

Universität Tartu
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Fremdsprachen und Kulturen
Abteilung für Deutsche Philologie

**Das Bodenbild als Methode des ganzheitlichen Lernens im
DaF-Unterricht: Eine Untersuchung sprachlicher und inter-
aktiver Handlungen in den Klassenstufen 4–6**

Masterarbeit

Verfasserin: Kadri Käärde
Betreuerin: Merje Miliste

Tartu 2026

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Ganzheitliches Lernen	4
3. Verkörperte Kognition.....	6
4. Franz-Kett-Pädagogik und Bodenbilder als Methode	9
4.1 Historischer Hintergrund	9
4.2 Franz-Kett-Pädagogik heutzutage	9
4.3 Bodenbild als Unterrichtsmethode	10
4.4 Bodenbild im Sprachunterricht.....	11
4.5 Kritik.....	13
5. Methodik und Zielgruppe	14
5.1 Forschungsdesign und Datenquellen.....	14
5.2 Teilnehmende der Studie	15
5.3 Videoanalyse als Instrument qualitativer Beobachtung	15
5.4 Datensammlung und Kodierung.....	17
6. Erstellung des Bodenbildes für den DaF-Unterricht	19
7. Durchführung der Unterrichtseinheiten.....	22
8. Ergebnisse.....	23
8.1 Sprachverwendung	23
8.2 Beteiligung und Aktivität	29
8.3 Nutzung von Raum und Materialien	33
9. Fazit	37
Resümee.....	40
Literaturverzeichnis	42
Anhang 1: Didaktisierung des Bodenbildes	45

Anhang 2: Rückmeldungsbogen.....	49
Anhang 3: Kopiervorlage zum Bodenbild „Mein Zuhause - dein Zuhause"	51
Anhang 4: Fotos von den Bodenbildern im Unterricht	52
Anhang 5: Einfache Lizenz zur Veröffentlichung der Abschlussarbeit	53
Anhang 6: Selbstständigkeitserklärung	54
Anhang 7: Annotatsion.....	55

1. Einleitung

Ein Grundprinzip des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen ist die Handlungsorientierung, bei der im Vordergrund steht, was Lernende mit der Zielsprache in lebensweltlichen Situationen tun können (vgl. Euroopa Nõukogu 2023: 31f.). Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, ob das Bodenbild, das ursprünglich im Religionsunterricht zur Arbeit mit Geschichten, Symbolen und Werten entwickelt wurde, auch im DaF-Unterricht ganzheitliches und aktives Lernen ermöglichen kann.

Meine erste Begegnung mit der Methode erfolgte ebenfalls im Religionsunterricht. Die aktive Beteiligung der Teilnehmenden sowie die abwechslungsreichen Tätigkeiten, die trotz ihrer unterschiedlichen Etappen zu einem klaren Ziel und einer verständlichen Einheit führten, weckten mein Interesse. Mich interessierte die Frage, warum ein solches kommunikationsfördernde Konzept im Sprachunterricht bislang kaum Anwendung gefunden hat. Besonders interessant für den DaF-Unterricht ist auch, dass viele Bodenbild-Geschichten ursprünglich auf Deutsch entwickelt und in pädagogischen Kontexten praktisch erprobt wurden. Dadurch liegen bereits fertige und sprachlich authentische Unterrichtseinheiten vor, die für den Fremdsprachenunterricht adaptiert werden können (vgl. Franz-Kett-Verlag o. J.).

Eine Forschungslücke besteht darin, dass zur Anwendung der Bodenbildmethode im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht bislang kaum empirische Untersuchungen vorliegen. Während die Methode vor allem religionspädagogisch und fröhpädagogisch kontextualisiert wird, finden sich lediglich einzelne praxisorientierte Hinweise auf ihren Einsatz im frühen Erst- und Zweitspracherwerb, beispielsweise auf der Webseite ungarischer pädagogischer Zentren (Ungarndeutsches Pädagogisches und Methodisches Zentrum 2025).

Neurowissenschaftliche Forschungen zeigen, dass Spracherwerb erfolgreicher ist, wenn der sprachliche Input mit Bewegung, Gesten, Sinnen und Emotionen verbunden ist (vgl. Macedonia 2025; Barsalou 2008). Damit rechnen auch viele ganzheitliche Pädagogen wie z. B. die Waldorfpädagogik oder die Montessori-Pädagogik (vgl. Ullrich 2015; Mon-

tessori 2010). Viele dieser Elemente des ganzheitlichen Lernens wie Bewegung, Rhythmus (z. B. durch Lieder und Gedichte), Visualisierung oder handlungsorientierte Aufgaben kommen im Fremdsprachenunterricht häufig vor und wurden bereits vielfach untersucht (vgl. Kirca 2020; Macedonia 2025; Macedonia und Mueller 2016;). Die Bodenbildmethode erscheint dabei besonders interessant, weil sie diese Elemente innerhalb einer gemeinsamen symbolischen und räumlichen Handlung verbindet (vgl. Schaupp 2009; Stögbauer-Elsner 2016). Die Anwendung der Bodenbildmethode im Fremdsprachenunterricht kann nützlich sein, da sie Aufgaben enthält, die Kommunikation und Selbstaussdruck erfordern, und die gemeinsam erlebte Geschichte sowie das zusammen gestaltete Bild eine persönliche Beziehung zum behandelten Thema und Lerninhalt sowie eine emotionale Verbundenheit schaffen. Deshalb ist das Erproben der Bodenbildmethode im Kontext des Fremdsprachenunterrichts gerechtfertigt.

Die vorliegende Untersuchung ist überwiegend qualitativ angelegt und enthält ergänzend deskriptive quantitative Anteile. Sie gliedert sich in einen theoretischen, einen methodischen und einen empirischen Teil. Zunächst werden im theoretischen Teil ganzheitliches Lernen, verkörperte Kognition sowie die Franz-Kett-Pädagogik und das Bodenbild als Methode dargestellt. Der empirische Teil der Arbeit gibt einen Überblick über Forschungsdesign, Zielgruppe, Datenerhebung und Kodierung. Darauf folgt die Beschreibung der Entwicklung und Durchführung der Bodenbild-Einheit für den DaF-Unterricht. Danach wird untersucht, welche sprachlichen und interaktiven Handlungen beim Einsatz des Bodenbildes als Methode des ganzheitlichen Lernens im DaF-Unterricht der 4.–6. Klasse beobachtet werden können. In drei DaF-Gruppen wurden Unterrichtseinheiten videografiert und ausgewertet. Ergänzend dazu werden schriftliche Rückmeldungen der Teilnehmenden erhoben. Im Mittelpunkt steht die qualitative Beobachtung sprachlicher und interaktiver Handlungen während der Unterrichtseinheiten. Analysiert wurden insbesondere Sprachverwendung, Beteiligung sowie die Nutzung von Raum und Materialien. Die Ergebnisse werden anschließend im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert.

Diese Untersuchung ist ein Versuch, einen Einblick darin zu gewinnen, was im DaF-Unterricht geschieht, wenn die Bodenbildmethode eingesetzt wird. Die Arbeit verfolgt nicht das Ziel, allgemeine Aussagen über die Wirksamkeit der Methode zu treffen. Stattdessen wird betrachtet, wie Lernende auf diese Unterrichtsform reagieren und welche sprachlichen sowie interaktiven Möglichkeiten sich dabei zeigen. Die Untersuchung

könnte daher eher als erster Einblick in mögliche Potenziale und Herausforderungen der Methode im DaF-Unterricht verstanden werden.

2. Ganzheitliches Lernen

Der Begriff des ganzheitlichen Lernens wird in „Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe“ als „das konkrete Erleben mit allen Sinnen, welches alle Facetten menschlichen Daseins ansprechen soll“ definiert und ergänzt mit der Zusammenfassung von Johann Heinrich Pestalozzi - es sei Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Surkamp 2017: 99–100). Im Kontext des Fremdsprachenlernens und -unterrichts werden darunter folgende Aspekte verstanden: Aktivierung, Bewegung, Gesten, Phasierung, Raumgestaltung, Musik, Anregung der Interaktion beider Gehirnhälften, visueller und akustischer Input, Anregung von Emotionen, Dramapädagogik usw. Beim ganzheitlichen Lernen gelten folgende Grundprinzipien: Der Fokus liegt auf der Handlungsorientierung, es sollten reale Sprachnotsituationen und Mitteilungsbedürfnisse vorkommen und im Vordergrund sollten globales Verstehen und die Entwicklung von Sprachgefühl stehen (vgl. ebd.: 99–100).

Die Grundidee, dass neue Erkenntnisse durch aktives Handeln und durch die Interaktion mit der Umwelt entstehen, geht auf den Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1970) zurück und ist in den letzten Jahrzehnten durch neurowissenschaftliche Forschungen mehrfach bestätigt worden (vgl. Barsalou 2008; Pulvermüller 2005; Macedonia und Mueller 2016). Untersuchungen weisen darauf hin, dass neue Informationen nachhaltiger im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, wenn beim Lernen mehrere Sinne beteiligt sind. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass sprachliches Lernen nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich und emotional verankert werden sollte.

Auch Sambanis und Ludwig (2025) betonen die Bedeutung von Emotionen für den Fremdsprachenunterricht. Ihre positive Fremdsprachendidaktik basiert auf dem von Martin Seligman ausgearbeiteten PERMA-Modell der positiven Psychologie, wonach das Wohlbefinden, die geistige Wachsamkeit und das Engagement des Menschen auf positiven Emotionen beruhen, (positiven Emotionen), dem Flow-Zustand (ich vergesse alles andere und bin vollkommen engagiert) (Engagement), Beziehungen (Relations), Sinnhaftigkeit (Meaning) und Erfolgserlebnissen (Accomplishment). Die Autoren betonen, dass Emotionen kein Nebeneffekt des Lernens sind, sondern ein untrennbarer Bestandteil, der bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts von Anfang an berücksichtigt werden

sollte (vgl. ebd.; 24–26). Auch die Bodenbildmethode weist zahlreiche Merkmale auf, die mit diesen Prinzipien in Verbindung gebracht werden können, da gemeinsames Gestalten, aktive Teilnahme, soziale Interaktion sowie gemeinsames und bedeutsames Handeln im Vordergrund stehen.

Konkrete Studien, die aufzeigen, ob und wie sich der ganzheitliche Ansatz im Fremdsprachenunterricht auf die Lernergebnisse der Lernenden auswirkt, finden sich beispielsweise in einer in der Türkei durchgeführten Studie. Nämlich zeigt dieses 2020 an einer türkischen Hochschule durchgeführtes Experiment, dass sich der Einsatz ganzheitlicher beziehungsweise Bewegter Lernmethoden im DaF-Unterricht positiv auf Motivation und Lernergebnisse auswirken kann. Über einen Zeitraum von acht Wochen wurden zwei DaF-Gruppen unterschiedlich unterrichtet: Während die Kontrollgruppe traditionellen Unterricht erhielt, wurde der Unterricht der Experimentalgruppe nach Prinzipien des Bewegten Lernens gestaltet. Dazu wurden Lernmaterialien entsprechend umdidaktisiert sowie Raumgestaltung und Mobiliar so angepasst, dass Bewegung und unterschiedliche Sinneskanäle stärker einbezogen werden konnten. Die Ergebnisse zeigten eine deutliche Steigerung sowohl der Lernmotivation als auch der Lernergebnisse in der Experimentalgruppe (vgl. Kirca 2020).

Vergleichbare Studien mit minderjährigen Schülern konnten im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht gefunden werden, was unter anderem mit methodischen und ethischen Anforderungen an die Forschung in Bezug auf Minderjährige im schulischen Umfeld zusammenhängen könnte.

3. Verkörperte Kognition

Das Verständnis davon, wie unser Gehirn funktioniert und im Lernprozess neue Informationen speichert und abrufen, hat sich in den letzten Jahrzehnten vor allem durch neurowissenschaftliche Forschungen gewandelt (vgl. Barsalou 2008; Macedonia und Mueller 2016; Pulvermüller 2005;). Technische Möglichkeiten erlauben es, Sprechen und Spracherwerb durch bildgebende neurowissenschaftliche Methoden (z. B. fMRI, MEG) visuell zu untersuchen (vgl. Macedonia und Mueller 2016: 953; Pulvermüller 2005: 578).

Früher ging man davon aus, dass Wissen im semantischen Gedächtnis isoliert von anderen Wahrnehmungs- und Handlungssystemen (Sehen, Hören, Motorik, Emotionen) gespeichert ist. In neurowissenschaftlichen und kognitionswissenschaftlichen Ansätzen der letzten Jahrzehnte wird dies jedoch anders betrachtet. Der klassischen Kognitionstheorie steht die Verkörperte Kognition (*embodied cognition*) gegenüber, der zufolge unser Wissen nicht ausschließlich mit neutralen Symbolen operiert, sondern diese Symbole – unabhängig davon, ob sie sich auf reale Objekte oder abstrakte Begriffe beziehen – stets eng mit unserer sinnlichen Wahrnehmung und körperlichen Erfahrung verbunden sind (vgl. Barsalou 2008; Macedonia 2025; Macedonia und Mueller 2016; Pulvermüller 2005;).

Verkörperte Kognition behandelt Sprache also als ein modales System, ein breites Netzwerk im Gehirn, im Gegensatz zu früheren, amodalen Auffassungen, die Sprache als autonomes symbolisches System verstanden. Die neurowissenschaftlichen Ansätze betonen den Zusammenhang zwischen der Reproduktion von Wörtern und sinnlichen Wahrnehmungen. Als Kinder lernen wir Wörter oft im Zusammenhang mit einer Handlung. Ein Kind rennt und die Mutter begleitet die Tätigkeit mit den Wörtern: „Du rennst.“. Das bedeutet, dass das motorische Programm und die neuronale Repräsentation des Wortes im Gehirn zusammenhängend gespeichert werden und später auch zeitlich nahe beieinander auftreten und so miteinander in unserem Gedächtnis verbunden sind (vgl. Pulvermüller 2005: 577 f.).

Beim Hören oder Lesen von Wörtern, deren Bedeutung mit Bewegung verbunden ist, werden also nicht nur Sprachzentren, sondern auch motorische Areale im Gehirn akti-

viert. Es besteht eine enge Verbindung zwischen Sprachproduktion und Sprachwahrnehmung. Pulvermüller (2005) beschreibt das Modell der semantischen Somatotopie von Handlungswörtern. Nach diesem Modell aktivieren Wörter, die mit verschiedenen Körperteilen verbunden sind, die entsprechenden motorischen Bereiche im Gehirn – Bewegungswörter aktivieren tätigkeitsbezogene Bereiche (Beine, Arme usw.), Werkzeugwörter rufen entsprechend handlungsbezogene Bereiche auf (z. B. Säge = Hand) (vgl. Barsalou 2008: 627; Pulvermüller 2005: 581). Ob ähnliche Aktivierungsmuster auch bei idiomatischen oder metaphorischen Ausdrücken (z. B. den Kopf verlieren, jemanden an der Nase herumführen) und abstrakten Begriffen (eklig, Ruhe) stattfinden, gehen die Auffassungen auseinander. Pulvermüller (2005: 580) konstatiert: „Es bleibt zu bestimmen, ob es möglich sein könnte, Bedeutungsaspekte anderer Wörter, etwa abstrakter Begriffe, in ähnlicher Weise im Kortex abzulesen.“ Macedonia und Mueller (2016: 9) deuten jedoch darauf hin, dass „die Embodiment-Forschung in den letzten Jahren gezeigt hat, dass ein großer Teil abstrakter Wörter ebenfalls in körperlichen Erfahrungen verankert ist.“ Macedonia (2025: 7) ergänzt diese Position in ihrer neueren Forschung, indem sie differenziert aufzeigt, welche Gestenformen (ikonische oder metaphorische) sich für konkrete Nomen bzw. abstrakte Begriffe besonders wirksam erweisen.

Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass ein Wort nicht nur als lexikalische Einheit gespeichert, sondern nachhaltiger im Gedächtnis verankert wird, wenn es mit sinnlicher Erfahrung und Bewegung verbunden ist. Handlung, Erlebnis, Emotion und Bewegung können die Bildung stärkerer neuronaler Netzwerke fördern, an denen verschiedene Hirnareale beteiligt sind (vgl. Macedonia und Mueller 2016; Pulvermüller 2005;).

Macedonia und Mueller (2016) führten in ihrer Studie „Exploring the Neural Representation of Novel Words Learned through Enactment in a Word Recognition Task“ ein Experiment durch, in dem eine Kunstsprache in zwei Gruppen von Erwachsenen vermittelt wurde – in einer Gruppe mit Gesten, in der anderen ohne Gesten. Die Ergebnisse zeigten, dass beim Wortschatzerwerb stärkere Gedächtnisspuren ausgebildet wurden, wenn neue Wörter gemeinsam mit Gesten gelernt wurden. Die Autoren führen dies darauf zurück, dass sowohl deklarative als auch prozedurale Gedächtnisprozesse aktiviert wurden, wodurch ein breiteres multimodales Netzwerk entstand. Im Vergleich dazu gelten traditionelle Methoden sowie das Lernen mit zweisprachigen Wortlisten als weniger effektiv (vgl. Macedonia und Mueller 2016).

Auch in ihrer Studie „Your Body as a Tool to Learn Second Language Vocabulary“ analysiert Macedonia (2025) ihre früheren Untersuchungen und zeigt, dass sensomotorische Beteiligung ein zentrales Mittel beim Zweitspracherlernen darstellt, um neue Wörter im Langzeitgedächtnis zu verankern. Sie legt den Schwerpunkt auf die Rolle von Gesten beim Wortschatzerwerb.

„Zusammenfassend spielt die Art der beim Wortschatzlernen eingesetzten Gesten eine entscheidende Rolle für die Lernergebnisse. Ikonische und handlungsbegleitende Gesten bieten in der Regel die größten Vorteile, insbesondere wenn sie eng mit der Semantik des Zielwortes verbunden sind. Auch metaphorische und deiktische Gesten leisten wertvolle Unterstützung, besonders bei abstrakter beziehungsweise räumlicher Sprache. Selbst rhythmische Gesten tragen, obwohl sie in Bezug auf die Bedeutung weniger wirkungsvoll sind, zur prosodischen Wahrnehmung und zur Beteiligung der Lernenden bei. Letztlich hängt die pädagogische Wirksamkeit jeder Geste davon ab, wie eng sie mit dem Zielwortschatz verbunden ist und inwieweit sie multimodale Verarbeitungsprozesse bei den Lernenden aktiviert“ (ebd.: 8;).

Macedonia betont, dass der Körper beim Sprachenerwerb eine zentrale Rolle spielt und steht damit im Gegensatz zu traditionellen Auffassungen, die Lernen vor allem als kognitiven Prozess betrachten. Der Körper sollte im Unterricht nicht ausgeblendet werden, sondern bewusst als Tool verwendet werden. Sie betont, dass beim Zweitspracherlernen die Gesten

„kognitive Ressourcen freisetzen, die anschließend für das Enkodieren, Strukturieren und Integrieren neuen Wortschatzes genutzt werden können. Dies ist besonders im Fremdsprachenlernen relevant, da kognitive Ressourcen dort häufig durch die zusätzlichen Anforderungen unbekannter Grammatik, Phonologie und Orthographie stark beansprucht werden“ (ebd.: 13).

Zusammengefasst zeigen mehrere Studien mithilfe neurowissenschaftlicher Methoden, dass Sprachwissen in unserem Gedächtnis modal gespeichert ist und dabei unterschiedliche Gehirnbereiche, die sich unter anderem mit Bewegung und sensorischen Wahrnehmungen beschäftigen, beteiligt sind.

4. Franz-Kett-Pädagogik und Bodenbilder als Methode

4.1 Historischer Hintergrund

Die Bodenbild-Methode, auch als Kett-Methode bezeichnet, wurde in den 1970er Jahren im Kontext der katholischen Kirche von Franz Kett und seiner Mitarbeiterin Ordensfrau Edith Kaufmann induktiv, von alltäglichen Bedürfnissen in der Kindertagesstätte ausgehend entwickelt. Das Ziel dieser Methode war ein ganzheitliches religiöses Erziehungskonzept, das „auf einem bestimmten, christlich geprägten Menschenbild, Prinzipien, Inhalten und Methoden“ (Möller 2017: 1) basiert. Franz Kett hat diese Konzeption als Religionspädagogische Praxis (RPP) bezeichnet und das Bodenbild ist nur ein methodisches Element des gesamten, aus der humanistischen Pädagogik stammenden und in vielen Aspekten von der Gestaltpädagogik beeinflussten pädagogischen Ansatzes (vgl. Möller 2017: 1ff.; Baur 2002: 39ff.).

Die zunächst vor allem für die vorschulische Zielgruppe geeignete Praxis verbreitete sich bald in die Gemeindearbeit und in Kindergottesdienste und später auch in die Grundschulen hin. Seit 1978 wird alle drei Monate eine Zeitschrift unter dem Namen „Religionspädagogische Praxis“ herausgegeben, die bis heute regelmäßig erscheint und theologische sowie pädagogische Themen einführt und Arbeitsmaterialien veröffentlicht. Im Jahr 1993 wurde ein ganzes Heft herausgegeben, das auch dem frühen Grundschulalter gewidmet war und im Jahr 2001 legte eine Lehrerin ein RPP-Heft vor, das vollständig für die Grund- und Hauptschule ausgerichtet war (vgl. Baur 2002: 40ff.; Möller 2017: 1ff.). Im Jahr 2008 wurde das „Institut für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik – RPP e.V.“ gegründet, das später in „Institut für Franz-Kett-Pädagogik GSEB“ umbenannt wurde (vgl. Institut für Franz-Kett-Pädagogik GSEB e. V. 2021: 5).

4.2 Franz-Kett-Pädagogik heutzutage

Heutzutage ist die Methode des Bodenbildes über ihren ursprünglichen Kontext hinaus verbreitet und wird in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt (vgl. Stögbauer-Elsner 2016: 1). Ungarndeutsches Pädagogisches und Methodisches Zentrum organisiert gezielt

Workshops und Ausbildungen für Lehrkräfte, um die Methode beim Spracherwerb zu verwenden (vgl. Ungarndisches Pädagogisches und Methodisches Zentrum 2025: 1ff). In Österreich hat die Kett-Pädagogik seit den 1980er Jahren einen festen Platz in der Fortbildung und wird heutzutage sowohl in den Sekundarstufen als auch in der Erwachsenenbildung und Seniorenarbeit eingesetzt (vgl. Posch 2017: 13). Das Institut für Franz-Kett-Pädagogik GSEB hat derzeit über 250 Mitglieder aus Deutschland, Österreich, Italien, Luxemburg, Tschechien, Ungarn, Rumänien, der Schweiz und Südkorea (Institut für Franz-Kett-Pädagogik GSEB e. V. 2021: 5).

Die Estnische Evangelische Lutherische Kirche hat 2022 ein Buch herausgegeben, in dem die Methode und ihre Grundprinzipien erklärt werden (vgl. Mäkinen 2022). Das Buch enthält eine Einführung in die Methode sowie praktische Anleitungen zur Gestaltung eigener Bodenbilder. Auch hier wird betont, dass die Methode nicht nur für Kinder geeignet ist, sondern sich auch für die Arbeit mit Erwachsenen einsetzen lässt (vgl. ebd.: 5).

4.3 Bodenbild als Unterrichtsmethode

Das Bodenbild ist eine Methode, um Lernobjekte sowohl konkret als auch symbolisch erfahrbar und anschaulich zu machen. Ein Bodenbild entsteht durch Interaktion in einer Lerngruppe beim Zuhören einer Geschichte oder eines thematischen Impulses. Die Lernenden sitzen im Kreis, sodass der Fokus auf der Mitte liegt, in der sich Schritt für Schritt ein gemeinsam gestaltetes Bild entwickelt. Als Grundmaterial dient meist ein Stoff, auf den unterschiedliche Legematerialien wie Äste, Holzblöcke, Perlen oder Blätter sowie Figuren gelegt werden (vgl. Moers 2024: 8; Schaupp 2009: 214ff.). Als Zusatzmaterialien werden häufig auch Karten mit einzelnen Wörtern oder Texten verwendet.

Ein Bodenbild entsteht in einer bestimmten Abfolge von Etappen, z. B. Vorbereitung, Impuls, Bodenbild, Besprechung und Zusammenfassung (vgl. Schaupp 2009: 222), und stellt dadurch einen systematisch aufgebauten Lernprozess dar, in dem Symbole, Zeichen, Gesten, Bilder, Geschichten und Vorstellungen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Möller 2017: 5). Ein Bodenbild ist daher mehr als eine einfache Visualisierungsmöglichkeit, da es ein schrittweises Verständnis vom Einzelnen zum Ganzen und vom Konkreten zum

Abstrakten ermöglicht. Einzelne Gegenstände können dabei Begriffe in ihrer Vielschichtigkeit symbolisieren, was in der Literatur auch als Pars-pro-toto-Prinzip bezeichnet wird (vgl. Baur 2002: 239). Nach Baur wird in der Franz-Kett-Pädagogik „den Weg des Umgangs mit Symbolen und mit der dazugehörigen Bildersprache mit dem des Erlernens einer Fremdsprache“ verglichen (ebd.: 86).

Auch Moers (2024) betont, dass ein Bodenbild die Symbolfähigkeit fördern kann, und ergänzt, dass dadurch auch die Empathiefähigkeit gestärkt wird und Lernende lernen, sich mit anderen Menschen und Verhaltensweisen zu identifizieren. Der Lernprozess ermöglicht es, mit allen Sinnen beteiligt zu sein und fördert nachhaltiges sowie multidimensionales Lernen (vgl. ebd.: 8).

Die Methode lässt sich gut mit unterschiedlichen Themen und anderen Methoden verknüpfen (vgl. Schaupp 2009: 235f.). Deshalb hat sie sich aus dem „engeren Kontext der „Religionspädagogischen Praxis“ gelöst und ist heute sowohl im Elementarbereich als auch im Religionsunterricht der Grundschule [...] zu finden [...]“ (Stögbauer-Elsner 2016: 1). Die Franz-Kett-Pädagogik eignet sich besonders für religionspädagogische Kontexte, während sich das Bodenbild als Methode auch unabhängig davon mit unterschiedlichen Themen und in verschiedenen pädagogischen Zusammenhängen einsetzen lässt.

Viele Übersichten zum Bodenbild, die das Bodenbild als Methode beschreiben und vorstellen, betonen, dass ein Bodenbild nicht nur eine Dekoration ist, sondern ein Vermittler des Denkens (vgl. Moers 2024; Schaupp 2009; Stögbauer-Elsner 2016; Ungarndeutsches Pädagogisches und Methodisches Zentrum 2025).

4.4 Bodenbild im Sprachunterricht

Die zuvor beschriebenen Eigenschaften des Bodenbildes – Arbeit mit Symbolen, sinnliche Beteiligung, Handlungsorientierung, gemeinsames Gestalten, Interaktion und Kontakt – können auch im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, erfahrungsorientiertes und verkörpertes Lernen zu fördern.

Nach Michael Tomasello (2003) basiert sprachliches Lernen wesentlich auf sozialer Interaktion und gemeinsamer Bedeutungsherstellung. Im Zentrum seiner *usage-based theory of language acquisition* steht das Konzept der geteilten Aufmerksamkeit („*joint attention*“). Darunter versteht Tomasello die Fähigkeit von Interaktionspartnern, ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf einen Gegenstand, eine Handlung oder eine kommunikative Situation zu richten. Sprachliche Strukturen werden nicht isoliert erworben, sondern entstehen im Kontext sozialer und kommunikativer Handlungen. Besonders bedeutsam ist die gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung, da Lernende sprachliche Äußerungen mit situativen, visuellen und gestischen Informationen verknüpfen können. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, dass interaktive und kooperative Unterrichtsformen den Sprachlernprozess unterstützen können. Lernende richten ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf Situationen, Materialien oder Handlungen und verwenden Sprache in einem konkreten kommunikativen Kontext (vgl. Tomasello 2003: 21–26). Gerade beim Bodenbild wird die Aufmerksamkeit der Lernenden gemeinsam auf Materialien, Handlungen und sprachliche Impulse gelenkt, wodurch kommunikative Bedeutungsprozesse unterstützt werden können.

Im Fremdsprachenunterricht werden bereits viele Elemente verwendet, die auch bei einem Bodenbild vorkommen, etwa Bilder und Gegenstände, Geschichten, Visualisierung, Rollenspiele und Diskussionen, Musik, Bewegung und Gesten. Das Bodenbild könnte hierbei als eine ganzheitliche Methode verstanden werden, die all diese Aspekte miteinander verbindet und dadurch ein tieferes Erleben sowie verkörpertes Lernen ermöglicht. Aus der Perspektive der Lernenden stehen dabei gemeinsames Erleben, Kommunikation sowie die entstehenden Emotionen und persönlichen Beziehungen zum Thema stärker im Vordergrund als fehlerfreie Grammatik oder streng vorgegebene sprachliche Strukturen.

Generell lassen sich auch zahlreiche Verbindungen zu konstruktivistischen und soziokulturellen Lerntheorien herstellen, insbesondere zu Lev Vygotsky (vgl. 1978), weil beim Einsatz von Bodenbildern im Sprachunterricht der Fokus weniger auf der isolierten Sprachform als vielmehr auf der gemeinsam gestalteten Handlung und der geteilten Geschichte liegt. So wird Sprache nicht zuerst als Lernstoff, sondern als Mittel sinnvoller Kommunikation behandelt.

4.5 Kritik

Möller (2017: 8) und Stögbauer-Elsner (2016: 7ff.) benennen auch kritische Aspekte der Bodenbild-Methode. So seien der Ablauf der Geschichte und die einzelnen Prozesse stark vorgegeben und verliefen nur nach bestimmten Szenarien, was die Kreativität und Selbstständigkeit der Teilnehmenden begrenze. Auch die zuvor von der Leitperson ausgewählten und festgelegten Gegenstände und Materialien können die Vorstellungen sowie die Auswahl der Symbole begrenzen. Beide Autoren betonen, dass die Rolle der Lehrperson von großer Bedeutung ist und der gesamte Prozess ohne eine kompetente Durchführung lediglich als oberflächliche Illustration gelten kann.

Im Kontext des Sprachunterrichts kann die Methode dann ebenfalls zu einer bloß dicht aufeinanderfolgenden Reihe unterschiedlicher Aktivitäten ohne erkennbaren Sinn und nachhaltige Wirkung werden. Deshalb erscheint es wichtig, sprachliche Ziele klar zu definieren und Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Zielsprache aktiv zu verwenden. Offene Aufgaben können dabei dazu beitragen, dass Lernende selbst wählen, entscheiden und Bedeutungen ableiten, sodass nicht nur Nachahmen und Nachsprechen im Vordergrund stehen. Im Sprachunterricht sollte außerdem darauf geachtet werden, die Geschichte eher auf allgemeinen menschlichen Werten als auf konfessionellen Grundgedanken aufzubauen.

5. Methodik und Zielgruppe

5.1 Forschungsdesign und Datenquellen

Die vorliegende Untersuchung ist qualitativ angelegt und enthält deskriptive quantitative Anteile. Zu diesem Zweck wurde eine Bodenbild-Einheit für den DaF-Unterricht angepasst und mit drei Sprachgruppen in einer estnischen Basisschule durchgeführt. Zur Datenerhebung wurden Videoaufnahmen der gefilmten Unterrichtsstunden sowie schriftliche Rückmeldungsbögen herangezogen.

Die Unterrichtseinheiten wurden an einem Tag, dem 8. April 2026, nacheinander im regulären Unterricht durchgeführt. Die Stunden dauerten zwischen 35 und 44 Minuten und wurden von derselben Lehrperson durchgeführt. Ziel der Forschung war es festzustellen, welche sprachlichen, interaktiven und handlungsbezogenen Prozesse sich während des Unterrichts beobachten lassen. Darüber hinaus sollten die subjektive Wahrnehmung der Stunde, die Motivation und das persönliche Lernerleben der Teilnehmenden erfasst werden.

Die Videoaufnahmen wurden im Rahmen einer qualitativen videobasierten Beobachtung ausgewertet, wobei Elemente der Videoanalyse genutzt wurden (vgl. Fazeli u. a. 2023: 4–5; Bohm und Lindblom 2025: 225–226). Sie ermöglichten eine wiederholte Beobachtung und systematische Auswertung des Unterrichtsgeschehens und erlaubten es der Verfasserin, zugleich die Rolle der Durchführenden und der Beobachtenden einzunehmen.

Die Rückmeldungsbögen wurden ebenfalls qualitativ ausgewertet und in einzelnen Bereichen durch einfache quantitative Auswertungen ergänzt. Der Rückmeldungsbogen war auf Estnisch (siehe Anhang 2) und umfasste insgesamt 13 Fragen mit geschlossenen, offenen sowie teilweise kombinierten Antwortformaten. Die Fragen bezogen sich thematisch auf Sprachverwendung und Sprachverstehen, Beteiligung und Aktivität, Wahrnehmung der Unterrichtseinheit, emotionales Erleben sowie subjektive Einschätzungen zum Lernerfolg und zur weiteren Anwendung der Methode. Die Lernenden benötigten durchschnittlich etwa zehn Minuten für das Ausfüllen des Fragebogens.

5.2 Teilnehmende der Studie

Die Teilnehmenden wurden im Rahmen einer Gelegenheitsstichprobe ausgewählt. Es handelt sich um Lernende einer estnischen Grundschule, die die Klassen 1 bis 9 umfasst und an der Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird. In die Untersuchung wurden insgesamt drei unterschiedliche DaF-Gruppen aus den Klassen 4, 5 und 6 einbezogen. In der 4. Klasse nahm die gesamte Lerngruppe mit 16 Lernenden teil, in der 5. Klasse eine Halbgruppe mit insgesamt 8 Lernenden und in der 6. Klasse ebenfalls eine Halbgruppe mit insgesamt 7 Lernenden. Es handelte sich um reguläre Sprachgruppen, deren Mitglieder auch im regulären Unterricht gemeinsam Deutsch lernen. Die Auswahl dieser Gruppen erfolgte mit dem Ziel zu untersuchen, wie sich eine ganzheitliche Methode, die in der Literatur besonders häufig im Elementarbereich beschrieben wird, im Deutschunterricht der 4. bis 6. Klasse umsetzen lässt.

Keiner der Teilnehmenden hatte zuvor Erfahrungen mit der Methode des Bodenbildes, weder im Deutschunterricht noch in anderen Unterrichtsfächern. Das Sprachniveau der Lernenden lag im Anfängerbereich zwischen A1 und A2. Im regulären Unterricht arbeiteten die Gruppen mit unterschiedlichen Lehrwerken: In der 4. Klasse mit *Prima los geht's 3* (Kursbuch und Arbeitsbuch), in der 5. Klasse mit *Prima aktiv A1.2* (Kursbuch und Arbeitsbuch) und in der 6. Klasse mit *Prima aktiv A2.1* (Kursbuch und Arbeitsbuch).

Da es sich bei den Teilnehmenden um Minderjährige handelte, wurde vor der Durchführung der Untersuchung das Einverständnis der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme sowie zur Videoaufzeichnung eingeholt. Die Teilnahme war freiwillig. Die Einverständniserklärungen wurden über den offiziellen schulischen Kommunikationskanal Studium schriftlich eingeholt.

5.3 Videoanalyse als Instrument qualitativer Beobachtung

Die qualitative Videoanalyse ist eine interpretative Methode, die es ermöglicht, soziale Situationen als Ganzes zu untersuchen. Sie bietet Anhaltspunkte, um zu verstehen, wie

Beziehungen und Interaktionen zwischen Menschen entstehen und sich weiterentwickeln (vgl. Fazeli u.a. 2023: 2).

Im vorliegenden Fall steht nicht die Videoanalyse als eigenständige Methode im Mittelpunkt, sondern eher die qualitative Beobachtung anhand von Videoaufnahmen. Da die Unterrichtsstunden videografiert wurden, mussten bei der Auswertung trotzdem mehrere für die Videoanalyse typische Schritte durchgeführt werden, wie die wiederholte Sichtung des Materials, die Auswahl relevanter Sequenzen, die Kodierung sowie die Interpretation der Beobachtungen. Auch typische methodische Grenzen, wie die eingeschränkte Perspektive einer einzelnen Kamera oder die begrenzte Sicht im Klassenraum, spielten eine Rolle.

Fazeli hebt hervor, dass sich die Videoanalyse besonders gut auf das Interaktionsverhalten richtet, da Kommunikation nach der Multimodalitätstheorie sowohl verbal als auch nonverbal erfolgt. Die Bedeutungen in sozialen Kontexten entstehen durch multimodale Aspekte wie Sprache, Bewegungen, Blicke, Gesten, Handlungen, visuelle Objekte und Materialien. Eine Videoanalyse ermöglicht es somit, verschiedene Aspekte einer sozialen Situation gleichzeitig zu untersuchen und bietet einen umfassenderen Einblick in soziale Situationen, bei denen die Interpretation der Sprache allein nicht genügend Informationen liefern würde (ebd.: 4).

Für die vorliegende Untersuchung ermöglichte die Videoanalyse somit, neben sprachlichen Äußerungen auch Bewegung, Materialien, Raumgestaltung sowie nonverbale Interaktionen als Teil des Lernprozesses zu analysieren. Dabei erleichterte sie die doppelte Rolle der Verfasserin als Durchführende und Beobachtende, da die Unterrichtssituationen wiederholt betrachtet und reflektiert ausgewertet werden konnten.

Diese Vorteile nennen auch Bohm und Lindblom (2025), deren Untersuchung sich speziell auf Videoanalysen im Klassenraum richtet. Sie betonen, dass sich durch Videoanalysen komplexe soziale Verhaltensweisen und Situationen, in deren Verlauf meist viel passiert, sehr gut analysieren lassen. Insbesondere bei Kindern ermöglicht die Analyse nonverbaler Merkmale das Verständnis des Lernprozesses oft besser als verbale Äußerungen allein (vgl. ebd.: 225–226, 231–232, 234).

Bohm und Lindblom ergänzen jedoch, dass die Verwendung dieser Methode auch mit methodischen Hindernissen verbunden ist: Eine Kamera kann nicht alles aufnehmen, Teilnehmende bewegen sich, einige Tätigkeiten und Äußerungen bleiben unsichtbar, und es gibt datenschutzrechtliche Fragen (vgl. ebd.: 231–234).

5.4 Datensammlung und Kodierung

Die Unterrichtseinheiten wurden mit einer auf dem Lehrertisch positionierten Kamera aufgezeichnet, die sich in gewisser Distanz zum Tätigkeitszentrum in der Mitte des Klassenraums befand. Dadurch konnte ein großer Teil des Unterrichtsgeschehens erfasst werden, auch wenn nicht alle Handlungen vollständig sichtbar waren.

Die Kategorien wurden vor allem aus den Forschungsfragen entwickelt und schon vor der Analyse des Videomaterials festgelegt. Für die Auswertung wurden die Videoaufnahmen mehrfach angesehen und die sprachlichen sowie interaktiven Prozesse während der gesamten Unterrichtsstunden kodiert. Die Kodierung diente nicht der exakten Messung einzelner Verhaltensweisen, sondern der Beschreibung der Tendenzen im Unterrichtsgeschehen.

Folgende Hauptkategorien wurden verwendet: Video, Gruppe/Klasse, Zeit, Phase, Sprache, Person, Sprachhandlung, Interaktion, Aktivität, Raum/Material, Handlungen der Lehrperson und Notizen.

Für die Analyse wurden folgende Codes verwendet:

- Phase (Vorbereitung, Einstieg, Spiel mit dem Gedicht, Fragerunde, Imagination, Bodenbild, Spiel mit dem Lied, Rollenspiel, Übergang, Abschluss);
- Sprache (Deutsch, Estnisch);
- Person (Schüler*in, Lehrperson, mehrere Schüler*innen, ganze Gruppe, zwei Schüler*innen);
- Sprachhandlung (Wort, Satz, Frage, Antwort, Nachsprechen, gestützter Dialog, freier Dialog, spontanes Sprechen, Antwort auf Estnisch, Text der Lehrperson);

- Interaktion (Lehrperson → Schüler*in, Schüler*in → Lehrperson, Schüler*in ↔ Schüler*in, Lehrperson → Gruppe);
- Aktivität (aktiv beteiligt, hört aufmerksam zu, meldet sich, macht Gesten mit, wirkt konzentriert, lächelt, wirkt passiv, langweilt sich);
- Raum/Material (Sitzen im Kreis, Kreisspiel, bewegt sich im Raum, holt oder wählt Material aus, legt Material, geht zum Partner, zeigt auf ein Objekt, betrachtet Bild);
- Handlungen der Lehrperson (erklärt, fragt, erzählt, übersetzt, moderiert);
- Notizen;

Der Code „aktiv beteiligt“ wurde als zusammenfassende Beobachtungskategorie verwendet. Darunter fielen Situationen, in denen Lernende sichtbar am Unterrichtsgeschehen orientiert waren, etwa durch Körperhaltung, Blickrichtung, Reaktionen auf Anweisungen, verbale Beteiligung oder Mitbewegung. Die Einschätzung beruhte auf der subjektiven Interpretation der Verfasserin und bezog sich überwiegend auf den Gesamteindruck der Lerngruppe, nicht auf einzelne Lernende. Auffällige Einzelreaktionen wie Lächeln, Gähnen oder sichtbare Unaufmerksamkeit wurden ergänzend in freien Beobachtungsnotizen festgehalten.

Gestützte Dialoge waren Gespräche mit vorgegebenen Redewendungen oder sprachlichen Hilfen für beide Gesprächspartner. Freie Dialoge waren Gespräche zu einem vorgegebenen Thema oder einer Leitfrage (z. B. „Wo wohnst du? Woher kommst du?“), bei denen die Lernenden ihre Antworten selbst formulierten und mit eigenen Fragen ergänzten. Als spontanes Sprechen galten Gesprächsphasen, in denen die Lernenden ohne feste sprachliche Vorgaben frei miteinander kommunizierten und das Gespräch über die ursprünglichen Aufgaben hinausgingen.

Die Datenaufbereitung und Kodierung erfolgten in Microsoft Excel, wo die Beobachtungen tabellarisch erfasst und systematisch ausgewertet wurden.

Da die Verfasserin die Unterrichtseinheiten selbst durchführte und zugleich auswertete, war eine vollständige Objektivität nicht möglich. Die Rolle als Lehrperson konnte sowohl das Verhalten der Lernenden als auch die Interpretation einzelner Situationen beeinflus-

sen. Um die Beobachtungen möglichst nachvollziehbar auszuwerten, wurden die Videoaufnahmen mehrfach gesichtet und die Analyse durch schriftliche Rückmeldungen der Lernenden ergänzt.

6. Erstellung des Bodenbildes für den DaF-Unterricht

Wie im Kapitel 4 erwähnt, gibt es fertige Bodenbildeinheiten zu unterschiedlichen Themen, beispielsweise zu Jahreszeiten, Natur, Familie oder Freundschaft. Die in den Jahrbüchern des Franz-Kett-Verlags veröffentlichten Einheiten wurden für die praktische pädagogische Arbeit entwickelt und auch praktisch eingesetzt (vgl. Franz-Kett-Verlag o. J.). Die meisten dieser didaktisierten Geschichten liegen im Original auf Deutsch vor. Daher gab es eine große Auswahl an Einheiten für die vorliegende Untersuchung. Als DaF-Lehrkraft ist jedoch darauf zu achten, dass die Bodenbilder ursprünglich nicht für das Fremdsprachenlernen konzipiert wurden und deshalb sprachlich vereinfacht werden müssen.

Die Einheit „Mein Zuhause, dein Zuhause“ von Kerstin Lerner (vgl. Jahrbuch GSEB 2016: 130–135) wurde ausgewählt, weil die Lernenden das Thema (Wohnort, Familie, Hobbys) teilweise bereits gelernt hatten und das Thema daher gut an ihre bisherigen Sprachkenntnisse anknüpfen konnte. Die Autorin dieser Einheit ist Erzieherfortbildnerin und Vorsitzende des Instituts für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik (vgl. *missio konkret* 2016: 24).

Während im Original der Fokus auf dem Erlebnis und der Bedeutung von Zuhause steht (vgl. Jahrbuch GSEB 2016: 130–135), wurde in der vorliegenden Einheit (siehe Anhang 1) auch die lexikalische und grammatische Ebene sowie die Satzstrukturen bewusst dadurch sichtbar gemacht, dass bestimmte Wörter (Haus, Zuhause, Tür, Fenster, Zimmer, Möbel, Garten, Familie, Freunde, Gäste, essen, trinken, wohnen, besuchen) und Satzmuster (Ein Haus kann klein sein. Ein Haus hat Fenster. Ich lade dich ein. Fühl dich wie zu Hause.) bewusst hervorgehoben und mehrmals wiederholt wurden. Im Original als soziale Begegnung gedachte offene Aufgabe (gegenseitiges Besuchen) wurde durch ein Rollenspiel zu einer Sprachaufgabe umgestaltet (Rollenspiel mit vorgegebenen Redemitteln

und spontanem Austausch). Zu einigen Etappen wurden sprachliche Hilfen durch von der Lehrperson mündlich vorgegebene Satzanfänge angeboten. Auch die Reflexionsfragen wurden vereinfacht und teilweise zusätzlich auf Estnisch gestellt. Berücksichtigt wurde, dass die Reflexionsphase im Original Fragen im Perfekt enthält (z. B. „Wen hast du besucht?“ oder „Was habt ihr zusammen gemacht?“). Die Lernenden der 6. Klasse konnten teilweise bereits Vergangenheitsformen verwenden, während die Lernenden der 4. und 5. Klasse diese Zeitform noch nicht gelernt hatten.

Im Original spielen auch Stille, Rituale und Symbole eine zentrale Rolle, im Sprachunterrichtskontext waren diese Aspekte auch präsent, hatten aber keine zentrale Rolle. Fast eins zu eins wurden aber Raumgestaltung, das Seil als Symbol der Verbundenheit, Imaginationsphase, Bodenbildgestaltung, Lied- und Gedichttext, Besuch-Idee und Reflexion eingesetzt und generell blieb auch die Struktur der Einheit gleich. Viele Elemente der Originaleinheit blieben erhalten, sprachlich mussten jedoch mehrere Aufgaben vereinfacht werden.

Die adaptierte Lerneinheit war für die Lernenden auf dem Sprachniveau A1–A2 geeignet und hatte sowohl sprachliche als auch wertorientierte Lernziele. Dabei wurde darauf geachtet, möglichst oft die Zielsprache zu verwenden und – angepasst an die Klasse und das Sprachniveau – nötige Übergänge und Anweisungen ins Estnische zu übersetzen. Teilweise wurden auch komplexere Textteile und Ausdrücke beibehalten, da visuelle Materialien und situative Kontexte das Verständnis auch bei sprachlich komplexeren Formulierungen erleichtern können.

Sprachliche Lernziele waren folgende:

1. Die Lernenden benennen Wörter rund um das Thema Haus und Zuhause.
2. Die Lernenden erzählen, was sie zu Hause gerne machen.
3. Die Lernenden führen Gespräche, wenn jemand zu Besuch kommt oder wenn sie selbst zu Besuch gehen.

Wertorientierte Lernziele waren folgende:

1. Die Lernenden denken über den Wert und die Bedeutung eines Zuhauses nach.
2. Die Lernenden entwickeln Dankbarkeit für ihr eigenes Zuhause.
3. Die Lernenden zeigen Respekt und Empathie gegenüber anderen Menschen und verstehen, dass Menschen unterschiedliche Zuhause haben können.

Als Legematerial wurden folgende Materialien verwendet: rundförmiger Stoff für den Hintergrund, quadratische Stoffstücke in unterschiedlichen Farben, ein längeres Band bzw. Seil, Äste, verschiedene Schnüre und Bänder sowie Knöpfe und kleine Steine in unterschiedlichen Größen. Unterschiedliche Hilfsmaterialien wie Lied- und Gedichttexte sowie Redemittel wurden ausgedruckt.

7. Durchführung der Unterrichtseinheiten

Die Unterrichtseinheiten in drei Klassen waren identisch und wurden in allen drei Gruppen nach demselben didaktischen Grundkonzept (siehe Kapitel 6) durchgeführt.

Die Unterrichtseinheiten fanden im Deutschklassenraum statt. Der Raum sowie die Materialien wurden von der Lehrperson bereits vor Beginn vorbereitet: Die Stühle waren im Kreis angeordnet, nicht benötigte Möbelstücke wurden beiseitegeschoben, und für die Legematerialien standen zusätzliche Tische bereit. Auch die Kamera wurde vorab in ihrer Position eingerichtet.

Zu Beginn des Unterrichts begrüßte die Lehrperson die Lernenden vor dem Klassenraum und informierte sie darüber, dass in dieser Stunde die Methode des Bodenbildes erprobt werde. Außerdem wurde angekündigt, dass die Unterrichtseinheit videografiert wird.

Der Ablauf der Stunde gliederte sich in vier Hauptphasen: Einstiegs- und Sammelphase, Gestaltung des Bodenbildes, Rollenspiel sowie Abschluss und Reflexion. In der Einstiegsphase wurden die Lernenden sprachlich aktiviert, indem sie an Begrüßungsdialogen, kurzen Frage-Antwort-Sequenzen und einer angeleiteten Imagination teilnahmen. Anschließend gestalteten sie mit frei gewählten Materialien ihr eigenes Zuhause als Bodenbild. Darauf folgte ein Rollenspiel, in dem Besuchssituationen sprachlich erprobt wurden. In der Abschlussphase reflektierten die Lernenden ihre Erfahrungen und zentrale Inhalte der Stunde gemeinsam im Kreis.

Die Unterrichtseinheiten umfassten abwechslungsreiche Tätigkeiten, darunter Phasen des Zuhörens und Sitzens, Bewegung, Gedichte, Lieder, Dialoge, freies Sprechen sowie Nachsprechen. Im Unterricht wurden sowohl Deutsch als auch Estnisch verwendet. Die Anweisungen erfolgten zunächst auf Deutsch und wurden bei Bedarf zusätzlich auf Estnisch erläutert.

8. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse in folgender Reihenfolge dargestellt: Sprachverwendung, Beteiligung und Aktivität sowie Nutzung von Raum und Materialien. Die Ergebnisse der Videoanalyse werden, wo möglich, mit den Rückmeldungen der Lernenden verglichen, um Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen beobachtetem Verhalten und subjektiven Wahrnehmungen sichtbar zu machen. Zur Veranschaulichung der Analyse werden Beispiele aus den Daten der Videoanalyse sowie aus den Rückmeldungen des Feedbackfragebogens angeführt. Die zeitlichen Angaben der Videoaufnahmen werden im Format Klasse: Minuten:Sekunden dargestellt (z. B. 4. Klasse: 03:30).

8.1 Sprachverwendung

In allen drei Unterrichtseinheiten verwendeten die Lernenden die Zielsprache, wobei sich Art und Umfang der Sprachverwendung je nach Unterrichtsphase und Sprachniveau unterschieden. In allen Klassen traten verschiedene Formen der Sprachverwendung auf, von Nachsprechen und Einzelwortantworten bis hin zu Dialogen und freierem Sprechen. Während in stärker gelenkten Phasen eher reproduktive Sprachhandlungen dominierten, entstanden in offeneren Unterrichtsphasen zunehmend produktivere Sprachsituationen. Die Erstsprache wurde unterstützend eingesetzt, etwa für Fragen, Antworten oder Übersetzungen ins Estnische.

Die Auswertung aller kodierten Fälle zeigt, dass Einzelwortantworten in allen Gruppen am häufigsten auftraten (siehe Abbildung 1). Besonders häufig kamen sie in der Frageunde (4. Klasse: 08:12–12:43; 5. Klasse: 11:29–18:56; 6. Klasse: 12:16–20:58), die gezielt dem thematischen Einstieg sowie der Aktivierung und dem Abruf des Wortschatzes diente, vor. Auf die Frage „*Was brauchen alle Menschen?*“ antworteten die Lernenden in allen Gruppen meist mit einzelnen Wörtern wie „*Wasser*“, „*Essen*“, „*Luft*“ oder „*Haus*“. Offener Formen der Sprachverwendung traten in der Kodierung seltener auf und waren meist an bestimmte Unterrichtsphasen wie Partnerarbeit oder Rollenspiel gebunden. Freies Sprechen wurde in der 4. und 5. Klasse jeweils einmal und in der 6. Klasse zweimal kodiert. Diese Kodierungen bezogen sich jedoch auf längere Gesprächsphasen,

in denen die Lernenden über einen längeren Zeitraum miteinander kommunizierten. Innerhalb dieser Gesprächsphasen war es nicht möglich, alle einzelnen Äußerungen oder Sätze getrennt zu erfassen. Einzelne Wörter, kurze Antworten oder Wiederholungen wurden dagegen jeweils einzeln kodiert und sind deshalb in der Häufigkeitsverteilung stärker vertreten.

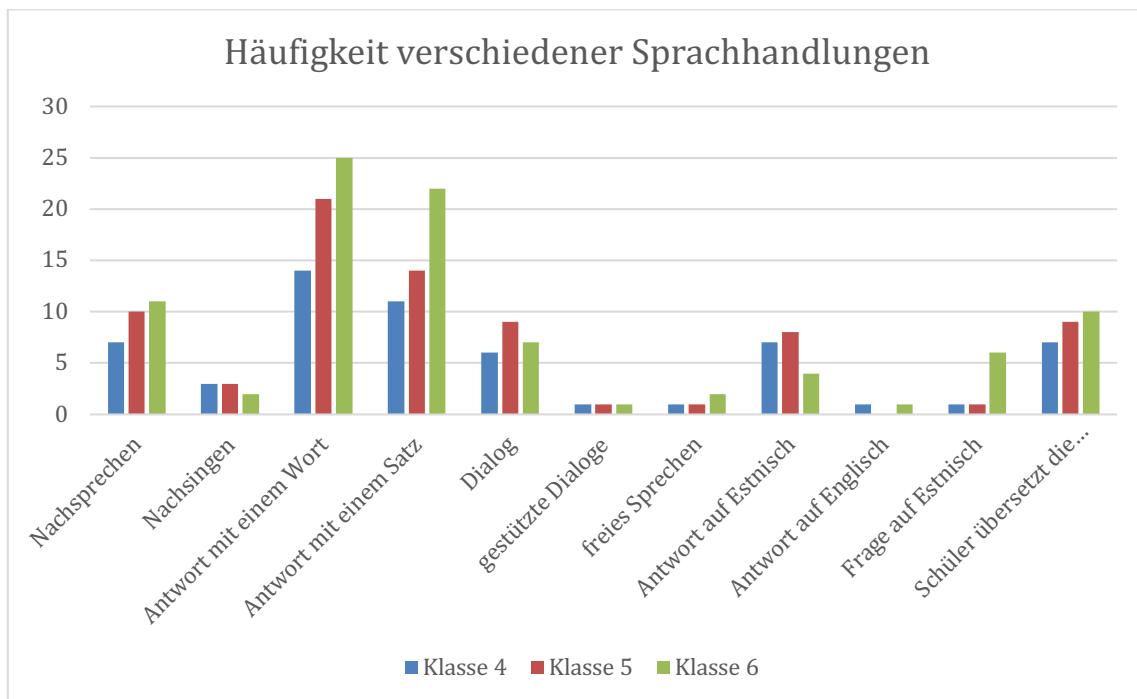


Abbildung 1. Häufigkeit verschiedener Sprachhandlungen (eigene Darstellung auf Grundlage der kodierten Videoaufnahmen)

Wenn die Lehrperson im Verlauf der Stunde Satzanfänge vorgab („*Ein Haus kann ... sein*“, „*Ein Haus hat ...*“), entstanden auch satzförmige Äußerungen wie „*Ein Haus kann klein sein*“ oder „*Ein Haus hat Garten*“. Gleichzeitig beteiligten sich einzelne Lernende sprachlich aktiver als andere. Während manche Lernende vollständige Sätze bildeten oder zusätzliche Ideen einbrachten, antworteten andere überwiegend mit einzelnen Wörtern.

In offeneren Unterrichtsphasen entstanden zunehmend Situationen sprachlicher Interaktion. Beim „Spiel mit dem Gedicht“ wechselten sich gemeinsame Wiederholungen des Gedichts mit kurzen freien Partnerdialogen ab (4. Klasse: 02:10–04:57; 5. Klasse: 03:16–08:00; 6. Klasse: 02:26–07:37). Aufgrund der begrenzten Sprachkenntnisse blieben die Gespräche meist auf einem einfachen Niveau. Die Lernenden orientierten sich an den

vorgegebenen Fragen und Satzmustern der Lehrperson und verwendeten wiederholt ähnliche Fragen wie „*Wie heißt du?*“ oder „*Wo wohnst du?*“. Die Gespräche wurden daher meist nur begrenzt weiterentwickelt. Nur in der 6. Klasse zeigte sich etwas größere Variabilität der Dialoge. Die Lernenden erweiterten vorgegebene Fragen teilweise eigenständig und verwendeten zusätzliche Formulierungen wie „*In welcher Straße wohnst du?*“, „*Was ist dein Hobby?*“ oder „*Möchtest du etwas essen?*“. Auch in den Beobachtungsnotizen finden sich wiederholt Hinweise wie „sie wiederholen“ oder „keine neuen Dialoginhalte“ (z. B. 5. Klasse: 06:08–06:43).

In einer Situation versuchte ein Lernender auf dem Arbeitsblatt nach zusätzlichen Fragen oder Antworten zu suchen, obwohl dort keine weiteren sprachlichen Vorgaben vorhanden waren (5. Klasse: 05:25–05:38). Dies könnte darauf hindeuten, dass sich einige Lernende in freieren Dialogsituationen unsicher fühlten. Teilweise verfügten sie möglicherweise noch nicht über genügend sprachliche Mittel, teilweise trauten sie sich jedoch nicht, ihre vorhandenen Sprachkenntnisse spontan einzusetzen, obwohl es sich eigentlich um sehr einfache Inhalte handelte. Eine weitere mögliche Erklärung könnte sein, dass das Format für einige Lernende ungewohnt war, da sie spontan vor der ganzen Gruppe einen Dialog führen sollten. Für sie schien es daher sicherer zu sein, bereits gehörte Fragen zu wiederholen oder auf dem Arbeitsblatt nach Unterstützung zu suchen, als vorhandene Sprachkenntnisse spontan einzusetzen.

Gleichzeitig entsprachen die oben beschriebenen kurzen und einfachen Dialoge dem Ziel dieser Unterrichtsphase. Das „Spiel mit dem Gedicht“ war weniger auf längere oder komplexere Gespräche ausgerichtet als vielmehr auf die symbolische Begegnung mit anderen. Die Lernenden bewegten sich im Raum, begegneten einander und führten kurze Gespräche. Bewegung, Gedicht und Dialog verbanden sich dabei zu einer Situation, in der kommunikative Begegnung im Mittelpunkt stand und die Erfahrung entstand, sich in derselben gemeinsamen Umgebung zu begegnen. So kann man sagen, dass die Lernenden nicht einfach eine sprachliche Übung durchführten, sondern sich in einer gemeinsamen Kommunikationssituation befanden, in der Sprache mit konkreter Handlung und räumlicher Erfahrung verbunden war, und dass sich hier deutliche Merkmale des verkörperten Lernens erkennen lassen (vgl. Barsalou 2008; Macedonia und Mueller 2016;).

Insgesamt zeigt sich, dass die Verbindung von Bewegung, Gedicht und kurzen Dialogen Potenzial für freiere Sprachverwendung bietet. Dies gilt besonders dann, wenn die Lernenden mit der Methode vertraut sind und ermutigt werden, ihren vorhandenen Wortschatz aktiver zu nutzen.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheiten entstanden immer wieder Gesprächssituationen, in denen sich phasenweise selbstständigere Formen der Sprachverwendung zeigten, etwa in der Partnerarbeit zur Frage „*Was machst du zu Hause?*“ (5. Klasse: 18:56–20:55; 6. Klasse: 19:56–21:56) oder im Rollenspiel der Besuchssituationen (4. Klasse: 32:00–33:40; 5. Klasse: 37:00–39:25; 6. Klasse: 32:28–34:52). Im Verlauf der Stunde wechselten sich stärker gelenkte und offenere Sprachphasen ab.

Das Rollenspiel der Besuchssituationen bildet einen Höhepunkt der Unterrichtseinheit. In den Videoaufnahmen ist sichtbar, dass nahezu alle Lernenden sprachlich und körperlich aktiv beteiligt sind. In dieser Phase wird mehr Zielsprache verwendet als in vielen früheren Unterrichtsphasen. Während zuvor häufig einzelne Wörter, kurze Antworten oder Wiederholungen dominierten, verwendeten die Lernenden im Rollenspiel zunehmend ganze Sätze. Die Sprachproduktion bleibt überwiegend auf einfache Phrasen und kurze Sätze des A1-Niveaus beschränkt. Im Vordergrund steht jedoch weniger sprachliche Korrektheit und Form als die Kommunikation selbst. Die Lernenden verwenden teilweise vorgegebene Redemittel, erweitern diese jedoch selbstständig durch eigene Äußerungen. Auf Fragen wie „*Möchtest du etwas essen?*“ oder „*Möchtest du etwas trinken?*“ sollten sie selbst Antworten formulieren. Die Redemittel dienten dabei eher als sprachliche Stütze als vollständige Dialoge, sodass die Gespräche eigenständig ergänzt werden mussten. Dadurch entstanden produktivere Formen der Sprachverwendung. Die vorangehenden Unterrichtsphasen bereiteten schrittweise auf diese Gesprächssituationen vor. Wortschatzarbeit, Wiederholungen, Partnerdialoge, Bewegungsphasen und die gemeinsame Gestaltung des Bodenbildes schufen ein sprachliches und inhaltliches Gerüst, auf dessen Grundlage anschließend selbstständiger kommuniziert werden konnte. Diese offene Gesprächsphase zeigt weiteres kommunikatives Potenzial, da in den Videoaufnahmen gut beobachtbar ist, wie offen und aktiv die Schüler und Schülerinnen miteinander in dieser Phase kommunizierten. In den Videoaufnahmen entsteht stellenweise der Eindruck, dass einige Lernende die Gespräche gerne weitergeführt hätten, die Phase jedoch aus zeitlichen Gründen beendet wurde. Mit der 4. Klasse wurde das Rollenspiel nur einmal mit

einem/einer Partner:in durchgeführt, mit der 5. und 6. Klasse wurde die Gesprächsrunde 2 mal mit Partnerwechsel durchgemacht.

Die Rückmeldungen der Lernenden vermitteln ein ähnliches Bild. In der Frage „Was hast du heute im Unterricht auf Deutsch gemacht?“ wurden unterschiedliche Sprachaktivitäten angekreuzt (siehe Abbildung 2). Am häufigsten wurde die Kategorie „mit anderen sprechen“ ausgewählt (23 Nennungen). Ebenfalls häufig genannt wurden „Fragen beantworten“ (20), „einzelne Wörter sagen“ (18) und „Sätze sagen“ (18), während „Fragen stellen“ etwas seltener ausgewählt wurde (16). Da die Lernenden zwischen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wählen konnten und mehrere Kategorien gleichzeitig ankreuzten, lassen sich daraus jedoch nur begrenzt Rückschlüsse auf die subjektive Wahrnehmung einzelner Sprachhandlungen ziehen. Dennoch zeigen die Antworten, dass der Unterricht abwechslungsreich war. Die Lernenden hatten nicht das Gefühl, nur im Kreis zu sitzen und der Lehrperson zuzuhören, sondern nahmen selbst wahr, dass im Unterricht Kommunikationssituationen in unterschiedlichen Formen vorhanden waren.

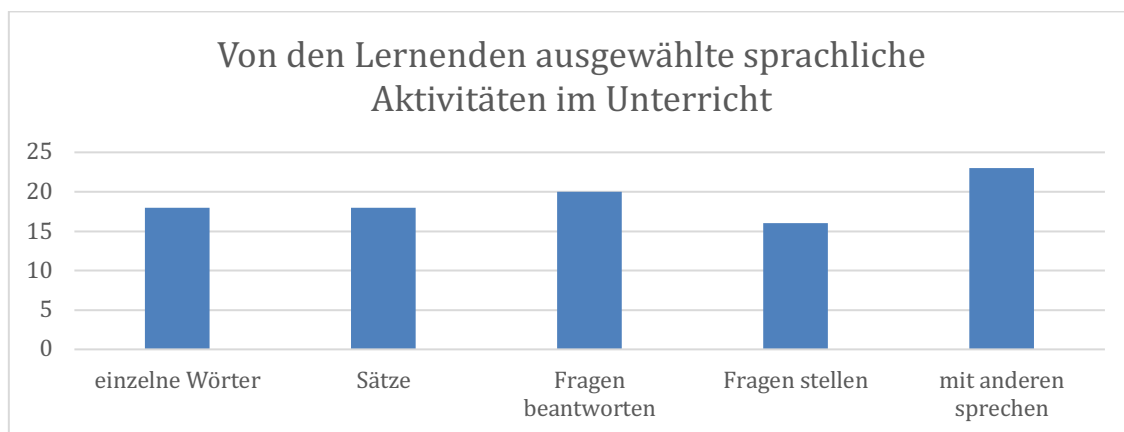


Abbildung 2. Von den Lernenden ausgewählte zielsprachliche Aktivitäten.

In den Rückmeldungen schätzten die Lernenden aller drei Klassen das Sprechen auf Deutsch sowie das Verstehen der Lehrkraft überwiegend als eher einfach ein. Dies kann damit zusammenhängen, dass im Unterricht verschiedene unterstützende Elemente der Bodenbildmethode, wie visuelle Materialien, vorgegebene Satzanfänge und Wiederholungen, eingesetzt wurden, wodurch die Aufgaben für die meisten Lernenden gut bewältigbar waren. Dies zeigt sich beispielsweise auch daran, an welchen Stellen und auf welche Weise die Lernenden die Fragen der Lehrperson oder den Text übersetzten, sei es für sich selbst (z. B. um nach der Bedeutung zu fragen: „*Mis see tähendab?*“, „*Kuidas on*

komm, maiustus?“ oder „*Kuidas on talv?*“) oder zur Bestätigung der Bedeutung („*Kas see tähendab, mida me vajame?*“, „*Kas see tähendab, mis tänaval sa elad?*“), oder für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. In allen Klassen kam es auch zu sogenanntem „hilfreichem Übersetzen“, bei dem die Schnelleren oder Mutigeren für die anderen übersetzten (z. B. hatte jemand die Bedeutung bereits anhand des Bildes, der Geste oder des Kontextes erfasst und übersetzte sie dann für die anderen). Oft wurde auch gemeinsam übersetzt, beispielsweise bei den Sätzen des Rollenspiels wie „*Kas ma saan sisse tulla*“, „*Kas võtan jalanõud ära*“, „*Tahaksid midagi juua?*“ oder „*Siin elan mina oma perega*“, deren Bedeutungen gemeinsam auf Estnisch geklärt wurden (6. Klasse: 29:08–30:01). Mehrfach kam es auch vor, dass die Lernenden versuchten, die Bedeutung zu erraten, und sich dabei auf das Bild oder Gesten stützten. Dabei trauten sie sich sichtlich, eigene Vermutungen vorzuschlagen. Erklärungen auf Estnisch erschienen besonders bei Übergängen und bei abstrakteren Wörtern oder Bedeutungen, beispielsweise beim Unterschied zwischen Haus und Zuhause (4. Klasse: 09:34).

Die offenen Antworten der Lernenden im Feedbackfragebogen auf die Frage „Was hast du heute in der Stunde gelernt?“ zeigen, dass vor allem der Wortschatzerwerb im Vordergrund stand. Insgesamt erwähnten 11 von 30 Lernenden neue Wörter oder Wortschatz. Besonders häufig wurden Formulierungen wie „*neue Wörter*“ („*uusi sõnu*“), „*ein paar neue Wörter*“ („*paar uut sõna*“) oder „*Wörter zum Thema Haus*“, „*Zuhause*“ genannt. Darüber hinaus bezogen sich 8 Antworten auf das Szenario „*zu Besuch gehen*“ beziehungsweise „*Besuche*“.

Die Antworten zeigen außerdem, dass viele Lernende zentrale Inhalte der Unterrichtseinheit benennen konnten, etwa durch Aussagen wie „*zu Besuch gehen*“ („*külla tulemist; külaskäimist*“) oder „*über das eigene Haus sprechen*“ („*enda maja kirjeldamine; kodu ja külaskäimise kohta*“). Aussagen zum Themenfeld Haus und Zuhause fanden sich insgesamt in 6 Antworten (siehe Abbildung 3). Einzelne Lernende nannten zudem kommunikative Aspekte, wie „*Fragen stellen*“ („*kuidas küsida mõnda küsimust*“) oder „*mehr mit anderen sprechen*“ („*teistega natuke rohkem rääkimist; rääkima rohkem*“). Kommunikationsbezogene Lernziele wurden insgesamt in 5 Antworten erwähnt. So gaben sie beispielsweise an, dass sie gelernt haben, „*Dialoge zu machen, wenn man zu Besuch geht*“ („*õppisin, kuidas teha dialooge siis kui lähed külla*“). Dies deutet darauf hin, dass die Sprachverwendung teilweise auch als kommunikative Handlung wahrgenommen wurde.

Insgesamt bleiben die Antworten jedoch eher auf einem einfachen sprachlichen Niveau, was die Ergebnisse der Videoanalyse bestätigt. Vereinzelt fanden sich auch Aussagen wie „*nichts*“ („mitte midagi“) oder „*ich erinnere mich nicht*“ („ei mäleta“), was darauf hinweist, dass die Unterrichtseinheit von den Lernenden unterschiedlich erinnert und wahrgenommen wurde.

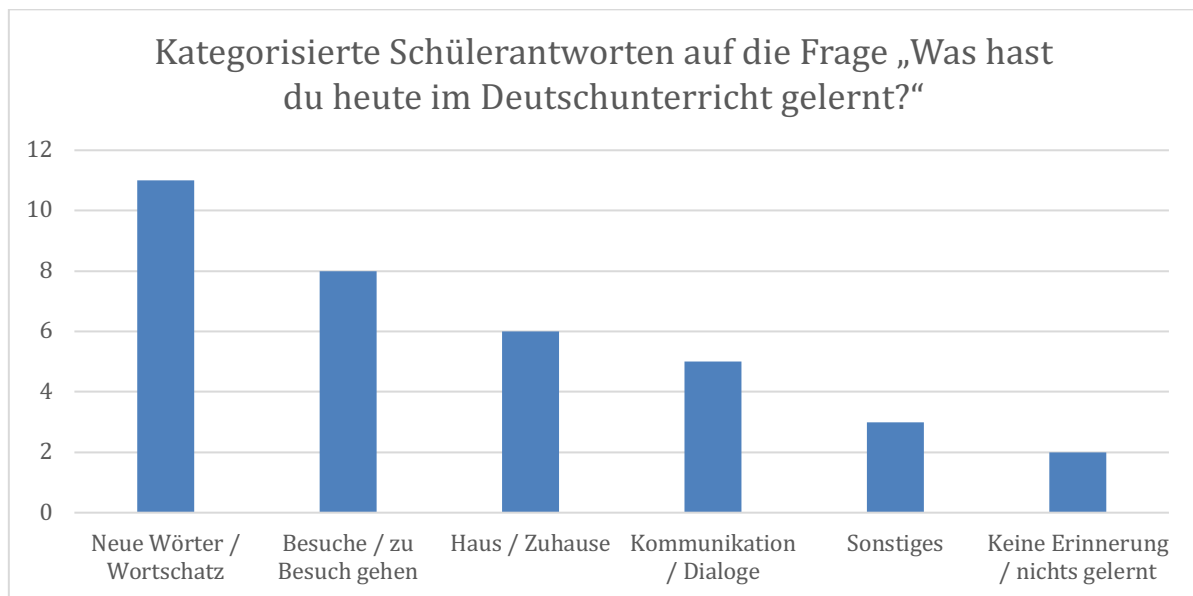


Abbildung 3. Kategorisierte Schülerantworten auf die Frage „Was hast du heute im Deutschunterricht gelernt?“

8.2 Beteiligung und Aktivität

Bei der Analyse der Beteiligung wurde untersucht, welche Elemente aktiver Teilnahme im Unterricht beobachtet werden konnten, etwa Körperhaltung, Zuhören, Reaktionen auf Anweisungen, Gesten, Bewegung oder Blickkontakt. In der Videoanalyse wurden dafür Codes wie „aktiv beteiligt“, „hört zu“, „macht Gesten mit“, „wirkt konzentriert“ oder „wirkt passiv“ verwendet und durch freie Beobachtungsnotizen ergänzt.

Die Auswertung der kodierten Fälle zeigt, dass die Lernenden in den meisten Unterrichtsphasen als aktiv beteiligt eingeschätzt werden konnten. Als aktiv beteiligt wurden – wie bereits in Kapitel 5.4 beschrieben – Lernende eingeschätzt, wenn sie sich sichtbar am Unterrichtsgeschehen beteiligten, etwa durch verbale Beiträge, aufmerksames Zuhören,

Reaktionen auf Anweisungen oder körperliche Aktivität (z. B. Bewegung, Gesten, Blickkontakt). Besonders häufig traten Kombinationen wie „aktiv beteiligt“ und „hört aufmerksam zu“ auf, was auch durch die Notizen gestützt wird, in denen beispielsweise „lächeln“, „bewegt sich im Kreis“ oder „geht zum Partner“ beschrieben wird.

Die Lernende reagierten aktiv auf gestische und materielle Impulse der Lehrkraft. So wurden beispielsweise Gesten wie „mal offen, mal geschlossen“ von den Lernenden mitvollzogen (4. Klasse: 12:02; 5. Klasse: 14:45; 6. Klasse: 15:49). Auch beim Einsatz von Materialien richtete sich die Aufmerksamkeit der Lernenden sichtbar auf das gemeinsame Zentrum im Raum. Als die Lehrkraft aus einem Tuch schrittweise ein Haus und daraus einzelne Elemente wie eine Tür gestaltete, veränderten mehrere Lernende ihre Körperhaltung, blickten zur Kreismitte oder reagierten spontan mit Wortmeldungen wie „Tür“ oder „Haus“. In der 4. Klasse begann ein Schüler spontan zu singen: „*Ehitame maja, ehitame maja ...*“ („Wir bauen ein Haus, wir bauen ein Haus...“), während die Lehrperson die Legematerialien auf den Boden legte. Gleichzeitig wurde die ganze Gruppe fast still und beobachtete aufmerksam die Mitte des Kreises (4. Klasse: 09:43). Die Materialien fungierten also nicht nur als visuelle Unterstützung, sondern auch als gemeinsamer Bezugspunkt für Aufmerksamkeit und Interaktion – eine Form von „joint attention“, wie sie von Tomasello beschrieben wird (vgl. Tomasello 2023).

Die räumliche Anordnung des Unterrichts beeinflusste die Beteiligung. Da die Lernenden überwiegend im Kreis saßen oder sich auf gemeinsame Aktivitäten in der Kreismitte ausrichteten, richtete sich die Aufmerksamkeit häufig auf gemeinsame Materialien, Bewegungen oder andere Lernende. In den Beobachtungsnotizen finden sich dazu wiederholt Hinweise wie „*alle schauen zur Mitte*“, „*beobachten das Bodenbild*“, „*zeigen auf das Haus*“, „*alle halten vom Seil fest*“ oder „*gehen zum Partner*“ (z. B. 4. Klasse: 07:04; 5. Klasse: 03:17; 6. Klasse: 04:20). Besonders während der Arbeit mit den Legematerialien wurde sichtbar, dass reale Gegenstände die Konzentration der Lernenden steigerten. Beispielsweise wurde notiert, dass die Lernenden „*sofort konzentrierter wirken*“, als die Lehrperson den Stoffkreis in die Mitte legte (4. Klasse: 09:43). In weiteren Situationen reagierten die Lernenden spontan mit Wortmeldungen wie „*Badezimmer*“, „*Küche*“, „*Tür*“, „*Fenster*“ oder „*Garten*“, sobald sie Gegenstände im Bodenbild erkannten (5. Klasse: 14:05–15:15). Eine solche Wahrnehmung von Objekten und die sprachliche Reaktion darauf entspricht den Ansätzen der verkörperten Kognition, da reale Gegenstände

Aufmerksamkeit aktivierten, mit Bedeutung verbunden wurden und ihre Benennung hervorriefen – ähnlich wie beim Erstspracherwerb kleiner Kinder (vgl. Barsalou 2008; Macedonia und Mueller 2016). Beteiligung äußerte sich häufig nicht durch längere verbale Beiträge, sondern durch Zuhören, kurze Reaktionen oder das Mitvollziehen gemeinsamer Handlungen.

Vereinzelte wurden auch Situationen festgestellt, in denen einzelne Lernende als weniger beteiligt wirkten („*wirkt passiv*“, „*langweilt sich*“). In den Beobachtungsnotizen finden sich dazu Hinweise wie „*gähnen*“ (5. Klasse: 11:29), „*einige langweilen*“ (5. Klasse: 18:56).

Interessant ist, dass die in den Beobachtungsnotizen beschriebenen Momente geringerer Beteiligung nicht unbedingt mit Wiederholungen zusammenhängen. Beim wiederholten Sprechen des Gedichts oder Liedes bleiben viele Lernende weiterhin aufmerksam, bewegen sich mit oder reagieren aufeinander (z. B. 5. Klasse: 03:44–06:43; 6. Klasse: 04:20–05:57). Hinweise auf Müdigkeit oder nachlassende Konzentration zeigen sich dagegen eher in einzelnen längeren Erklärungsphasen der Lehrperson. In diesen Situationen finden sich in den Beobachtungsnotizen die vorhergenannten Hinweise wie „*gähnt*“ oder „*einige langweilen sich*“.

Anders wirkt dagegen die Imaginationsphase. Während die Lehrperson die Vorstellung zunächst auf Deutsch und anschließend auf Estnisch anleitet („*du gehst nach Hause ...*“), bleiben die Lernenden ruhig, reagieren auf Anweisungen und öffnen ihre Augen an den entsprechenden Stellen (z. B. 6. Klasse: 08:45–10:10; 4. Klasse: 08:12–09:30). Niemand beginnt zu albern, zu lachen oder sich sichtbar von der Situation zu distanzieren. Nicht jede längere Erklärung oder Anleitung der Lehrperson führt automatisch zu nachlassender Aufmerksamkeit. Entscheidend scheint vielmehr zu sein, ob das Thema für die Lernenden persönlich bedeutsam ist und Interesse oder emotionale Beteiligung auslöst.

In einigen Unterrichtsphasen war die Aufgabenstellung für die Lernenden nicht immer eindeutig. Besonders im „Spiel mit dem Lied“ führten die Lernenden zwar Bewegungen und Spielhandlungen mit, jedoch blieb teilweise unklar, worauf ihre sprachliche Aktivität konkret gerichtet sein sollte. In den Beobachtungsnotizen finden sich dazu Hinweise wie „*die Aufgabe scheint nicht ganz klar zu sein*“ (6. Klasse: 10:42) oder „*die Lernenden*

machen mit, wissen aber nicht genau, was sie sagen sollen“ (4. Klasse: 11:08). Die Lernenden wurden beispielsweise aufgefordert, das Haus zu betrachten und zu beschreiben („Wie sieht das Haus aus?“, „Wer wohnt hier?“), worauf häufig eher kurze oder fragmentarische Antworten folgten, etwa „Grau“, „Fenster“, „Das Haus ist blau“ oder „Hier wohnt ...“ (6. Klasse: 11:36–12:20).

Wenn die Lernenden ihre eigene Aktivität einschätzten, beschreiben sich 12 Teilnehmende als sehr aktiv, 14 als durchschnittlich aktiv und 2 als wenig aktiv. In den offenen Antworten beziehen sich viele Rückmeldungen nicht auf sprachliche Inhalte, sondern auf konkrete Aktivitäten und Situationen im Unterricht. Besonders häufig genannt wurden das Bodenbild, das gemeinsame Bauen oder die Möglichkeit, sich zu bewegen. Formulierungen wie „ein Haus bauen“, „ein Bild gestalten“, „wir haben viel gespielt“ oder „wir waren nicht hinter den Tischen“ finden sich in den Antworten. In der geschlossenen Frage danach, was ihnen im Unterricht am meisten geholfen hat, wurden neben diesen Aspekten auch die Lehrperson, die Mitschüler sowie die Materialien ausgewählt (siehe Abbildung 4).

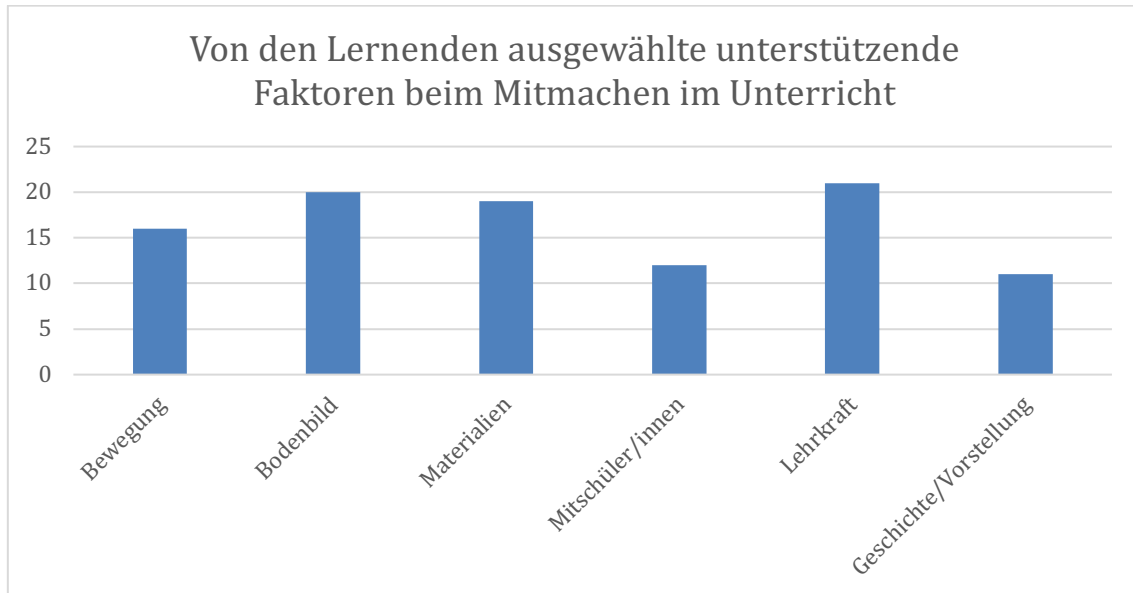


Abbildung 4. Von den Lernenden ausgewählte unterstützende Faktoren beim Mitmachen im Unterricht.

Auch in den Videoaufnahmen ist sichtbar, dass sich die Aufmerksamkeit vieler Lernender immer wieder auf Materialien, Bewegungen oder andere Lernende in der Kreismitte richtet. In den Beobachtungsnotizen finden sich dazu Hinweise wie „alle schauen zur Mitte“ (4. Klasse: 12:48; 5. Klasse: 12:40; 6. Klasse: 13:55;), „zeigen auf das Haus“ (4. Klasse:

13:02; 6. Klasse: 14:05) oder „*alle halten vom Seil fest*“ (4. Klasse: 07:04). Die Lehrperson strukturiert diese Situationen, gibt sprachliche Impulse wie „*jetzt nur auf Deutsch antworten*“ oder „*versuche in ganzen Sätzen zu sprechen*“ und fordert die Lernenden wiederholt zum Mitmachen auf, etwa beim gemeinsamen Sprechen des Gedichts (4. Klasse: 03:47; 5. Klasse: 03:44; 6. Klasse: 04:20;) oder beim Üben von Dialogen mit Partner:in (5. Klasse: 18:56; 6. Klasse: 19:56).

Ein Schüler erwähnt im Feedbackfragebogen, dass die Stunde mit dem Bodenbild „wie ein Ausflug“ gewesen sei. Diese Antwort lässt sich als eine Erfahrung interpretieren, die verschiedene Sinne anspricht – man kann davon ausgehen, dass der Lernende in dieser Stunde Bewegung, gegenseitige Kommunikation, visuelle Eindrücke, gemeinsames Mitmachen, Emotionen usw. erlebt hat. Dies bestätigt die Beobachtung, dass sich die Beteiligung der Lernenden nicht nur im verbalen Sprachgebrauch, sondern auch in körperlicher, räumlicher und gemeinschaftlicher Mitwirkung äußerte.

8.3 Nutzung von Raum und Materialien

Für die Ergebnisse der Raum- und Materialiennutzung wurden die codierten Einheiten der Videoanalyse unter der Kategorie Raum/Materialien analysiert und diese Wahrnehmungen mit den Rückmeldungen von Lernenden verglichen.

Die vorherrschende räumliche Struktur der Bodenbild-Stunde war in allen Klassen ein Kreis. Die gesamte Unterrichtsstunde und die Aktivitäten waren auf einen gemeinsamen Mittelpunkt ausgerichtet. Die kreisförmige Anordnung ermöglichte es dabei allen Lernenden, gleichzeitig sowohl die Äußerungen und Handlungen der Lehrperson als auch die der anderen Lernenden wahrzunehmen und gleichzeitig das entstehende Bild und die Materialien zu beobachten. So entstand ein gemeinsamer Handlungs- und Bedeutungsraum – die auf dem Boden platzierten symbolischen Darstellungen hatten für alle dieselbe Bedeutung (z. B. waren viereckige Stoffstücke Häuser). Die Lernenden richteten ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf dieselben Materialien, sondern teilten auch deren symbolische Bedeutung. Dies lässt sich mit Tomasellos Auffassung verbinden, dass Bedeutungen in gemeinsamer sozialer Interaktion entstehen (vgl. Tomasello 2003: 21–26). In der

Videoanalyse gibt es nur vereinzelte Situationen, in denen sich ein Lernender vom Kreis abwendet oder ihn kurzzeitig verlässt (z. B. um sich die Nase zu putzen). Der Kreis funktionierte in diesem Fall im Sprachunterricht nicht nur als visuelles Hilfsmittel, sondern ermöglichte auch Verbundenheit, Einbeziehung sowie gemeinsames Erleben und gemeinsames Bedeutungsverstehen. Dies drückte sich z. B. darin aus, dass die Lernenden wiederholt auf Beiträge anderer Lernender reagierten oder gemeinsam auf das entstehende Bodenbild Bezug nahmen, etwa wenn mehrere Lernende gleichzeitig neue Elemente des Hauses benannten („*Tür*“, „*Fenster*“, „*Garten*“), sobald die Lehrperson Materialien in die Mitte legte (6. Klasse: 15:49).

Deutlich wird auch eine gewisse Rhythmik: statische Sitzphasen wechseln sich regelmäßig mit dynamischeren Aktivitäten ab (z. B. wiederholt sich die Abfolge „*steht auf, bewegt sich, geht zum Partner*“; 4. Klasse: 03:47–05:15; 5. Klasse: 03:44–06:43; 6. Klasse: 04:20–05:57;). Die Bewegung ist dabei meist an eine Aufgabe gebunden (z. B. Kreisspiel, Rollenspiel) und stellt keine freie Bewegung dar, mit Ausnahme der Phase, in der die Lernenden ihr eigenes Zuhause in der Mitte gestalten. In dieser Phase bewegen sich die Lernenden frei im Raum, gehen zu einem Tisch, wählen Materialien aus und bringen diese in die Mitte, wo sie sie platzieren; dieser Bewegungsablauf wiederholt sich, bis das Bild fertiggestellt ist.

Die Bewegung hat in diesem Kontext auch eine symbolische Bedeutung. In den Kreisspielen bewegen sich die Lernenden beispielsweise zu verschiedenen „Häusern“, beobachten diese oder besuchen im Rollenspiel andere Lernende (4. Klasse: 32:00–33:40; 5. Klasse: 37:00–39:25; 6. Klasse: 32:28–34:52). Der Raum ist somit nicht mehr nur ein Klassenraum, sondern erweitert sich symbolisch – zu einer gemeinsamen Stadt oder Welt. Ziel der Bewegung ist der Partnerwechsel, die Begegnung und die Interaktion.

Der Einsatz von realen Gegenständen und Materialien erhöht deutlich das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden. Wenn die Lehrperson beispielsweise ein Objekt in die Hand nimmt oder ein Seil weitergibt, reagieren die Lernenden unmittelbar und beteiligen sich aktiv (z. B. „*alle halten vom Seil fest*“, 4. Klasse: 07:04; „*Körperhaltung verändert sich*“, 6. Klasse: 09:43). Im Unterricht lässt sich ein kontinuierliches „Pendeln“

beobachten: Die Lehrperson gibt einen Impuls oder stellt eine Frage, die Lernenden reagieren und antworten; anschließend legt die Lehrperson ein Objekt in die Mitte, die Lernenden beobachten und reagieren erneut. In weiteren Phasen legen die Lernenden selbst Materialien, wählen diese aus, besprechen sich mit Partnern, verändern Details und gestalten ihr Bild weiter (z. B. kleine Elemente wie Schornsteine, Vorhänge oder Dekorationen). Lernende, die ihre Gestaltung abgeschlossen haben, bleiben im Kreis sitzen und betrachten die Bilder der anderen.

Die Materialien werden im Unterricht nicht nur betrachtet, sondern von den Lernenden aktiv und kreativ genutzt. Da keine fertigen Gegenstände verwendet werden, gestalten die Lernenden aus einfachen Materialien wie Stoffstücken, Schnüren oder kleinen Objekten konkrete Häuser, Räume oder andere Elemente. Dies zeigt sich besonders in den Bodenbildphasen, in denen die Lernenden Materialien auswählen, platzieren und weiterentwickeln (4. Klasse: 16:26–24:41; 5. Klasse: 20:55–30:15; 6. Klasse: 22:05–27:00;). In den Beobachtungsnotizen wird beispielsweise erwähnt, dass ein Schüler ein „*fliegendes Auto auf dem Dach*“ gestaltet (4. Klasse: 16:26–24:41). Das gemeinsam entstehende Bodenbild ermöglicht es den Lernenden, sich sowohl emotional als auch sprachlich auszudrücken (z. B. „*das ist mein Zuhause*“). Die Materialien aktivieren die Lernenden dazu, aufeinander zu reagieren, Objekte zu zeigen, Bilder zu betrachten und miteinander zu sprechen (vgl. wiederkehrende Beobachtungen wie „*zeigt auf Objekt*“, „*betrachtet Bild*“, „*geht zum Partner*“). Obwohl zahlreiche Situationen spontane Reaktionen und Gespräche ermöglichten, blieb die spontane Kommunikation auf Deutsch aufgrund des sprachlichen Niveaus häufig begrenzt. Die Lernenden wechselten deshalb immer wieder ins Estnische (z. B. 4. Klasse: 15:031–5:50; 6. Klasse: 22:05–27:00).

Auch in den Rückmeldungen der Lernenden wird deutlich, dass die Raumgestaltung als anders wahrgenommen wird als im regulären Unterricht. In den offenen Antworten finden sich wiederholt Formulierungen wie „*wir saßen im Kreis*“, „*wir saßen nicht an den Tischen*“, „*wir konnten uns mehr bewegen*“, „*wir haben gespielt*“ oder „*wir haben ein Haus gebaut*“. Mehrere Lernende erwähnen zudem ausdrücklich das Bodenbild oder das gemeinsame Bauen als positiven Teil des Unterrichts. Die Antwort „*wir haben keine Lernmaterialien benutzt*“ zeigt außerdem, dass die im Unterricht verwendeten Materialien von den Lernenden nicht als klassische Lernmaterialien wahrgenommen wurden.

Der Kreis als Raumstruktur ermöglicht es, den Fokus der Gruppe gemeinsam auf die Mitte zu richten und ein gemeinsames Lernfeld entstehen zu lassen. Entscheidend ist dabei, dass das Bild gemeinsam gestaltet wird. Dadurch entsteht für die Lernenden eine persönliche Beziehung zum Bodenbild – es wird zu „meinem Haus“, „meinem Zuhause“, etwas, das ich selbst gestaltet, aufgebaut und mit Materialien ergänzt habe. Auch die Materialwahl spielt eine wichtige Rolle. Es werden keine fertigen Gegenstände verwendet, sondern eher offene Materialien wie Stoffstücke, Schnüre oder kleine Objekte. Gerade diese Offenheit fördert sichtbar die Kreativität der Lernenden. In den Videoaufnahmen ist zu beobachten, dass die Lernenden während des Gestaltens immer wieder betrachten, was andere mit denselben Materialien machen und wie bestimmte Stoffe oder Gegenstände unterschiedlich verwendet werden. Daraus entstehen spontane Gesprächssituationen und Reaktionen. Viele dieser spontanen Gespräche finden aufgrund des begrenzten sprachlichen Niveaus aber häufig auf Estnisch statt. Gleichzeitig zeigen die stärker angeleiteten Phasen, dass zielsprachliche Kommunikation möglich ist, wenn die Aufgabenstellung klar strukturiert ist und sprachliche Unterstützung angeboten wird, etwa durch Redemittel oder Beispielphrasen.

9. Fazit

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es zu analysieren, welche sprachlichen und interaktiven Handlungen beim Einsatz der Bodenbildmethode im DaF-Unterricht beobachtet werden können. Die Bodenbildmethode wurde im Fremdsprachenunterricht bislang kaum untersucht. Sie ist eine ganzheitliche Methode, die Bewegung, sinnliche Beteiligung, Interaktion und gemeinsames Erleben miteinander verbindet.

Für die vorliegende Studie wurde das bereits vorhandene didaktisch aufbereitete Bodenbild „Mein Zuhause, dein Zuhause“ verwendet, das für den Fremdsprachenunterricht angepasst wurde. Die geplante Unterrichtsstunde wurde an einer estnischen Basisschule mit drei verschiedenen Sprachgruppen – der 4., 5. und 6. Klasse – durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Methode die Möglichkeit bietet, ein bestimmtes Thema einheitlich und handlungsorientiert zu behandeln, sodass Sprache, Bewegung, Materialien und gemeinsames Handeln eng miteinander verbunden sind. So entsteht die Kommunikation auf natürliche Weise durch gemeinsame Tätigkeit. Während der Unterrichtseinheiten konnten unterschiedliche Sprachhandlungen beobachtet werden, darunter gemeinsames Beschreiben, Fragenstellen, Antworten, dialogisches Sprechen, Rollenspiele sowie gemeinsames Gestalten und Reagieren auf Materialien und Handlungen anderer Lernender.

Die Beobachtungen der Unterrichtsstunden anhand der Videoaufnahmen zeigten, dass sich in allen drei Gruppen trotz unterschiedlicher Sprachniveaus (A1.1–A2.1) ähnliche Tendenzen beobachten ließen. Besonders häufig wurden Einzelwörter, einfache Sätze sowie vorgegebene Redewendungen verwendet. Spontanes Sprechen blieb begrenzt und die Lernenden wechselten häufig ins Estnische. Zielsprache wurde vor allem in offeneren Unterrichtsphasen wie Partnerarbeit und Rollenspiel verwendet.

Gleichzeitig deuteten die konzentrierte Körperhaltung, die auf das Bodenbild oder die Lehrperson gerichteten Blicke, gegenseitige Übersetzungen sowie das rasche Verstehen und Umsetzen mündlicher Anweisungen darauf hin, dass die Lernenden dem Unterricht aufmerksam folgten und sich aktiv mit dem Thema auseinandersetzten. So konnte trotz

Begrenzungen eine hohe Beteiligung der Lernenden beobachtet werden. Die Lernenden antworteten, stellten Fragen, übersetzten, sangen mit, sprachen Gedicht nach, bewegten sich im Raum und gestalteten gemeinsam das Bodenbild. Der Fokus lag weniger auf der Methode selbst als vielmehr auf der gemeinsamen Geschichte, dem eigenen Zuhause und der Weiterentwicklung des Bodenbildes. Das Bodenbild wurde somit nicht nur zu einer Visualisierung, sondern zu einem gemeinsamen Handlungs- und Bedeutungsraum.

Die Untersuchung liefert keine Hinweise darauf, dass die Bodenbildmethode automatisch zu freier Sprachproduktion führt. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die Methode kommunikative Impulse schaffen und Lernende aktiv in den Unterricht einbeziehen kann. Gleichzeitig ermöglicht sie eine abwechslungsreiche und handlungsorientierte Behandlung eines Themas. Besonders auf niedrigeren Sprachniveaus können wiederkehrende sprachliche Strukturen, Gedichte, Liedtexte und Redewendungen hilfreich sein, da sprachliche Wendungen dadurch eher als zusammenhängende Einheiten („Chunks“) aufgenommen werden können.

Die Rückmeldungen der Lernenden zeigten, dass der Unterricht für sie anders erschien als gewöhnlicher Sprachunterricht und dass sie besonders die Bewegung sowie die kreative Arbeit am Bodenbild positiv wahrnahmen. Außerdem konnten viele Lernende nach der Stunde benennen, was sie gelernt hatten. Diese Nennungen deckten sich mit den Unterrichtszielen.

Raum und Materialien haben bei dieser Methode unterschiedliche Funktionen. Die Raumaufteilung, bei der die Schüler im Kreis sitzen, ermöglicht es, die Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Mittelpunkt zu lenken, und bietet verschiedene Bewegungsmöglichkeiten (ich gehe zu jemandem hin, wir bewegen uns alle im Kreis weiter, wir entfernen uns aus dem Kreis usw.). Die Materialien bieten Handlungselemente (Materialien können ausgewählt, gelegt und gezeigt werden) und fungieren als Bedeutungsträger (z. B. ein Stoffstück als mein Zuhause). So bleibt das Lernen nicht nur auf der Ebene des Sprechens, sondern wird emotionell, räumlich, körperlich und materiell und kann auf diese Weise zur Entstehung eines multimodalen Lern- und Erinnerungszusammenhangs beitragen, wie es im Kapitel 3 zur verkörperten Kognition beschrieben wurde.

Aufgrund der kleinen Stichprobe und des kurzen Untersuchungszeitraums lassen sich keine allgemeinen Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit der Methode ziehen. Die Beobachtungen deuten jedoch darauf hin, dass die Bodenbildmethode geeignet ist, den Fremdsprachenunterricht zu bereichern. Gleichzeitig lässt sich auf der Grundlage der Studie mit Sicherheit sagen, dass die Methode nicht nur für die Grundschulstufe geeignet ist, mit der sie oft in Verbindung gebracht wird, sondern auch für höhere Klassenstufen, denn in den durchgeführten Unterrichtsstunden nahmen die Schüler der 4. bis 6. Klasse während der gesamten Stunde an den Aktivitäten teil, reagierten überwiegend offen und äußerten den Wunsch, auch in Zukunft gelegentlich auf diese Weise zu lernen.

Weitere Untersuchungen könnten analysieren, wie sich die Methode langfristig auf Sprachverwendung, Motivation und Beteiligung auswirkt. Besonders interessant wäre dabei die Frage, ob durch die Verbindung von Sprache, Bewegung, Materialien und emotionaler Beteiligung stärkere Erinnerungsspuren entstehen.

Resümee

Käesoleva uurimuse eesmärk oli välja selgitada, milliseid keelelisi toiminguid ja suhtluskordi võimaldab võõrkeeletunnis põrandapildi rakendamine. Sealjuures olid fookuses keelekasutus, osalusaktiivsus ning ruumi ja materjalide aktiivne kasutamine.

Põrandapildid on 1970ndatel Saksamaal väljatöötatud meetod Piiblilugude lapsepäraseks jutustamiseks – kuidas jutustuse, visuaalsete materjalide, liikumise, muusika kombineerimise läbi jutustada sümbolse tähendusega lugusid. Põrandapilt kujutab endast nii nagu nimetuski ütleb pilti põrandal, samas on see oma sisult mitmekihilisem kui lihtsalt ühiselt loodud visuaal, kuna selle loomine koosneb erinevatest etappidest – ühise ruumi loomine, sisendi kogumine teema kohta, isikliku suhte loomine teemaga, järkjärguline loomine, ideede ja kogemuste vahetamine, kogetu reflekteerimine. Nii võib põrandapildi puhul rääkida pigem erinevate meetodite läbimõeldud ja põhjendatud jadast. Kirjanduses rõhutatakse, et põrandapilt pole lihtsalt dekoratsioon, vaid see on mõtlemise vahend.

Oma olemuselt kuulub põrandapilt tervikliku pedagoogika valdkonda ja selle rakendamise põhjendamiseks leiab hulga kaasaegseid neuroteaduslikke uuringuid, mis kinnitavad, et uus informatsioon, sh uued ja/või võõrkeelsed sõnad talletuvad meie ajus sügavama mälujäljena kui õppimisel on kasutatud erinevaid meeli või kui õppimine on seotud positiivsete emotsioonidega.

Põrandapildi metoodikat on palju kasutatud religioonipedagoogikas, samas on meetod ületanud selle konkreetse aine piirid ja tänapäeval rakendatase meetodit erinevates valdkondades. Samas ei leidu põhjalikke uuringuid, mis käsitleksid põrandapildi meetodi rakendamist keeleõppes. Olemas on vaid üksikud veebiallikad, mis kinnitavad, et seda meetodit võõrkeeles õppes siiski kasutatakse. Kuna meetod pärineb saksakeelsest kultuuriruumist ja pakub võimalusi erinevate teemade tervikkäsitlemiseks läbi meeleliste impulsside, siis on mõistlik küsida, kas ja kuidas võiks toimida see meetod võõrkeeles õppes.

Käesoleva uurimuse jaoks valiti välja üks didaktiseeritud põrandapilt (Mein Zuhause, dein Zuhause) ja seda katsetati ühes Eesti põhikoolis 4, 5. ja 6. klassi saksa keele õppijatega. Läbiviidud tunnid filmiti hilisema vaatluse ja analüüsi jaoks, lisaks küsiti õppijatelt tunni kohta tagasisidet tagasisideküsimustiku kaudu, milles oli nii valikvastustega küsimusi kui ka avatud vastustega küsimusi.

Tulemused näitasid, et põrandapildi meetod võimaldab õppijatel kasutada saksa keelt erinevates suhtlusolukordades ning olla tunnis aktiivne, teha koostööd ja luua isiklik emotsionaalne seos teemaga. Ruumipaigutusel, liikumisel ja materjalide kasutamisel on tähtis roll, kuna need aitavad hoida fookust ning võimaldavad ühise tähenduse loomist (meie pilt). Õppijate keeleline väljendus jäi sageli lihtsale tasemele (ühesõnalised vastused ja lihtlauseid) ning tugines osaliselt etteantud väljenditele ja lausealgustele, kuid kogu tunni jooksul oli täheldatav õppijate aktiivne kaasasolek (kehahoiak, vahekommentaarid ja küsimused, kiire reageerimine juhistele, omaalgatuslik tõlkimine jne). Paarisarutelud ja rollimäng võimaldasid ka vaba rääkimist ja tegevusele suunatud suhtlust (Handlungsorientierung). Uurimusest ilmnas, et põrandapildi meetod võib toetada terviklikku ja kehastunud õppimist (verkörpertes Lernen) võõrkeeletunnetes, kuna õppimisse on kaastud erinevad meeled ja emotsioonid. Samas näitas uurimus, et meetodi rakendamine eeldab õpetajalt teadlikku juhendamist ning õppijate vanusele ja keeleoskuse tasemele vastavat ülesannete kohandamist.

Käesoleva uurimuse eesmärk ei olnud tõendada põrandapildi kui meetodi tõhusust võõrkeeletunnetes, vaid olla esmaseks sissejuhatavaks katsetamiseks, et näha, kuidas õppijad selle meetodi võõrkeeletunnetes vastu võtavad ja sellele reageerivad.

Literaturverzeichnis

BARSALOU, Lawrence W. (2008): Grounded Cognition. In: *Annual Review of Psychology* 59, S. 617–645. Online unter: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>.

BAUR, Katja (2002): Symbolisieren als Gestalten. Ein evangelisches Wahrnehmen des katholischen Modells der „Religionspädagogischen Praxis“ nach Franz Kett unter der Perspektive einer möglichen Rezeption im evangelischen oder konfessionell kooperativen Religionsunterricht der Grundschule. Münster: Lit Verlag.

BOHM, Ingela/LINDBLOM, Cecilia (2025): Challenges and opportunities of video research in practical classroom settings. In: *International Journal of Research & Method in Education* 48 (3), S. 225–238. Online unter: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2378692> (Stand: 14.04.2026).

EUROOPA NÕUKOGU (2023): *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne*. Haridus- ja Teadusministeerium. Online unter: <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne.pdf> (Stand: 13.04.2026).

FAZELI, Sahar/SABETTI, Judith/FERRARI, Manuela (2023): Performing qualitative content analysis of video data in social sciences and medicine: The visual-verbal video analysis method. In: *International Journal of Qualitative Methods* 22, S. 1–19. Online unter: <https://doi.org/10.1177/16094069231185452>.

INSTITUT FÜR FRANZ-KETT-PÄDAGOGIK GSEB e. V. (2021): Das WESENT-liche der Franz-Kett-Pädagogik GSEB. Online unter: https://www.franzkett-verlag.de/files/Das_WESSENT-liche_der_Franz-Kett-Padagogik_2021.pdf (Stand: 13.03.2026).

FRANZ-KETT-VERLAG (o. J.): Pädagogischer Ansatz. Online unter: <https://www.franzkett-verlag.de/verlagsinfo/paedagogischer-ansatz/> (Stand: 14.05.2026).

KIRCA, Çiğdem (2020): Das Bewegte Lernen als ein interdisziplinäres Lernprinzip. In: *International Journal of Languages Education* 8 (2), S. 345–360. Online unter: <https://doi.org/10.29228/ijlet.43190> (Stand: 13.04.2026).

KRASHEN, Stephen D. (1985): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

MACEDONIA, Manuela (2025): Your Body as a Tool to Learn Second Language Vocabulary. In: *Behavioral Sciences* 15 (8). Online unter: <https://doi.org/10.3390/bs15080997>

MACEDONIA, Manuela/MUELLER, Karsten (2016): Exploring the Neural Representation of Novel Words Learned through Enactment in a Word Recognition Task. In: *Frontiers in Psychology* 7. Online unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00953>

MISSIO KONKRET (2016): Heft 1/2016. S. 21-24. Online unter: https://www.missio.com/images/Dateien/Angebote/missiokonkret/2016/1_2016.pdf (Stand: 25.04.2026).

MÄKINEN, Aulikki (2022): *Põrandapildid*. Tallinn: EELK Diakoonia- ja Ühiskonnatöö SA. Online unter: https://eelk.ee/wp-content/uploads/2022/10/porandapildid_sx.pdf (Stand: 13.04.2026).

MOERS, Edelgard (2024): *Bodenbilder im Religionsunterricht Klasse 1 bis 4. Schritt-für-Schritt-Anleitungen und Kopiervorlagen als ergänzendes Legematerial*. Augsburg: Auer Verlag. S. 8.

MONTESORI, Maria (2010): *Kinder sind anders*. 16. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

MÖLLER, Rainer (2017): Kett-Konzeption „Religionspädagogische Praxis“ (RPP). In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. Online unter: <https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/20ed25ede3f541f5977805dc5f5067ea> (Stand: 13.04.2026).

OPENAI (2026): ChatGPT Verwendet zur Vereinfachung des Bodenbild-Textes, zur Formatierungskontrolle und zum Textfeedback. Online unter: <https://chatgpt.com> (Stand: 13.04.2026).

POSCH, Elfriede (2017): Von der Faszination der bunten Tücher. Impulse aus einer ganzheitlich-sinnorientierten Pädagogik nach Franz Kett. In: *ÖKUM* 04/2017. S. 13. Online unter: https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/IRPB_Innsbruck/OE-KUM_04_2017_-_elementarpaed.pdf (Stand: 12.03.2026).

PULVERMÜLLER, Friedemann (2005): Brain Mechanisms Linking Language and Action. In: *Nature Reviews Neuroscience* 6 (7), S. 576–582. Online unter: <https://doi.org/10.1038/nrn1706>.

SAMBANIS, Michaela/LUDWIG, Christian (Hrsg.) (2025): *Positive Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

SCHAUPP, Barbara (2009): Bodenbilder gestalten. In: Rendle, Ludwig (Hrsg.): *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*. München: Kösel. S. 214–236.

STÖGBAUER-ELSNER, Eva-Maria (2016): Bodenbilder. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. S. 1–12. Online unter: https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Bodenbilder__2020-09-19_17_42.pdf (Stand: 13.04.2026).

SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2017): Ganzheitliches Lernen. In: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 99–100.

TOMASELLO, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ULLRICH, Heiner (2015): *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

UNGARNDÉUTSCHES PÄDAGOGISCHES UND METHODISCHES ZENTRUM (2025): Franz-Kett-Pädagogik – eine Pädagogik für Kopf, Hand und Herz. Online unter: https://umz.hu/wp-content/uploads/2025/01/Franz-Kett-Paedagogik-%E2%80%93-eine-Paedagogik-fuer-Kopf-Hand-und-Herz-Zentrum.hu_.pdf (Stand: 13.04.2026).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anhang 1: Didaktisierung des Bodenbildes

Bodenbild für Sprachunterricht „Mein Zuhause - dein Zuhause“

Vereinfacht nach dem Bodenbild „Mein Zuhause – dein Zuhause“ von Kerstin Lerner aus dem Jahrbuch 2016; sprachlich vereinfacht mithilfe von ChatGPT (Prompt: „Vereinfache den Text für Lernende auf dem Niveau A1“).

Original - https://www.franzkett-verlag.de/files/Mein_Zuhause_aus_Jahrbuch_2016.pdf

	Text	Tätigkeit	Material
00:40	Ich gehe zu dir, du gehst zu mir. Zusammen, zusammen sagen wir: Schön, dass wir uns heute sehen, schön, dass wir uns heute sehen!	Schüler sitzen im Kreis. Lehrer*in beginnt, geht umher und begrüßt einen Schüler*in (SuS) mit nachfolgendem Sprechgesang. Alle lesen den Sprechgesang mit.	Stühle im Kreis Sprechgesang auf dem Blatt
	+ Ich komme aus Ich wohne in - Ich komme auch aus Ich wohne in ...	Sie stellen sich gegenseitig vor mit Namen, Herkunft und was sie von sich sagen möchten und wechseln die Plätze. Der/die S. geht voran und sucht sich die nächste Person, bis alle SuS das durchgemacht haben.	
00:35	<i>L erzählt:</i> Aus verschiedenen Orten, aus verschiedenen Richtungen sind wir gekommen, um gemeinsame Zeit in der Schule zu verbringen, um Spaß zu haben, um Freunde zu sehen und uns zu freuen. Das verbindet uns miteinander.	SuS hören zu.	
	<i>stille</i>	Als Zeichen der Verbundenheit wird ein Seil noch als „zusammengerollter Ball“ gebracht und die SuS entwickeln das Seil, indem es von einem zum anderen rund im Kreis	ein Seil

		weitergereicht wird.	
	<i>L sagt vor, SuS wiederholen:</i> Wir halten zusammen, jeder ist wichtig, wir sind eine Gruppe, eine Klasse.	Lehrer*in sagt vor, SuS wiederholen den Text. Der Text kann mehrmals gesagt werden. Die Verbundenheit wird spürbar und sichtbar, die Seilenden werden miteinander verknotet und das Seil wird als Kreis am Boden abgelegt.	
00:33	<i>L gibt den Impuls:</i> Ich kenne etwas, was uns alle hier im Kreis, ja alle Menschen auf der Erde verbindet. Ich kenne etwas, was alle Menschen brauchen. Was brauchen wir alle?	Die SuS bringen ihre Ideen ein: Luft zum Atmen, Freunde und Eltern haben, Menschen feiern und lachen zusammen, trösten, haben Gefühle, brauchen Essen und Trinken, ein Haus...	
	<i>L fragt:</i> Wo wohnen Menschen? Sie wohnen in unterschiedlichen Häusern. Welche Häuser kennst du? Wie kann ein Haus sein?	SuS antworten: klein, groß, bunt, mit Garten... usw „Wie kann ein Haus sein?“ „Ein Haus kann ... sein“.	
	<i>L fragt:</i> Wie sieht ein Haus aus? Was hat ein Haus?	SuS antworten „Was hat ein Haus?“ „Ein Haus hat ...“	
	<i>L erzählt weiter:</i> Die Fenster und Türen sind mal offen und mal geschlossen, mal offen und mal geschlossen. Wann sind sie offen? Wann sind sie geschlossen? Was machst du zu Hause?	L macht Bewegungen mit Händen vor (offen und geschlossen), SuS machen das nach. Die SuS überlegen, wann das so ist, z. B. lüften, Fenster putzen, Einkaufen gehen, Besuch kommt. Wann sind sie geschlossen - wenn wir alleine oder nur mit unserer Familie zusammen sein möchten.	

		Fokus liegt hier auf den Tätigkeiten - also was machst du zu Hause?	
00:26	<i>L gibt den Impuls:</i> Stell dir vor, du gehst nach Hause. Du kannst die Augen schließen. Du machst die Tür auf. Du schaust dich um. Du siehst verschiedene Zimmer und Möbel. Du hörst die Stimmen. Du riechst etwas. Etwas duftet. Was machst du zu Hause? Was isst du gern? Was gefällt dir zu Hause? Du kannst jetzt die Augen wieder aufmachen.	Die SuS schließen die Augen und hören zu.	
00:23	<i>L sagt:</i> Jetzt bildest du dein Zuhause. Du kannst diese Legematerialien benutzen.	Nach Beendigung dieser Imagination gestaltet jeder SuS sein Haus mit Legematerial aus. Ein Glockenklang beendet diese Phase.	Legematerial Eine Glocke
00:15	<i>L erzählt:</i> Manchmal freuen wir uns, wenn bei uns Freunde und Bekannte zu Besuch kommen. Menschen gehen ein und aus, wir besuchen uns gegenseitig. Es ist immer interessant. Vieles ist anders als bei mir zu Hause. Dein Zuhause ist anders als mein Zuhause und das ist gut so.	SuS hören zu	
	<i>L gibt den Impuls:</i> Wir laden die Gäste ein.	Alle stehen auf und gehen im Kreis umher. Alle singen das	Melodie -

	<i>Lied:</i> Komm zu mir in mein Haus, von Herzen lade ich dich ein. Komm zu mir in mein Haus, von Herzen lade ich dich ein.	Lied.	https://www.youtube.com/watch?v=qWjvESvf2CM&list=RDqWjvESvf2CM&start_radio=1 Liedtexte zum Verteilen auf Papier
	<i>Redewendungen:</i> <i>Hallo!</i> <i>Guten Tag!</i> <i>Danke für die Einladung!</i> <i>Schön, dich zu sehen!</i> <i>Darf ich reinkommen?</i> <i>Soll ich die Schuhe ausziehen?</i> <i>Das ist schön hier!</i> <i>Dein Zuhause ist sehr gemütlich.</i> <i>Danke, es war sehr schön!</i> <i>Herzlich willkommen!</i> <i>Komm rein!</i> <i>Schön, dass du da bist!</i> <i>Setz dich bitte!</i> <i>Möchtest du etwas trinken?</i> <i>Möchtest du etwas essen?</i> <i>Fühl dich wie zu Hause!</i> <i>Hier wohne ich mit meiner Familie.</i> <i>Mein Zuhause ist klein, aber gemütlich.</i>	SuS spielen zu zweit oder zu dritt Rollenspiele durch. Ein Glockenklang beendet diese Phase.	Arbeitsblätter mit möglichen Redewendungen
00:07	<i>L stellt Fragen:</i> Wen hast du besucht? Was hast du gesehen? Was habt ihr zusammen gemacht?	Die SuS teilen gegenseitig (zu zweit)	
00:02	<i>L macht eine Zusammenfassung:</i> Mein Zuhause ist anders als dein Zuhause. Und das Zuhause von ... ist anders als das Zuhause von Ich bin dankbar, dass ich mein Zuhause habe.		

Anhang 2: Rückmeldungsbogen

Tagasiside küsimustik õpilastele

1. **Mida sa tunnis saksa keeles tegid? (võid valida mitu)**

- ütlesin üksikuid sõnu
- ütlesin lauseid
- vastasin küsimustele
- esitasin ise küsimusi
- rääkisin teistega (dialoog / rollimäng)
- _____ (veel midagi)

2. **Millal sa kõige rohkem saksa keelt kasutasid?**

- tunni alguses (kus õpetaja küsis erinevaid küsimusi)
- põrandapildi tegemisel
- rollimängus (see osa, kus sai üksteisele külla minna)
- tunni lõpus (kui oli kokkuvõtte ja paarilisega rääkimine)

3. **Kui lihtne oli sul tunnis saksa keeles rääkida?**

- väga lihtne
- pigem lihtne
- pigem raske
- väga raske

4. **Kui lihtne oli sul aru saada kui õpetaja saksa keeles rääkis?**

- väga lihtne
- pigem lihtne
- pigem raske
- väga raske

5. **Kui aktiivne sa tunnis enda hinnangul olid?**

väga aktiivne
keskmiselt aktiivne
vähe aktiivne

6. **Mis aitas sul tunnis kaasa teha? (võid valida mitu)**

- liikumine
- põrandapilt
- materjalid (nt esemed)
- teised õpilased
- õpetaja
- lugu / kujutlemine

7. **Kas põrandapilt aitas sul saksa keelt õppida?**

- jah
- natuke
- ei

8. **Mis aitas sind kõige rohkem?**

- rääkimine
- liikumine
- pildi tegemine
- rollimäng

9. **Kuidas sa end tunnis tundsid?**

- hästi
- tavaliselt
- halvasti

10. **Mis sulle tunnis kõige rohkem meeldis?**

11. **Mida sa täna saksa keeles õppisid?**

12. **Kas sa veel tahaksid nii õppida? Miks?**

13. **Mis oli selles tunnis teistmoodi kui tavalises saksa keele tunnis?**

Anhang 3: Kopiervorlage zum Bodenbild „Mein Zuhause - dein Zuhause“

GEDICHT

Ich gehe zu dir, du gehst zu mir.
Zusammen, zusammen sagen wir:

Schön, dass wir uns heute sehen,
schön, dass wir uns heute sehen!

*Hallo! Guten Tag!
Danke für die Einladung!
Schön, dich zu sehen!
Darf ich reinkommen?
Soll ich die Schuhe ausziehen?
Das ist schön hier!
Dein Zuhause ist sehr gemütlich.
Danke, es war sehr schön!*

LIED

Komm zu mir in mein Haus,
von Herzen lade ich dich ein.

Komm zu mir in mein Haus,
von Herzen lade ich dich ein.

*Herzlich willkommen!
Komm rein!
Schön, dass du da bist!
Setz dich bitte!
Möchtest du etwas trinken?
Möchtest du etwas essen?
Fühl dich wie zu Hause!
Hier wohne ich mit meiner
Familie.*

GEDICHT

Ich gehe zu dir, du gehst zu mir.
Zusammen, zusammen sagen wir:

Schön, dass wir uns heute sehen,
schön, dass wir uns heute sehen!

*Hallo! Guten Tag!
Danke für die Einladung!
Schön, dich zu sehen!
Darf ich reinkommen?
Soll ich die Schuhe ausziehen?
Das ist schön hier!
Dein Zuhause ist sehr gemütlich.
Danke, es war sehr schön!*

LIED

Komm zu mir in mein Haus,
von Herzen lade ich dich ein.

Komm zu mir in mein Haus,
von Herzen lade ich dich ein.

*Herzlich willkommen!
Komm rein!
Schön, dass du da bist!
Setz dich bitte!
Möchtest du etwas trinken?
Möchtest du etwas essen?
Fühl dich wie zu Hause!
Hier wohne ich mit meiner
Familie.*

Anhang 4: Fotos von den Bodenbildern im Unterricht



Anhang 5: Einfache Lizenz zur Veröffentlichung der Abschlussarbeit

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadri Käärde ,
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
Das Bodenbild als Methode des ganzheitlichen Lernens im DaF-Unterricht: ,
Eine Untersuchung sprachlicher und interak-tiver Handlungen in den
Klassenstufen 4–6
(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja(d) on Merje Miliste ,
(*juhendaja nimi*)

2. reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
3. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
4. olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
5. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kadri Käärder

26.05.2026

Anhang 6: Selbstständigkeitserklärung

Lõputöö autori kinnitus

Olen magistritöö kirjutanud iseseisvalt. Kõigile töös kasutatud teiste autorite töödele, põhimõttelistele seisukohtadele ning muudest allikaist pärinevatele andmetele on viidatud.

Autor: Kadri Käärde

(allkiri)

.....

Anhang 7: Annotatsion

Annotation

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, welche sprachlichen und interaktiven Handlungen beim Einsatz der Bodenbildmethode als Methode des ganzheitlichen Lernens im DaF-Unterricht der 4.–6. Klasse beobachtet werden können. Grundlage der Untersuchung waren Videoaufnahmen von drei Unterrichtsstunden an einer estnischen Basisschule. Analysiert wurden Sprachverwendung, Beteiligung der Lernenden sowie die Rolle von Raum und Materialien. Die Ergebnisse zeigen, dass Raum, Bewegung und Materialien die Aufmerksamkeit der Lernenden lenkten und kommunikative Situationen ermöglichten, in denen die Lernenden trotz begrenzter sprachlicher Mittel aktiv beteiligt waren und im gemeinsamen Handeln gemeinsame Bedeutungen entwickelten. Gleichzeitig zeigte sich, dass spontane Kommunikation häufig ins Estnische wechselte und freie zielsprachliche Kommunikation begrenzt blieb.

Schlüsselwörter:

Bodenbildmethode, Franz-Kett-Pädagogik, ganzheitliches Lernen, verkörperte Kognition, Interaktion, DaF-Unterricht