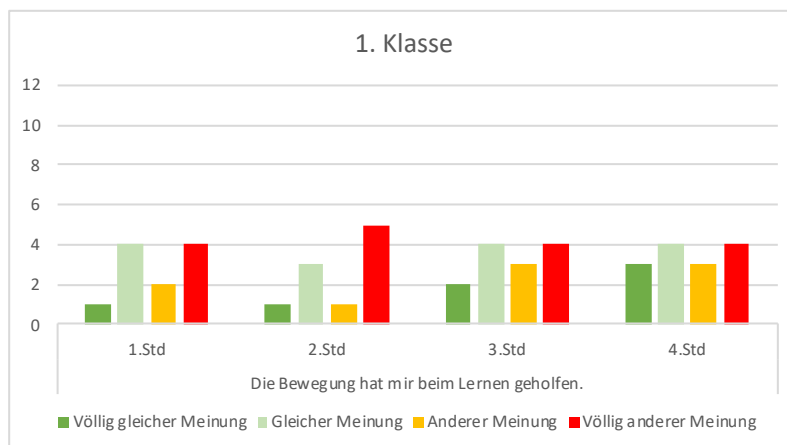
Die praktische Durchführung der Übungen in Form von Workshops hat im Laufe der Aktionsforschung auch Probleme zutage treten lassen, die auch Zweifel an der pädagogischen Wirksamkeit der in den Unterricht integrierten Körperlichkeit erwecken. Zumindest sollten diese in weiteren Untersuchungen weitläufiger thematisiert und beobachtet werden.

Eine Herausforderung war, dass die Bewegung im Unterricht oft zu unkonzentrierter Stimmung geführt hat. Insbesondere in Übungen, bei denen SchülerInnen sich frei im Raum bewegen durften, fingen sie häufig an sich gegenseitig zu berühren und sich mit den Freunden zu unterhalten. Eine Möglichkeit dies zu unterbinden, bestand in den verschiedenen Eingrenzungen der Bewegung wie z.B. das langsame Bewegen (z.B. 5.2.6), die Variation in der Größe (z.B. 5.2.2) und die Eingrenzung, das Wort nur mit einem bestimmten Körperteil zu verkörpern (z.B. 5.2.9 und 5.2.5). Diese haben aber auch nicht immer zur Ruhe geführt. Manchmal schien es, als ob die Bewegung eine Erlaubnis darstellen würde, mit den Freunden zu plaudern. Trotzdem haben die SchülerInnen die Aufgaben gemacht, nur war die Stimmung eher unruhig. Als Lehrende muss man auch beachten, dass die Übungen so eingeführt und organisiert werden, dass es nicht zu Zusammenstößen oder anderen gefährlichen Situationen kommt. Es ist schwieriger die Gruppe zu kontrollieren, wenn sie sich bewegt, als wenn die SchülerInnen die ganze Stunde auf ihren eigenen Plätzen sitzen. Auch hierbei kann die Eingrenzung der Bewegung teilweise helfen.

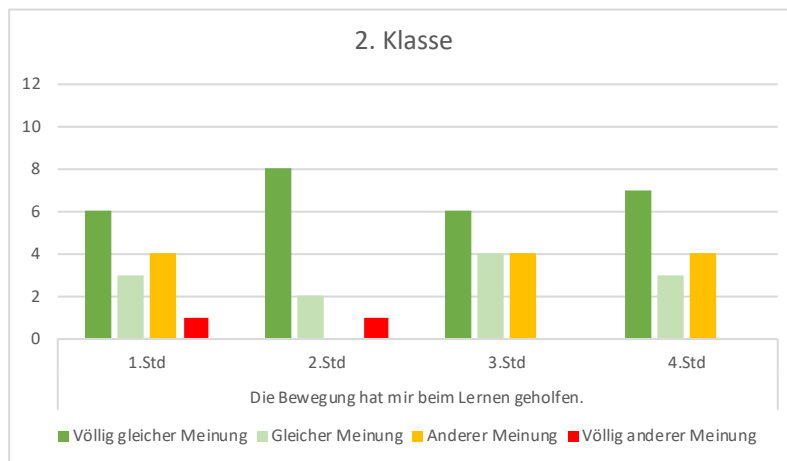
Im TALK-Projekt sollen in den Workshops im Unterricht nur körperliche Übungen gemacht werden. Während der Aktionsforschung ist jedoch die Frage auf gekommen, ob es wirklich sinnvoll ist, die ganze Stunde hindurch nur körperliche Übungen durchzuführen. Obwohl die Neigung der Kinder sich zu bewegen (Edelenbos & Kubanek 2009: 54; Mezzi 2012: 16, 23) und der Nutzen der in den Unterricht integrierten physischen Aktivität der SchülerInnen (Mavilidi et al. 2015: 414) betont werden, scheint es nicht von Vorteil zu sein sich die ganze Zeit zu bewegen. Dies haben die SchülerInnen der 1. Klasse auch im Unterricht deutlich zum Ausdruck gebracht, denn sie haben in der Mitte der zwei ersten Unterrichtsstunden darüber geklagt, sie seien müde und würden lieber sitzen. Die Bewegung verliert an Bedeutung, denn der Unterricht ist nicht mehr abwechslungsreich und vielseitig. In zwei Unterrichtsstunden mit der 1. Klasse (siehe Anhang 2: 1. Klasse, 2. und 3. Stunde) habe ich in einem Teil des Unterrichts keine körperlichen Übungen durchgeführt,

sondern auch andere spielerische Übungen gemacht wie z.B. „Stille Post“ oder das Suchen des richtigen Wortes aus Bildkarten. Diese haben die Stimmung ein wenig beruhigt. Jedoch ist aus dem Ergebnis der Fragebögen (vgl. Grafik 3 und Grafik 7) keine deutliche Veränderung hinsichtlich der Erfahrung der SchülerInnen sichtbar in Bezug darauf, ob sie mehr Wörter gelernt hätten oder dass die Bewegung ihnen beim Lernen geholfen hätte.

Sprachverständnis kommt vor der Produktion (Edelenbos & Kubanek 2009: 54), deshalb sollten zunächst Übungen gemacht werden, bei denen die SchülerInnen das Verständnis der Fremdsprache üben. In den Workshops meiner Untersuchung ist dies zumindest nicht durchgängig geschehen. Die SchülerInnen kannten die gelernten Wörter vor dem Unterricht noch nicht. Dennoch habe ich schon ab der ersten Stunde Übungen gemacht, die zur mündlichen Sprachproduktion zielen. Das Verständnis stand nicht im Mittelpunkt meiner Untersuchung und ist dementsprechend auch nicht im Mittelpunkt des Unterrichts gewesen. Während der Untersuchung ist die Vermutung aufgekommen, dass beim ersten Lernen von neuen Wörtern die körperliche Repräsentation die SchülerInnen etwas überfordert. Aus meinen Beobachtungen ist die Tendenz erkennbar, dass jeweils bei der ersten Einführung eines Themas, die Wörter weniger wiederholt wurden als beim zweiten Mal. Dies war insbesondere bei den Übungen der Fall, bei denen entweder eine Geste (5.2.2) oder Bewegung des ganzen Körpers (5.2.3) mit dem Wort verknüpft werden sollte. Diese Übungen wurden immer am Anfang des Unterrichts gemacht. Ob das gleichzeitige Verstehen und Lernen der sprachlichen Form zusammen mit der Erfindung einer eigenen körperlichen Repräsentation eine zu große kognitive Herausforderung ist, sollte in einer weiteren Untersuchung überprüft werden.



Grafik 7: Ergebnis der Fragebögen. Meinungen der SchulerInnen der 1. Klasse zur Behauptung „Die Bewegung hat mir beim Lernen geholfen.“



Grafik 8: Ergebnis der Fragebögen. Meinungen der SchülerInnen der 2. Klasse zur Behauptung „Die Bewegung hat mir beim Lernen geholfen.“

Die Ergebnisse der Analyse der Fragebögen (vgl. Grafik 8) zeigen, dass die Meinung der SchülerInnen zu der Behauptung „Die Bewegung hat mir beim Lernen geholfen.“ bei der 2. Klasse eher positiv war, denn außer in der 1. Stunde waren 10 von 11 oder 14 SchülerInnen „völlig gleicher“ oder „gleicher“ Meinung mit dieser Behauptung. Die 1. Klasse (vgl. Grafik 7) hingegen bewertete die Behauptung eher negativ. Obwohl die Hälfte positiv geantwortet hat, lag das Gewicht eher auf der negativen Bewertung, denn in jeder Stunde waren mehr SchülerInnen „völlig anderer“ als „völlig gleicher“ Meinung. Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass man die Körperlichkeit nicht kritiklos in den Unterricht integrieren soll. In meiner Untersuchung habe ich versucht Übungen anhand der theoretischen Grundlagen zu entwerfen. Diese haben sich nicht unbedingt alle als vorteilhaft erwiesen. Deshalb sollte man in den Unterricht integrierte Körperlichkeit mehr erforschen und die Methodik weiterentwickeln. Herkömmliche Methoden im Unterricht sind gut untersucht und entwickelt worden, aber körperliche Übungen werden eher spontan und willkürlich ohne theoretische Grundlagen eingesetzt. Um den Nutzen, den die Körperlichkeit zum Lernen einer Fremdsprache bei Kindern hervorzubringen vermag auszuschöpfen, bedarf es meines Erachtens noch viel mehr an empirischer Untersuchung und Entwicklung konkreter Übungen, die von Lehrenden im Unterricht genutzt werden können.

7. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es zum einen körperliche Übungen für den frühen Fremdsprachenunterricht zu entwerfen, bei denen der Körper als aktiver Teil beim Lernprozess beachtet wird. Basierend auf internationalen multidisziplinären Theorien und Forschungsergebnissen, wurde gezeigt, dass durch sensomotorisches Kodieren der Lerninhalte ein tieferes Lernen ermöglicht werden kann. Zum anderen sollten diese Übungen in einer Aktionsforschung im Rahmen des TALK-Projekts im Unterricht praktisch erprobt werden.

Im theoretischen Teil meiner Masterarbeit habe ich erstens betrachtet, was im frühen Fremdsprachenunterricht als neuem Phänomen in den finnischen Schulen beachtet werden sollte. Als zweites habe ich aus den Befunden zum Nutzen der Körperlichkeit im Fremdsprachenlernen Auskunft darüber erhalten, wie sie am besten in den Unterricht integriert werden sollte und in welcher Hinsicht sie auf die Anforderungen des frühen Fremdsprachenunterrichts antworten könnte. Es ist festzustellen, dass sowohl Gesten als auch ganzkörperliche Bewegung beim Wortschatzerwerb und beim Erwerb der mündlichen Sprachkompetenz hilfreich sein können, jedoch muss die entstandene körperliche Repräsentation der Bedeutung des sprachlichen Inhalts entsprechen. Im frühen Fremdsprachenunterricht sollte beachtet werden, dass der Unterricht Spaß macht, die Kinder die Wörter und Phrasen häufig wiederholen und dazu ermutigt werden sie selber in kommunikativen Situationen zu benutzen. Aus diesen Erkenntnissen haben sich die Rahmenbedingungen für die körperlichen Übungen gestaltet, die während einer vierwöchigen Aktionsforschung bei einer 1. und einer 2. Klasse getestet und weiterentwickelt wurden. Die Aktionsforschung als Forschungsstrategie war für den erwünschten Zweck angemessen, denn die Übungen konnten in der Praxis getestet und auf der Grundlage der anschließenden Analyse weiterentwickelt werden.

Im Rahmen meiner Masterarbeit und anhand des Materials habe ich nicht betrachtet, inwiefern die SchülerInnen die Lerninhalte gelernt haben. Mein Interesse lag darin zu erfahren, inwiefern die Rahmenbedingungen bei der praktischen Durchführung der Übungen erfüllt wurden. Als Zusammenfassung nach der Analyse der einzelnen Übungen kann herausgestellt werden, dass einige der Übungen mehrere der Rahmenbedingungen erfüllt haben und für den Unterricht sinnvoll waren. „Die Figurenmaschine“ (5.2.4) hat sich als eine gut geeignete kommunikative Übung her-

ausgestellt. Obwohl sie für die erlernten Wörtern keine feste körperliche Repräsentation bietet, erweist sie sich günstig für das Üben der mündlichen Sprachproduktion, denn die SchülerInnen hatten viel Spaß und haben sich getraut die Fremdsprache zu benutzen. Bei „Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt“ (5.2.6) erhielten die Wörter nicht nur eine sondern drei körperliche Repräsentationen. Außerdem wurden die Wörter häufig wiederholt. Auch die zweite Phase der Übung „Foto vom Zoo“ (5.2.8) hat zur Wiederholung und einer körperlichen Repräsentation geführt und das Interesse der SchülerInnen geweckt. „Augen zu, Hände tanzen“ (5.2.5) diente als „Cool-Down“ am Ende des Unterrichts und war für diesen Zweck als körperliche Übung gut geeignet. Dabei konnten die SchülerInnen sich selber testen, wie gut sie sich an die Wörter erinnern konnten.

Die Übungen, bei denen entweder eine Geste (5.2.2) oder Bewegung des ganzen Körpers (5.2.3) mit dem Wort verknüpft wurde, haben beim zweiten Einsatz zweckmäßig funktioniert. Außerdem hat eine Eingrenzung oder Variation der Bewegung zu mehr Motivation geführt. Paararbeit hat die SchülerInnen der 2. Klasse in der Übung „Verkörperte Adjektivpaare“ (5.2.10) sowohl zu konzentrierter Zusammenarbeit, Verkörperung und Wiederholung der Wörter als auch zur mündlichen Wiedergabe vor den anderen SchülerInnen geführt. Auch bei der Paararbeit zum Rhythmus (5.2.1b) haben die SchülerInnen die Wörter wiederholt und fokussiert gearbeitet. Darüber hinaus hat „die Spinnenhand“ (5.2.9) nicht direkt zur mündlichen Wiederholung oder zur Kommunikation geführt, diente jedoch als eine passende eingrenzende Einführung zum neuen Thema. In dieser Übung wurde die Bedeutung der verschiedenen Adjektive spielerisch und körperlich veranschaulicht.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass in den Unterricht integrierte Körperlichkeit nicht unbedingt und in jedem Fall den SchülerInnen Spaß macht und zum begeisterten Lernen führt. Durch Variationen der Bewegung und verschiedener Anforderungen konnte das Interesse der SchülerInnen jedoch oft geweckt werden. Beim Entwurf von körperlichen Übungen sollte beachtet werden, dass die Übung nicht zu sehr den Fokus auf die Bewegung legt, sondern bei der Verbindung zwischen der körperlichen Repräsentation und der sprachlichen Äußerung bleibt. Meines Erachtens war die Art der körperlichen Repräsentation nicht entscheidend im Hinblick auf die Kreativität der SchülerInnen oder auf das Verhältnis zwischen der verkörperten Form mit der Bedeutung der sprachlichen Äußerung. Bemerkenswert ist die Feststellung, dass die große Mehrheit der SchülerInnen beider Gruppen nach je-

dem Unterricht ihren Mut, während des Unterrichts Deutsch zu sprechen, in beachtlichem Ausmaß positiv bewerteten.

Als Problem zeigte sich, dass die Bewegung im Unterricht die Stimmung eher unruhig machte. Inwiefern Unruhe vermieden werden kann, wäre eine wichtige Idee zur weiteren Entwicklung der Übungen. Darüberhinaus kam die Frage auf, ob im Lernprozess eine zu frühe Verkörperung der Wörter eine zu große kognitive Herausforderung darstellt und deshalb am besten erst nach dem Üben des Verständnisses eingesetzt werden sollte. Dies sollte in einer weiteren Untersuchung getestet werden.

Die Untersuchung hat verdeutlicht, dass ein durchgehender Unterricht allein mit körperlichen Übungen nicht sinnvoll und erfolgsversprechend ist, denn er verliert an Vielseitigkeit, und es ist schwer für die SchülerInnen sich zu konzentrieren. In einer weiteren Untersuchung könnte es interessant sein zu überprüfen, ob die körperlichen Übungen mehr Vorteile aufweisen, wenn sie nur als Teil des Unterrichts eingesetzt werden. Dann wäre es auch sinnvoll zu betrachten, wann sie im Unterricht am besten benutzt werden sollten.

Es ist zu berücksichtigen, dass dieselben Übungen mit anderen SchülerInnen an einer anderen Schule und mit einem/r anderen Lehrenden zu anderen Ergebnissen führen könnten. In dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass die Meinungen der beiden Gruppen sich deutlich unterschieden. Deshalb wäre es von Vorteil Kontrolluntersuchungen mit weiteren Gruppen durchzuführen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den Theorien zufolge Körperlichkeit beim Lernen durchaus eine zweckmäßige methodische Unterstützung darstellt. Dazu, wie diese Einsichten in die Praxis übertragen werden können, bedarf jedoch noch zahlreicher weiterer Untersuchungen. In unseren Schulen sind Bewegung und Körperlichkeit u.a. durch die Betonung des handlungsorientierten Lernens zwar erwünscht, aber das Potential, welches das Embodiment bietet, wird noch nicht erkannt. Diesbezüglich ist die kartesische Dichotomie immer noch deutlich sichtbar, denn Methoden, die den Körper in den Mittelpunkt des Lernprozesses rücken, werden nicht so ausführlich wie die meisten konventionellen Methoden untersucht und entwickelt. Die körperlichen Übungen werden als selbstverständlich betrachtet, jedoch wurde in der vorliegenden Arbeit gezeigt, dass körperliche Übungen nicht immer funktionieren. Sie müssen auch in der Praxis entwickelt und erprobt werden. Deshalb gibt es meines Erachtens einen großen Bedarf für weitere Untersuchungen,

um herauszufinden, wie man Embodiment in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts methodisch erfolgreich einsetzen kann.

Literaturverzeichnis

Aarnos, Eila 2018: Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. In: Aaltola, Juhani & Valli, Raine: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, S. 174-189.

Alessandroni, Nicolás 2018: Varieties of embodiment in cognitive science. In: *Theory & Psychology*. 28 (2), S. 227-248.

Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Somekh, Bridget 1993: *Teachers Investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London; New York: Routledge.

Angrosino, Michael V. 2012: Observation-based research. In: Arthur, James; Coe, Robert; Hedges, Larry & Waring, Michael: *Research methods and methodologies in education*. Los Angeles; London: SAGE, S. 165-169.

Anttila, Eeva 2013: *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Anttila, Eeva; Pohjola, Hanna; Löytynen Teija & Kauppila, Heli 2017: *Ihmis- ja oppimiskäsitteet taideopetuksessa*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Atkinson, Dwight 2010: Extended, embodied cognition and second language acquisition. In: *Applied Linguistics* 31/5, S. 599-622.

Bell, Alice 2007: Designing and testing questionnaires for children. In: *Journal of research of nursing*, 12 (5), 461-469.

Casasanto, Daniel 2014: Bodily relativity. In: Shapiro, Lawrence: *The Routledge handbook of embodied cognition*. New York: Routledge, S. 108-117.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith 2000: *Research methods in education*. London: Routledge.

Edelenbos, Peter & Kubanek, Angelika 2009: Early foreign language learning: published research, good practice and main principles. In: Nikolov, Marianne (Hrsg.): *The age factor and early language learning*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, S. 39-58.

Eskildsen, Søren W. & Wagner, Johannes 2015: Embodied L2 construction learning. In: *Language learning. A journal of research in language studies*, 65 (2), S. 268-297.

Eskola, Jari 2018: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. In: Valli, Raine (Hrsg.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, S. 209-231.

Fugate, Jennifer M.B.; Macrine, Sheila & Cipriano, Christina 2018: The role of embodied cognition for transforming learning. In: International journal of school & educational psychology, S.1-15.

Gallacher, Shaun 2014: Phenomenology and embodied cognition. In: Shapiro, Lawrence: The Routledge handbook of embodied cognition. New York: Routledge, S. 9-18.

Glenberg, Arthur M. & Gallese, Vittorio 2012: Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production. In: Cortex 48, S. 905-922.

Glenberg, Arthur M. & Kaschak, Michael P. 2002: Grounding language in action. In: Psychonomic Bulletin & Review, 9 (3), S. 558-565.

Goldin-Meadow, Susan & Alibali, Martha W. 2013: Gesture's role in speaking, learning, and creating language. In: Annual review of psychology, 64, S. 257-283.

Gomez Paloma, Filippo 2017: Embodied cognition in second language teaching/learning. In: Gomez Paloma, Filippo (Hrsg.): Embodied cognition: Theories and applications in education science. New York: Nova Science Publishers, S. 89-106.

Hannaford, Carla 1995: Smart moves. Why learning is not all in your head. Arlington, Va: Great Ocean Publishers.

Hauk, Olaf; Johnstrude, Ingrid & Pulvermüller, Friedemann 2004: Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. In: Neuron 41, S. 301-307.

Heikkinen, Hannu L. T. 2018: Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. In: In: Aaltola, Juhani & Valli, Raine: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, S. 215-230.

Holton, Douglas L. 2010: Constructivism + embodied cognition = enactivism: theoretical and practical implications for conceptual change. In: AERA 2010 Conference.

Hostetter, Autumn B. & Alibali, Martha W. 2008: Visible embodiment: Gestures as simulated action. In: Psychonomic bulletin & review 15 (3), S. 495-514.

Johnstone, Richard 2002: Addressing 'the age factor': Some implications for language policy. Strasbourg: Council of Europe.

Kaschak, Michael P. & Jones, John L. 2014: Grounding language in our bodies and the world. In: Holtgraves, Thomas M.: The Oxford handbook of language and social psychology. Oxford: Oxford university press, S. 317-329.

Kaschak, Michael P.; Jones, John L.; Carranza, Julie & Fox, Melissa R. 2014: Embodiment and language comprehension. In: Shapiro, Lawrence: The Routledge handbook of embodied cognition. New York: Routledge, S. 118-126.

- Katz, Mira-Lisa 2013: Moving ideas – Multimodality and embodied learning in communities and schools. New York: Peter Lang.
- Kiefer, Markus & Trumpp, Natalie M. 2012: Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. In: Trends in Neuroscience and Education 1 (1), S. 15-20.
- Klinge, Antje 2017: Vom Wissen des Körpers und seinen Bildungspotenzialen im Sport und im Tanz. In: Oberhaus, Lars & Stange, Christoph: Musik und Körper: Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik. Bielefeld: Transcript, S. 91-103.
- Krauss, Robert M. 1998: Why do we gesture when we speak? In: Current directions in psychological science 7 (2), S. 54-60.
- Lakoff, George & Johnson, Mark 1999: Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books.
- Liikkuva koulu 2019: <https://www.liikuvakoulu.fi/> (Letzte Verifizierung am 10.8.2019).
- Lindgren, Robb & Johnson-Glenberg, Mina 2013: Emboldened by embodiment: Six precepts for research on embodied learning and mixed reality. In: Educational researcher 42 (8), S. 445-452.
- Lonka, Kirsti 2015: Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Macedonia, Manuela & Knösche, Thomas R. 2011: Body in mind: How gestures empower foreign language learning. In: International Mind, brain, and education society 5 (4), S. 196-211.
- Macedonia, Manuela; Müller, Karsten & Friederici, Angela D. 2011: The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. In: Human brain mapping 32, S. 982-998.
- Maunu Nina 2019: Mitä on toiminnallinen kielen oppiminen? In: <http://ninamaunu.com/> (Letzte Verifizierung am 20.10.2019).
- Mavilidi, Myrto-Foteini; Okely, Anthony D.; Chandler, Paul; Cliff, Dylan P. & Paas, Fred 2015: Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. In: Educational Psychology Review 27, S. 413-426.
- McNeill, David 1992: Hand and mind. What gestures reveal about thought. Chicago; London: University of Chicago press.
- McNeill, David 2005: Gesture and thought. Chicago; London: University of Chicago press.

Mezzi, Tiziana 2012: Being young, being adult: The age factor issue for vobaluray in FL education. In: González Davies, Maria & Taronna, Annarita: New trends in early foreign language learning: the age factor, CLIL and languages in contact: bridging research and good practices. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers, S. 12-24.

Munn-Giddings, Carol 2012: Action research. In: Arthur, James; Coe, Robert; Hedges, Larry & Waring, Michael: Research methods and methodologies in education. Los Angeles; London: SAGE, S. 71-75.

Nguyen, David J. & Larson, Jay B. 2015: Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. In: Innovative higher education 40 (4), S. 331-344.

Nikolov, Marianne 2009: The age factor in context. In: Nikolov, Marianne (Hrsg.): The age factor and early language learning. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, S. 1-37.

Olusegun, Steve 2015: Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. In: Journal of research & method in education 5 (6), S. 66-70.

Opetushallitus 2018: Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen. Tiivistelmä tilannekatsauksesta. Faktaa.express. 1A/2018.

Opetushallitus 2019a: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2. Helsinki: PunaMusta.

Opetushallitus 2019b: Uudet opetussuunnitelman perusteet valmiina alaluokilla alkavaa opetusta varten.

<https://beta.oph.fi/fi/uutiset/2019/uudet-opetussuunnitelman-perusteet-valmiina-alaluokilla-alkavaa-kieltenopetusta-varten> (Letzte Verifizierung am 16.10.2019).

Papunet 2019: Materiaalia kommunikoinnin tukemiseen.

<https://papunet.net/materiaalia/kuvaty%C3%B6kalu> (Letzte Verifizierung am 16.10.2019).

Pinter, Annamaria 2017: Teaching young language learners. Oxford: Oxford university press.

Rauste-vonWright, Maijaliisa; von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003: Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Repetto, Claudia; Pedroll, Elisa & Macedonia, Manuela 2017: Enrichment effects of gestures and pictures on abstract words in a second language. In: Frontiers in psychology 8, S. 1-11.

Rothwell, Julia 2011: Bodies and language: process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom. In: The Journal of applied theatre and performance 16 (4), S. 575-594.

- Schunk, Dale H. 2012: Learning theories. An educational perspective. 6th ed. Boston: Pearson Education.
- Scorolli, Claudia 2014: Embodiment and language. In: Shapiro, Lawrence (Hrsg.): The Routledge handbook of embodied cognition. New York: Routledge, S. 127-138.
- Shapiro, Lawrence 2011: Embodied cognition. New York: Routledge.
- Sheets-Johnstone, Maxine 2009: The corporeal turn. An interdisciplinary reader. Exeter, UK; Charlottesville, VA: Imprint Academic.
- Skulmowski, Alexander & Rey, Günter D. 2018: Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. In: Cognitive research: principles and implications 3 (6), S. 1-10.
- Stolz, Steven A. 2015: Embodied learning. In: Educational philosophy and theory 47 (5), S. 474-487.
- Tellier, Marion 2008: The effect of gestures on second language memorisation by young children. In: Gesture 8 (2), S. 219-235.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019: <https://www.tenk.fi/fi/muut-ohjeet-ja-suositukset> (Letzte Verifizierung 19.10.2019).
- Toumpaniari, Konstantina; Loyens, Sofie; Mavilidi, Myrto-Foteini & Paas, Fred 2015: Preschool children's foreign language vocabulary learning by embodying words through physical activity and gesturing. In: Educational psychology review 27 (3), S. 445-456.
- Tschacher, Wolfgang & Storch, Maja 2010: Embodiment und Körperpsychotherapie. In: Künzler, Alfred; Böttcher, Claudia; Hartmann, Romana & Nussbaum, Marie-Helen (Hrsg.): Körperzentrierte Psychotherapie im Dialog. Heidelberg: Springer, S.161-175.
- Tschacher, Wolfgang & Storch, Maja 2012: Die Bedeutung von Embodiment für Psychologie und Psychotherapie. In: Psychotherapie 17 (2), S. 259-267.
- Tymms, Peter 2012: Questionnaires. In: Arthur, James; Coe, Robert; Hedges, Larry & Waring, Michael: Research methods and methodologies in education. Los Angeles; London: SAGE, 231-240.
- Valli, Raine 2018: Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. In: Valli, Raine (Hrsg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevatutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, S. 261-275.
- van Laerhoven, H.; van der Zaag-Loonen, HJ & Derkx, BHF 2004: A comparison of Likert scale and visual analogue scales as response options in children's questionnaires. In: Acta paediatr 93, 830-835.

Vilkkä, Hanna 2018: Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. In: Valli, Raine (Hrsg.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu. Jyväskylä: PS-kustannus, S. 156-171.

















Wilson, Margaret 2002: Six views of embodied cognition. In: Psychonomic Bulletin & Review 9 (4), S. 625-636.

Yle 2018: Toivoisitko lapsellesi parempaa menestystä koulussa? Koululiikunta parantaa oppimista ainakin viidellä eri tavalla. <https://yle.fi/urheilu/3-10346615> (Letzte Verifizierung am 10.8.2019)

Zodiak 2019: TALK-hanke. <https://www.zodiak.fi/talk/talk-hanke> (Letzte Verifizierung am 20.10.2019).

Anhang

Anhang 1: Fragebogen

	Samaa mieltä	Melko samaa mieltä	Melko eri mieltä	Eri mieltä
1. Tänään opin saksankielisiä sanoja.				
2. Saksantunnilla oli hauskaa.				
3. Uskalsin puhua saksaa.				
4. Liikkuminen auttoi minua oppimaan.				



= völlig gleicher Meinung



= gleicher Meinung



= anderer Meinung



= völlig anderer Meinung

Anhang 2: Ablauf der Unterrichtsstunden

1. Klasse

Std.	Übung	Lerninhalt	Variationen, Eingrenzungen und Zusatzmaterial
1.	Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden (5.2.1a)	„Guten Tag!“, „Auf Wiedersehen!“, „Hallo!“, „Tschüss!“	Bewegung des ganzen Körpers; Räumliche Variation durch Schritte nach vorne und nach hinten; Gesten zu den Wörtern; Variation in Tempo und Ausmaß
	Die Figurenmaschine (5.2.4)	„Guten Tag!“, „Auf Wiedersehen!“, „Hallo!“, „Tschüss!“	Bewegung des ganzen Körpers
	Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden (5.2.1)	„Wie geht’s?“	Bewegung des ganzen Körpers; Rhythmus durch Schritte gemeinsam im Kreis auf der Stelle und frei im Raum bewegend (räumliche Variation)
	Wort und Geste (5.2.2)	„Wie geht’s?“, „Wunderbar!“, „Danke gut!“, „Es geht.“, „Schlecht.“	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten mit Emoticons
	Augen zu, Hände tanzen (5.2.5)	„Guten Tag!“, „Auf Wiedersehen!“, „Hallo!“, „Tschüss!“ „Wie geht’s?“, „Wunderbar!“, „Danke gut!“, „Es geht.“, „Schlecht.“	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten mit Emoticons
2.	Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden (5.2.1a)	„Guten Tag!“, „Auf Wiedersehen!“, „Hallo!“, „Tschüss!“	Bewegung des ganzen Körpers; Räumliche Variation durch Schritte nach vorne und nach hinten; Gesten zu den Wörtern; Variation in Tempo und Ausmaß
	Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden (5.2.1)	„Wie geht’s?“	Bewegung des ganzen Körpers; Rhythmus durch Schritte gemeinsam im Kreis auf der Stelle und frei im Raum bewegend (räumliche Variation)
	Wort und Geste (5.2.2)	„Wie geht’s?“, „Wunderbar!“, „Danke gut!“, „Es geht.“, „Schlecht.“	Bewegung der Arme und Hände Variation in Ausmaß (z.B. Miniversion); Bildkarten mit Emoticons
	Knete (5.2.7)	„Wunderbar!“, „Danke gut!“, „Es geht.“	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten mit Emoticons

		„Schlecht.“	
	(Speed-Date)	„Wie geht’s?“ „Wunderbar!“ „Danke gut!“ „Es geht.“ „Schlecht.“	(keine Übung zur körperlichen Repräsentation, sondern diente als Vorübung zur Kommunikation in der nächsten Übung)
	Die Figurenmaschine (5.2.4)	„Guten Tag!“ „Auf Wiedersehen!“ „Hallo!“ „Tschüss!“ „Wie geht’s?“ „Wunderbar!“ „Danke gut!“ „Es geht.“ „Schlecht.“	Bewegung des ganzen Körpers
	Augen zu, Hände tanzen (5.2.5)	„Guten Tag!“ „Auf Wiedersehen!“ „Hallo!“ „Tschüss!“ „Wie geht’s?“ „Wunderbar!“ „Danke gut!“ „Es geht.“ „Schlecht.“	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten mit Emoticons
3.	(Kaputtes Telefon)	„Elefant“, „Giraffe“, „Krokodil“	(keine Übung zur körperlichen Repräsentation, sondern diente als Einstieg ins Thema); Bildkarten mit Tieren
	(Wörter Lernen mit Bildkarte)	Tiere ¹	(keine Übung zur körperlichen Repräsentation); Bildkarten mit Tieren
	Wort und Geste (5.2.2)	Tiere ¹	Bewegung der Arme und Hände; Paararbeit und gemeinsames Lernen der Wörter mit körperlicher Repräsentation; Bildkarten mit Tieren
	Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt (5.2.6)	Tiere ¹	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten mit Tieren
4.	Wort und Geste (5.2.2)	Tiere ¹	Bewegung der Arme und Hände; bevor die SchülerInnen das von mir angegebene Wort verkörpert haben, haben sie es zunächst aus den Bildkarten gesucht; Bildkarten mit Tieren
	Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt (5.2.6)	Tiere ¹	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten mit Tieren
	Foto vom Zoo (5.2.8)	Tiere ¹	Bewegung des ganzen Körpers; Phase 1 und 2; Bildkarten mit Tieren
	Augen zu, Hände tanzen (5.2.5)	Tiere ¹	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten mit Tieren

2. Klasse

Std.	Übung	Lerninhalt	Variationen, Eingrenzungen und Zusatzmaterial
1.	Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden (5.2.1)	„Ich bin + eigener Name“	Bewegung des ganzen Körpers; „Warm-up“; gegenseitiges Kennenlernen
	Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden (5.2.1)	„Was machst du?“	Bewegung der Arme; Rhythmus mit den Händen; Variation in Tempo
	Wort und Bewegung des ganzen Körpers (5.2.3)	„Was machst du?“ + Verben ²	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten, die entsprechende Verben darstellen
	Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt (5.2.6)	„Was machst du?“ + Verben ²	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten, die entsprechende Verben darstellen
	Augen zu, Hände tanzen (5.2.5)	Verben ² („Was machst du?“ als Frage um Wiederholung zu motivieren)	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten, die entsprechende Verben darstellen
2.	Wort und Bewegung des ganzen Körpers (5.2.3)	Verben ² („Ich + Verb“)	Bewegung auf der Stelle (Füße dürfen sich nicht bewegen) und Arme fest am Körper; Bildkarten, die entsprechende Verben darstellen
	Stopp-Tanz, der Roboter geht kaputt (5.2.6)	Verben ² („Ich + Verb“)	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten, die entsprechende Verben darstellen
	Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden (5.2.1)	„Was machst du?“	Rhythmus mit den Händen (feste Form der Bewegung, die wiederholt wird); Variation indem die Hände sich frei aber weiterhin zum Rhythmus bewegen können
	Sprache und Bewegung rhythmisch verbinden (5.2.1b)	„Was machst du?“	Bewegung der Arme und Hände; Rhythmus mit den Händen; feste Form der Bewegung wird mit dem/der Partner/in gefunden
	Die Figurenmaschine (5.2.4)	„Was machst du?“ Verben ² („Ich + Verb“)	Bewegung des ganzen Körpers
	Augen zu, Hände tanzen (5.2.5)	Verben ² („Was machst du?“ als Frage um Wiederholung zu motivieren)	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten, die entsprechende Verben darstellen

3.	Die Spinnenhand (5.2.9)	Adjektive ³	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten, die entsprechende Adjektive darstellen
	Wort und Bewegung des ganzen Körpers (5.2.3)	Adjektive ³	Erst freie Armbewegungen (Vorstufe), danach wird eine individuell von den SchülerInnen gewählte Hand- oder Armbewegung den Adjektiven ent- sprechend variiert; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen
	Stopp-Tanz, der Robo- ter geht kaputt (5.2.6)	Adjektive ³	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen
	Verkörperte Adjektiv- paare (5.2.10)	Adjektive ³	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen
	Augen zu, Hände tan- zen (5.2.5)	Adjektive ³	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen
4.	Die Spinnenhand (5.2.9)	Adjektive ³	Bewegung der Arme und Hände; bevor die SchülerInnen das von mir angegebene Wort verkörpert haben, haben sie es zunächst aus den Bildkar- ten gesucht; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen
	Wort und Bewegung des ganzen Körpers (5.2.3)	Adjektive ³	Eine individuell von den SchülerInnen gewählte Hand- oder Armbewegung wird den Adjektiven entsprechend variiert; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen
	Knete (5.2.7)	Adjektive ³	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen
	Verkörperte Adjektiv- paare (5.2.10)	Adjektive ³	Bewegung des ganzen Körpers; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen
	Augen zu, Hände tan- zen (5.2.5)	Adjektive ³	Bewegung der Arme und Hände; Bildkarten, die entsprechende Adjek- tive darstellen

¹Tiere: das Krokodil, die Giraffe, der Elefant, die Katze, der Hund, die Maus, der Hase, das Schwein, das Pferd, der Vogel, die Spinne, die Schlange, der Löwe, der Pinguin

²Verben: tanzen, laufen, springen, schwimmen, schlafen, Fußball spielen, Tennis spielen, malen, trinken, schreiben, malen

³Adjektive: klein, groß, laut, leise, schnell, langsam, froh, traurig, müde, hart, weich

Anhang 3: Mitteilung an die Eltern und Forschungserlaubnis

Tiedote: TALK-työpajat 1 ja 2-luokan saksan opiskelijoille osana koulunkäyntiä

Kehollinen oppiminen varhennetussa vieraan kielen opetuksessa

Toimintatutkimus pro gradu -tutkielmaan

Pro gradu -tutkielman aihe on kehollinen oppiminen varhennetussa vieraan kielen opetuksessa. Laadin *embodied cognition* teorian pohjalta kehollisia harjoitteita saksan tunnille, joita testaan ja kehitän eteenpäin kahdella ryhmällä neljän oppitunnin ajan. Tutkimuksen tarkoitus on kehittää varhennetun vieraan kielen opetukseen soveltuvia toiminnallisia työtapoja. Kohderyhmänä ovat siten 1 ja 2-luokat, jotka opiskelevat A1 saksaa. Tutkimus liittyy Zodiak – Uuden tanssin keskuksen TALK -hankkeeseen. Tutkimus suoritetaan kielityöpajan ja oppitunnin yhteydessä. Ryhmät tutkimukseen valikoituivat ryhmän saksan opettajan TALK -kielityöpaja ilmoittautumisen myötä.

Tutkimukseen osallistujilta ei kerätä henkilötietoja. Oppilaita pyydetään tunnin päätteeksi arvioimaan anonyymisti oman kokemuksensa pohjalta harjoitteita lyhyellä kyselylomakkeella. Myös ryhmän saksanopettajalta pyydetään kirjallinen palaute tunnin päätteeksi. Lisäksi tutkija tekee havainnoistaan muistiinpanoja. Tutkimusaineistoa käsittelee ainoastaan tutkija ja tutkimuksen ohjaaja. Aineistoa ei jaeta tai näytetä muille henkilöille. Tutkimusaineisto säilytetään tutkijan henkilökohtaisella, salasanasuojatulla tietokoneella. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusaineisto hävitetään. Tutkimukseen osallistuvien tietoja ei voi jäljentää tutkimuksen perusteella. Tutkimusaineistoa käsitellään niin, etteivät yksilökohtaiset tiedot paljastu.

Tutkimus suoritetaan neljän saksan oppitunnin ajan syyskuussa 2019. Tulokset raportoidaan pro gradu -tutkielman tuloksissa, joka julkaistaan Helsingin yliopiston E -thesis palvelussa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja tutkimukseen osallistuvalla on oikeus peruuttaa suostumuksensa missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Siinä tapauksessa hän voi ilmoittaa siitä suullisesti tai sähköpostilla.

Lisätietoa tutkimuksesta voi tiedustella tutkijalta:

Viivi Niiniketo

viivi.niiniketo@helsinki.fi

0503641598

Suostumusasiakirja

Annann suostumukseni seuraavaan:

1. Olen lukenut ja ymmärtänyt projektista annetut tiedot edellä. Antamieni tietojen käyttö, luottamuksellisuus ja säilytys on selostettu minulle. Minulle on annettu mahdollisuus kysellä projektin toteutuksesta ja lapseni osallistumisesta toimintatutkimukseen.

kyllä ei

2. Tiedän, että osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista.

kyllä ei

3. Ymmärrän, että tutkimuksen tekijä on sitoutunut tiedon luottamukselliseen käsittelyyn.

kyllä ei

4. Ymmärrän, että tutkimuksen tekijä kerää aineistoa kyselylomakkeella. Lisäksi hän tekee omista havainnoistaan muistiinpanoja.

kyllä ei

5. Ymmärrän, että tutkimusaineisto kerätään oppitunnin aikana pidetyssä kielityöpajassa ja lapseni osallistuu työpajaan.

kyllä ei

6. Annann suostumuksen lapseni _____ osallistumiselle tutkimukseen

kyllä ei

Paikka ja päiväys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Paikka ja päiväys

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Tätä suostumusasiakirjaa on tehty kaksi (2 kpl), joista toinen annetaan tutkittavalle ja toinen suostumuksen vastaanottajalle.

LIITE: Lisätietoa TALK-hankkeesta ja tutkijasta

Zodiak – Uuden tanssin keskuksessa on kehitetty toiminnalliset TALK-kielityöpajat, joissa liike toimii kielenoppimisen apuna. Työpajat perustuvat TALK- Taidetta ja liikettä -hankkeeseen, jossa tanssitaiteilijat työskentelivät kielenopettajan työparina. Hankkeessa oli mukana englanti, ruotsi, saksa, ranska, espanja, venäjä ja suomi toisena kielenä. Työpajat tarjoavat toiminnallisia, liikkeeseen perustuvia tapoja kielten opiskeluun.

Työpajat ovat syntyneet osana Zodiakin yleisötyötä. Ne pohjautuvat vuodesta 2007 alkaen toteutettuihin Zodiakin kinesteettisiin kielityöpajoihin ja ne on palkittu vuonna 2012 Otavan kirjasaatiön ja Suomen kielenopettajien liiton Vuoden kieliteko -tunnustuspalkinnolla luovasta tavasta kehittää nuorten kielitaitoa. Monivuotiseen, vuonna 2013 alkaneeseen TALK -taidetta ja liikettä kielenopetukseen -hankkeeseen on osallistunut 22 eri koulua Helsingissä, Turussa ja Ypäjällä. Hankkeen aikana tanssitaiteilijat ovat ohjanneet säännöllisesti liikkeeseen pohjautuvia kielten opetuksen tunteja.

Lisätietoa hankkeesta ja TALK-työpajoista <https://www.zodiak.fi/talk>.

Viivi Niiniketo on tanssija ja tanssinopettaja sekä opiskelija Helsingin yliopistossa. Hänen pääaineensa on saksan kieli ja saksankielisten maiden kulttuuri ja sivuaineet pohjoismaiset kielet ja aineenopettajan pedagogiset opinnot. Lisäksi hän on valmistunut Taideyliopiston Teatterikorkeakoulusta tanssitaiteen maisteriksi. Hän on toiminut tanssinopettajana 10 vuotta. Lukuvuonna 2018-2019 hän on pitänyt saksan kielisuihkutusta muutamassa helsinkiläisessä esikoulussa. Siitä myös heräsi kiinnostus varhennettuun vieraan kielen opetukseen.