



MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Discipulus ludens –
Gesellschaftsspiele im DaF-Unterricht

Verfasser

Mag. phil. Markus Weisenhorn

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Vorwort

Auf der Suche nach einem geeigneten Thema für meine Masterarbeit hatte ich eine Unterredung mit Dr. Sara Hägi, mit der ich verschiedene Möglichkeiten besprochen habe. Im Laufe dieser Diskussion ist dann das Thema „Spiele im DaF-Unterricht“ aufgekommen, etwas, das mein Interesse sofort geweckt hat.

Aber nicht nur für Idee zu dieser Arbeit möchte ich Dr. Sara Hägi danken, sondern auch für ihre Geduld während der zahlreichen Gespräche und den vielen Hilfestellungen und Korrekturvorschlägen, mit denen sie maßgeblich zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen hat.

Vor allem Herrn ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann möchte ich auch danken, der nach dem Weggang von Frau Dr. Sara Hägi die Betreuung meiner Masterarbeit übernommen hat und wesentlich zu ihrer Fertigstellung und ihrer jetzigen Form beigetragen hat.

Mein DaF-Praktikum in Almaty, Kasachstan, bildete die Basis meiner empirischen Studie. Ohne die Unterstützung von Dr. Shannat Bejssenowa und Prof. Dr. Bachyt Shpikbayeva vor Ort wäre mein Aufenthalt nicht so schön und in Bezug auf meine Masterarbeit nicht so produktiv gewesen. Dafür bin ich sehr dankbar.

Dass ich überhaupt in den Genuss eines Auslandsaufenthaltes kam, verdanke ich Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, die die Koordination und Verantwortung meines Praktikums übernommen hat.

Aber auch von vielen anderen Leuten, Freunden, Verwandten und Studienkollegen, bekam ich große Unterstützung, vor allem in Form der Geduld, mich in allen Höhen und Tiefen des Entstehungsprozesses der Arbeit zu ertragen. Ihnen möchte ich an dieser danken. Besonders Mag. Georg Tschöll, der sich bereit erklärte, meine Arbeit akribisch durchzulesen und mir zu helfen, die sprachlichen Mängel so gering wie möglich zu halten.

Danke!

„Solange es Menschen gibt und überall, wo es Menschen gibt, wird gespielt.“

Warwitz / Rudolf 2003, S. 8

*„Das Spiel ist eine faszinierende Erscheinung. Für jeden Menschen
ist Spielen etwas Eigenes, Einzigartiges. Jeder Mensch spielt.
Ob mit Gedanken, Gegenständen, Lebewesen oder gar mit seinem Leben.“*

Krauss 2003, S. 12

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	07
1) Einführung.....	10
1.1) Terminologie.....	10
1.1.1) Das Gesellschaftsspiel.....	10
1.1.2) Authentizität.....	12
1.1.3) Authentische und nicht-authentische Spiele.....	14
1.2) Historisches.....	23
1.2.1) Geschichte des Gesellschaftsspiels.....	23
1.2.2) Geschichte der Theorien zum Spiel.....	25
1.3) Spiele im Unterricht.....	28
1.3.1) Warum Spiele im Unterricht?.....	28
1.3.2) Mögliche Probleme.....	35
1.3.3) Vor- und Nachbereitung.....	36
1.3.4) Motivation.....	37
1.4) Fragestellung.....	41
1.4.1) Forschungsfrage.....	41
1.4.2) Forschungsmethoden (Theorie).....	42
1.4.2.1) Leitfragen-gelenkte Beobachtung.....	42
1.4.2.2) Gruppendiskussion.....	44
2) Empirische Studie in Almaty, Kasachstan.....	46
2.1) Präsentation einer Voruntersuchung in Wien.....	46
2.2) Die Spiele.....	50
2.2.1) Kriterien zur Auswahl von Spielen für den Unterricht.....	50
2.2.2) Die Spiele.....	51
2.3) Die Unterrichtssituation.....	54
2.4) Der Leitfragenkatalog für die Beobachtung.....	55
2.5) Analyse der Beobachtung.....	57
2.6) Analyse der Gruppendiskussion.....	63
2.7) Mögliche Konsequenz für den DaF-Unterricht.....	66

3)	Abschluss.....	68
3.1)	Zusammenfassung.....	68
3.2)	Summary.....	71
4)	Anhang.....	75
4.1)	Abstract.....	75
4.2)	Literaturverzeichnis.....	76
4.3)	Curriculum Vitae.....	83
4.4)	Beobachtungsleitfaden.....	84
4.5)	Nicht-authentische Spiele.....	85
4.5.1)	Wiederholungsschlangenspiel.....	85
4.5.2)	Würfel-Grammatikspiel.....	86

Ich wollte einen ästhetisch möglichst ansprechenden und leicht leserlichen Text schreiben, sodass ich mich entschieden habe, in Bezug auf die politische Korrektheit bei den Personenbezeichnungen wie folgt vorzugehen: Wenn eine tatsächlich geschlechtsneutrale Form (wie z.B. „Lehrperson“) nicht existiert, sind die Schülerinnen und Schüler, die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, etc. immer männlich bezeichnet. In allen Fällen sind selbstverständlich beide Geschlechter gemeint.

Einleitung

„Spielen ist ein unverzichtbares Element werthaltigen Lebens. Schöpferisches Spielen ist eine der bedeutendsten Beschäftigungen, denen sich Menschen (nicht nur Kinder!) hingeben können. Aus dem Spiel nährt sich Lebensfreude. Spielerisch erweitern sich unsere Kompetenzen.“ (Warwitz / Rudolf 2003, S. 9)

Die vorliegende Arbeit trägt den lateinischen Titel „Discipulus Ludens“ (übersetzt: „Der spielende Schüler“), angelehnt an Huizingas „Homo Ludens“ (1987). Die Wahl des Titels beruht einfach darauf, dass ich Huizingas Einschätzung teile, dass den Menschen nicht nur sein Schaffen (homo faber) und sein Wissen (homo sapiens) auszeichnet, aber ebenso sein Spiel (homo ludens). Das Spiel ist aber nicht nur eine wichtige Komponente menschlicher Interaktion, sondern auch wesentlicher Bestandteil der Sozialisierung und des Lernprozesses. Und in diesem Sinne gibt es „keine schlechten Spiele“, wie Kobelt Neuhaus¹ betont, denn jedes Spiel hat das Potenzial „den Raum für Kreativität und Spaß“ zu öffnen. Im Fremdsprachenunterricht, der ja das Thema dieser Arbeit ist, können Spiele jedoch allein wegen „Kreativität und Spaß“ nicht eingesetzt werden, ihr Einsatz muss sich zusätzlich dadurch rechtfertigen, dass sie zum Sprachlernen beitragen.

Will man sich nun wissenschaftlich mit Spielen auseinandersetzen, so muss zunächst natürlich definiert werden, was denn ein Spiel sei. Diesen Versuch unternehme ich in Kapitel 1.1 der vorliegenden Arbeit. Ich werde jedoch noch einen Schritt weitergehen und eine grundlegende Unterscheidung zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen vornehmen, welche dann als Basis für meine Forschungsfrage und meine gesamte Arbeit gelten wird.

Es gibt jedoch viele verschiedene Spieltypen, wie in Kapitel 1.1.1 aufgezeigt wird. Es ist aber unmöglich, sich in einer Arbeit mit all diesen zu beschäftigen, denn für jeden sind andere Überlegungen und praktische Hinweise erforderlich. Es würde also den Rahmen einer Masterarbeit sprengen, jeden Spieltypen zu untersuchen und zu besprechen. Daher ist es nötig sich für einen zu entscheiden. Ich habe dementsprechend beschlossen, mich im Rahmen dieser Arbeit mit Gesellschaftsspielen zu beschäftigen.

¹ <http://zuspieler.de/es-gibt-keine-schlechten-Spiele/> am 06.05.2012 um 16:20 Uhr

Warum gerade Gesellschaftsspiele? Das liegt einfach daran, dass ich aus meiner persönlichen Biografie viel Erfahrung und Vorwissen zu diesem Thema mitbringe.²

Eine Masterarbeit ist natürlich eine ideale Gelegenheit, sein Wissen und seine Interessen mit seiner fachlichen Ausbildung zu verbinden und in diesem Sinne nütze ich die Gelegenheit, hier über Gesellschaftsspiele im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nachzudenken. Wobei die konkrete Fragestellung aus der unten angeführten Terminologie hervorgeht.

Nachdem ich also in Kapitel 1.1 eine terminologische Basis aufgebaut habe, werde ich im anschließenden Kapitel 1.2 einen historischen Grundriss zeichnen, damit man versteht, warum es heute Spiele gibt und warum wir diese auf eine bestimmte Art betrachten.

Im darauf folgenden Kapitel 1.3 werde ich versuchen aufzuzeigen, warum Spiele im Unterricht eingesetzt werden sollten, welche Probleme es geben kann, wie man sie am besten vor- und nachbereitet und welche Rolle die Motivation dabei spielt.

Im letzten Teil des ersten Kapitels, also in 1.4 werde ich meine Forschungsfrage erläutern und die Theorie zu der von mir angewandten Methodik, also zu der durch Leitfragen gelenkten Beobachtung und zur Gruppendiskussion, beschreiben.

Das zweite Kapitel enthält dann meine empirische Studie zum Thema „Authentische und nicht-authentische Gesellschaftsspiele im DaF-Unterricht“. Mit der in Kapitel 1.4 präsentierten Methodik werde ich versuchen den Einsatz von Spielen im DaF-Unterricht zu analysieren.

An dieser Stelle möchte ich noch kurz erwähnen, dass natürlich verschiedene geographische Regionen, historisch bedingt, unterschiedliche Spielkulturen hervorgebracht haben, etwa wie ernst man einen Wettkampfcharakter nimmt, wie sehr man sich an Regeln hält oder wie man mit Sieg und Niederlage umgeht. Als DaF-Lehrer ist es wichtig dies im Hinterkopf zu behalten, speziell wenn man eine geographisch heterogene Gruppe vor sich hat. Über diese verschiedenen Spielkulturen nachzudenken, wäre natürlich eine faszinierende ethnologische Arbeit, hier jedoch muss es bei einer Randbemerkung bleiben, da man in einer Masterarbeit einfach nicht jeder noch so verlockenden Fragestellung nachgehen kann, ohne den zeitlichen und praktischen Rahmen zu sprengen.

² Dazu sei ein Auszug aus meinem Lebenslauf angeführt, wobei hier mit „Spiele“ immer Gesellschaftsspiele gemeint sind:

Seit Oktober 2002 regelmäßig Betreuer bei Spielveranstaltungen. Seit 2005 Supporter für den Spieleverlag „Pegasus“: Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation von neuen Spielen in Geschäften, auf Messen oder bei Spieleabenden. 2006 und 2008 Mitarbeit beim Wiener Spielefest. 2007 Mitarbeit bei der Vienna Fantasy Convention. Seit 2002 Betreuer bei mehreren Spieletagen in Südtirol, organisiert vom Spielverein DinX. Seit 2009 Leiter des „Untermaiser Spieletreffs“. Diese intensive Beschäftigung mit Gesellschaftsspielen untermauert nicht nur mein Wissen über diesen Spieltyp, sondern zeigt auch mein reales Interesse daran.

Meine empirische Studie habe ich in Almaty, Kasachstan, an der Ablai Khan Universität für Weltsprachen und internationale Beziehungen durchgeführt, an der ich mein Auslandspraktikum absolviert habe. Das war wirklich eine tolle Erfahrung und eine ideale Gelegenheit, Spiele im Unterricht einzusetzen, weil ich kein Programm vorgegeben hatte, sondern nur die Anweisung bekam, Konversation und Sprechübungen zu machen.

Im Anschluss an meine Analyse werde ich dann in Kapitel 2.7 darüber reflektieren, welche Konsequenzen sich meiner Meinung nach aus dieser Studie für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ergeben, ehe ich dann mit Kapitel 3 die Masterarbeit abschließen werde. Dort finden sich eine Zusammenfassung der Arbeit (3.1), das Literaturverzeichnis (3.2) und der Anhang (3.3).

Bevor ich nun aber mit meiner Masterarbeit beginne, möchte ich auf die zweite Bedeutung des Titels aufmerksam machen: „Discipulus Ludens“ bedeutet nicht nur „Der spielende Schüler“, sondern auch „Der spielende Student“. Mit den spielenden Schülern sind natürlich die Lernenden gemeint, die im Unterricht spielen und im Endeffekt (hoffentlich) von dieser Arbeit profitieren. Der spielende Student hingegen ist der Verfasser dieser Arbeit.

1) Einführung

1.1) Terminologie

Ehe ich mich mit zahlreichen Definitionen und Termini beschäftige, möchte ich kurz den Psychologen Elkonin 1980 zitieren:

„Das Wort Spiel ist strenggenommen kein wissenschaftlicher Begriff. Vielleicht gerade deshalb, weil viele Wissenschaftler sich bemühten, etwas Gemeinsames an den unterschiedlichsten Handlungen, die mit dem Wort Spiel bezeichnet werden, zu finden, gibt es bis heute keine befriedigende Abgrenzung zwischen diesen Tätigkeiten und keine befriedigende Erklärung der verschiedenen Formen des Spiels. Dieser Umstand veranlasste Jence Kollarits (1940) zu dem pessimistischen Schluss, eine exakte Definition und Abgrenzung des Spiels in dem weiten Tätigkeitsfeld des Menschen und der Tiere sei nicht möglich, und alle Bemühungen um solch eine Definition wären nur als ‚wissenschaftliche Spielereien‘ (jeux scientifiques) der Autoren anzusehen.“ (S. 23)

In diesem Sinne möchte ich mich in diesem Kapitel einer wissenschaftlichen Spielerei hingeben.

1.1.1) Das Gesellschaftsspiel

Das Wort „Gesellschaftsspiel“ bedeutet wortwörtlich genommen nur: Ein Spiel, das in Gesellschaft, also zusammen mit mindestens einer anderen Person gespielt wird. Daher kann dies von Verstecken im Wald bis Autorennen am Computer wirklich alles sein. Praktisch aber bezeichnet das Wort „Gesellschaftsspiel“ im deutschen Sprachgebrauch nur eine sehr begrenzte Art von Spielen. In anderen Sprachen benutzt man dafür ein Wort, das diese Art von Spielen viel besser klassifiziert, nämlich auf Italienisch „giochi da tavolo“ (Spiele für den Tisch), auf Griechisch „Επιτραπέζια παιχνίδια“ ([Epitrapezia pächnidia] Spiele auf dem Tisch) oder auf Russisch „Настольные игры“ ([Nastol'nye igry] Spiele auf dem Tisch) und ebenso auf Estnisch und in vielen anderen Sprachen. Diese Ausdrücke meinen je nach Situation entweder alle Spiele, die man auf einem Tisch spielt, oder einfach nur Brettspiele. Auf Englisch gibt es so ein Wort gar nicht. Dort gibt es nur „board games“ (Brettspiele), „card games“ (Kartenspiele), etc.

Als grundlegend für eine Differenzierung von Spieltypen erachte ich das Schema von Mayer / Paradies (1994, S. 12-13), die vier Arten von Spielen unterscheiden: „Spiele ohne Partner“, „Interaktionsspiele“, „Simulationsspiele“ und „Szenische Spiele“.

In dieser Arbeit befasse ich mich nur mit Gesellschaftsspielen, die Teil der „Interaktionsspiele“ sind, wie auch Sport- und Mannschaftsspiele und einfach alle Regelspiele³. In den Bereich Gesellschaftsspiele fallen Brettspiele (Monopoly usw.), Würfelspiele, Schach, Kartenspiele (Skat usw.), Geschicklichkeitsspiele (Mikado usw.) und Beobachtungsspiele (Memory usw.). Sie sind eher hoch verregelt, konkurrenz- und wettkampfbezogen. Ihre Funktion ist nach Mayer / Paradies „Spannung, Spaß und Erholung“ (ebd.).

Nach Oerter (1999, S. 84) handelt es sich bei Gesellschaftsspielen „um Regelspiele, in denen zwei oder mehr Spieler nach vorgegebenen Regeln um den Sieg kämpfen.“ Und ihr großer Vorteil liegt darin, dass viele „dieser Regelspiele, vom einfachen ‚Memory‘ bis zum Kapitalisten-Spiel ‚Monopoly‘ ... von extrem altersheterogenen Gruppen gespielt werden [können]“ (ders., S. 85).

Bei Regelspielen zeigt sich außerdem ein interessantes Phänomen:

„Der starke Impuls zur Wiederholung des Spiels, ein Phänomen, das auch im Erwachsenenalter fortbesteht, z.B. beim Kartenspiel. Der Reiz liegt in der für die meisten Regelspiele geltenden Rahmenregel, unter Einhaltung von Verhaltensvorschriften zu gewinnen oder zu verlieren. Gerade die Regel ist es, die dem Gewinnenden Selbsterhöhung und Identitätssteigerung beschert. Eine Erfahrung, die außerhalb des Regelspiels nicht in so klarer und eindeutiger Form erlebt werden kann.“ (Oerter 1999, S. 142)

Regeln sind die Grundelemente „des Spiels und bilden die entscheidende Rahmenbedingung für die Herstellung und Aufrechterhaltung des gemeinsamen Gegenstandsbezugs im Spiel. Die Regel wirkt als externe und später als interne Kontrollinstanz für das Spielhandeln und gewährleistet auf diese Weise die gegenseitige Abstimmung der Spielhandlungen bei den beteiligten Spielpartnern“ (Oerter 1999, S. 146).

³ Regelspiele sind solche Spiele, die auf einem detaillierten Regelwerk basieren. Die Spieler akzeptieren diese Regeln und nehmen bei Nichteinhaltung Strafen in Kauf. In diesem Sinne hat sich der Spiele-Entwickler Casasola Merkle dazu geäußert, was Gesetzgeber von Brettspielern lernen können: <http://www.taz.de/Entwickler-ueber-Spiele-und-Regeln/!92807/> am 27.05.2012 um 19.30 Uhr.

1.1.2) Authentizität

Bevor ich mich jedoch nun meiner Fragestellung widmen kann, nämlich dem Einsatz von authentischen und nicht-authentischen Spielen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, muss vorher noch definiert werden, was denn eigentlich authentische und nicht-authentische Spiele sind.

Authentizität ist nach Mohr (2010, S. 21) eine „Eigenschaft von Texten, aber auch von Beispielsätzen, sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, die Grundlage unterrichtlichen Sprachenlernens sind. Nach einem sprachlich-materiellen Verständnis von Authentizität ist dieses Material intentional und bedeutungsvoll; es hat außerhalb der Unterrichtssituationen Adressaten und Funktionen und enthält relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale (z.B. Zeitungsartikel, Mietangebote usw.).“ Bereits in den frühen 1980er Jahren forderten „kommunikativ orientierte Ansätze des Fremdsprachenlehrens, deren Ziel es ist, die Zielsprache auch im Unterricht ‚natürlich‘ und zweckgebunden zu verwenden“ (Mohr 2010, S. 21; Cf. Rösler 2012, S. 37-40), Authentizität für Sprachmaterialien und Kommunikationsanlässe. In methodisch-didaktischen Texten werden solche Materialien als authentisch bezeichnet, „zu denen Lerner in ihrem Alltag vorrangig Zugang haben; Rezeptionsgewohnheiten und Unterhaltungsbedürfnisse der Lerner sind so ebenfalls ein Kriterium für Authentizität und für die Auswahl von Materialien für das unterrichtliche Sprachenlernen“ (Mohr 2012, S. 21).

Für Fritz / Faistauer 2008 bedeutet Authentizität aber auch, „dass ‚authentische Situationen‘ der Sprachverwendung im Unterricht integriert sein sollten und, dass die Lernenden als authentische Personen im Unterricht vorkommen, mit all ihren Wünschen und ihren Bedürfnissen, ihren Interessen und ihrem Wissen“ (S. 126). Ähnlich sieht es auch van Lier 1996, nämlich, dass die Lernenden ihre eigenen Gefühle und Ansichten in die Unterrichtssituation einbringen können (S. 13).

Ausführlich mit dem Thema „Authentizität im DaF-Unterricht“ hat sich Edelhoff 1985 beschäftigt, der drei Gründe vorbringt, warum diese im Unterricht wichtig ist (S. 5):

- 1) Sprachunterricht soll „auf die Realität der Begegnung mit der fremden Sprache in Lebenssituationen vorbereiten.“
- 2) Sprachunterricht soll „für die reale Begegnung in und mit der Fremdsprache befähigen.“
- 3) „Zum erfolgreichen Erlernen einer Fremdsprache [sind] Engagement und Motivation erforderlich, die häufig durch die Künstlichkeit und Simplizität der eigens für den Lehrzwecke entworfenen Texte leiden oder gar verschüttet werden“

Vor allem jedoch ist fremdsprachlicher Text, sei er nun geschrieben / gedruckt, akustisch oder audiovisuell, „stets Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen zugleich. Der Lernende entnimmt Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente – und zugleich erkennt er, wie diese in der fremden Sprache eingekleidet erscheinen“ (Edelhoff 1985, S. 5).

Edelhoff 1985 (S. 7) unterscheidet nun zwei Aspekte von Authentizität, nämlich sprachlich-linguistische und pädagogisch-situative. Während der erste Aspekt die natürliche Sprache meint, die durch Authentizität vermittelt wird, sind mit dem zweiten kommunikative Handlungen gemeint, die auf reale Situationen vorbereiten sollen. „Alle Unterrichtsschritte [mit authentischem Material] sollen dazu führen, dass der Lernende in der Begegnung mit dem ‚Anderen‘, dem ‚Fremden‘, zu eigenem fremdsprachlichen Äußern und Mitteilen kommt“ (Edelhoff 1985, S. 29).

Kritisch hingegen sieht Legutke 1995 den Begriff „Authentizität“. Nach ihm verliert der Text nämlich „seine Authentizität in dem Moment, wo er dekontextualisiert wird“ (S.6). Außerdem sei es „eine Illusion zu glauben, durch die Präsentation authentischer Sprachmaterialien werden die Lernenden zwangsläufig die Fähigkeit ‚authentischer‘ Sprachverwendung entwickeln und erwerben“ (S.6). Der authentische Text alleine sei keine sinnvolle Kategorie und daher plädiert er dafür, dass authentische Texte durch entsprechende Aufgaben authentisiert werden. Wie es auch Widdowson 1979 sieht: „authenticity ... is a function of the interactive between the reader / learner and the text“ (S. 166).

Auch wenn Legutkes Kritik nicht unberechtigt ist, folgt diese Arbeit dennoch Buttaroni 1995, die dem Begriff „Authentizität“ weniger kritisch gegenüber steht:

„Für Muttersprachler konzipierte Texte bieten wertvolle landeskundliche Infos, enthalten Strukturen, die die aktuelle sprachliche Realität des Zielsprachenlandes widerspiegeln und fördern die sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Lernenden. Im passenden Soll-und-Haben-Verhältnis wahrgenommen, gewinnen Jugendliche und Erwachsene daraus eine zusätzliche Lernmotivation.“ (S. 33)

In wissenschaftlichen Texten zum Thema „Spiele im Unterricht“ werden viele verschiedene Termini zur Spieldifferenzierung verwendet, wobei die Autoren ganz und gar uneinheitlich vorgehen und beinahe jeder einen neuen Terminus einführt oder einen bereits existierenden neu definiert. Da gibt es nun didaktische und nicht-didaktische Spiele, oder Spiele, Sprachspiele und Sprachlernspiele, spielerische Aktivitäten, aktuelle Spielformen für die Schule oder Aktivitäten mit bestimmten Regeln (vgl. Behme 1992; Dauvillier / Lèvy-Hillerich 2004; Ehnert 1982; Kacjan 2010; Kleppin 2003; Kret 1989).

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich mich entschieden, die Begriffe „authentische“ und „nicht-authentische“ Spiele einzuführen und zu verwenden. Ich habe mich für diese Bezeichnung entschieden, da diese bereits beim Text-, Hör- und Videomaterial gebraucht wird und Spiele einen genauso legitimen Platz im Unterricht haben. Ich sehe diese Bezeichnung als eine Form der Gleichberechtigung verschiedener Lehrmaterialien.

1.1.3) Authentische und nicht-authentische Spiele

Nach Huizinga 1987 ist das Spiel „eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Anderssein‘ als das gewöhnliche Leben“ (S. 37).

Auch wenn diese Definition scheinbar alle Aspekte des Spiels einfängt, stellt sich mir doch eine Frage: Kann es nach ihr überhaupt Spiele im Unterricht geben? Dort wird schließlich vom Unterrichtenden vorgegeben, dass jetzt gespielt werden ‚muss‘, es ist keinesfalls mehr freiwillig.

Eine andere Definition für Spiel wäre jene von Kacjan 2010, dass Spiele „freiwillige, affektbezogene, geistige oder körperliche Aktivitäten [sind], die von dem / den Spielenden als Spiel bezeichnet werden“ (S. 1178).

Doch wird auch hier wieder der kritisch zu betrachtende Begriff „freiwillig“ verwendet und außerdem sagt Kacjan, dass der Spielende selbst seine Aktivität als Spiel bezeichnet. Das ist jedoch sehr problematisch. Viele sehen ihre Arbeit als Spiel und es stellt sich die Frage, ob professionelle Tennisspieler ihre Tätigkeit als Spiel bezeichnen würden. Und wenn die Lehrperson in den Unterricht ein Spiel einbringt, die Kursteilnehmer diese Aktivität aber als Übung bezeichnen, ist es dann kein Spiel mehr?

Ernst Kret hat 1989 das didaktische Spiel in Abgrenzung zum freien Spiel folgend definiert: „Didaktische Spiele werden von Kindern und Erwachsenen geschaffen, um Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu realisieren“ (S. 13). Die Teilnehmer lösen im Spiel didaktische Aufgaben und führen manuelle Handlungen aus, die in Abfolge, Umfang und Art durch Regeln bestimmt sind. Sie „motivieren zur Lerntätigkeit, Zuwendung zur Lernaufgabe, zu Wetteifer, Anstrengung und Freude“ (S. 13).

Außerdem beinhaltet ein didaktisches Spiel nach Kret drei Elemente (S. 14):

- Der Spielinhalt besteht aus dem Unterrichtsstoff;
- Die Spielhandlung ist zielgerichtet und schließt den Einsatz von Spielmaterial und den Umgang damit ein;
- Die Spielregel bestimmt, in welcher Weise die Handlungen durch die Mitspieler vollzogen werden, ermöglichen Kontrolle und Selbstkontrolle.

Ähnlich sah es auch Göbel 1979, der sagt: „Lernspiele sollen Lernzielen zugeordnet sein, und zwar so, dass dieser Zweck und der Zusammenhang der ‚Arbeitsform Lernspiel‘ mit den anderen Teilen des Unterrichts den Kurs-Teilnehmern deutlich wird“ (S. 66).

Hier sei auf Ellwanger / Grömminger verwiesen, die sich zwar auf das Puppenspiel bei Kindern beziehen, aber einen auch in diesem Rahmen zutreffenden und wichtigen Gedanken vorbringen:

„Ausschließlich pädagogische Absichten und Zwecke verfälschen den Charakter des Spiels. Spielen ist ein Grundvermögen, aber auch ein Grundbedürfnis des Menschen. Als Vermögen und Fähigkeit kann man es fördern und steigern, als Bedürfnis aber braucht es die freie, befriedigende Entfaltung. Wenn Spiel sich entfalten kann, wird es mit Freude und Lust erlebt. Spielfreude wiederum erhöht die Entfaltungsmöglichkeit beim Spielen, Einfallsreichtum und Aussicht auf Erfolg. Sie steigert den Mut zum Probieren, Suchen und Entdecken und fördert Selbstvertrauen und Lebensfreude.“ (1989, S. 135)

Wichtig ist aber auch die Erkenntnis, dass jedes Spiel drei Merkmale aufweist, die dem Handlungskonzept entnommen sind (Oerter 1999, S. 1):

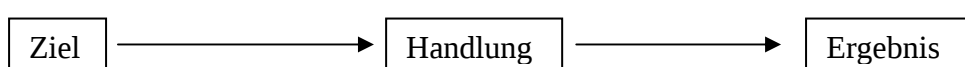
1) Handlung als Selbstzweck: Man spielt um des Spielens Willen.

Abb. 1: Gegenüberstellung der Handlungsstruktur des Spiels zur Ernsttätigkeit (dem Motivationsmodell von Heckhausen, 1977, entlehnt. Cf. Oerter 1999, S. 6)

Handlungsstruktur von „Ernsthandlungen“:



Handlungsstruktur des Spiels:



- 2) Ritual und Wiederholung: „Die Wiederholung von Handlungen ist ein basales Merkmal menschlicher Tätigkeit. ... [Ihr] liegt gewiss ein biologisches Prinzip zugrunde, da nur durch sie eine hinreichende Festigung der Erfahrung möglich ist. Sie bildet die Grundlage des Lernens“ (Oerter 1999, S. 15).
- 3) Realitätskonstruktion: „Die objektive Realität des Alltags wird durch das gemeinsame Handeln der Akteure ... konstituiert. Spielende setzen sich über diese verbindliche Realität hinweg und konstituieren eine neue Realität, die ihren momentanen Bedürfnissen und Zielsetzungen entspricht und deren Erfüllung zulässt“ (Oerter 1999, S. 9).

Agnieszka Kruk (2010, S. 18-21) hat sich damit auseinandergesetzt, wie ein Spiel definiert werden könnte. Sie erwähnt, dass das Wort „Spiel“ zahlreich in der Alltagssprache erscheint und viele Bedeutungen und Verwendungen aufweist. Daher erklärt sie richtig, „dass Spiel und Spielen zu Allgemeinbegriffen ohne wirkliche Trennschärfe verkommen“ (S. 19).

Kruk notiert weiter, „dass die Merkmale der Tätigkeit ‚Spielen‘ relativ einstimmig definiert werden, doch macht sich bemerkbar, dass die vielfältigen Funktionen und Erscheinungsformen die Begriffsbestimmung erschweren“ (S. 19). Für ihre Arbeit übernimmt sie dann, um das Spiel zu definieren, jene Merkmale, die bei Scheuerl 1990 (S. 67-102) zusammengefasst worden sind: „Das Moment der Freiheit“ (Das Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck), „Das Moment der inneren Unendlichkeit“ (Ein Spiel ist beliebig oft wiederholbar und die Spieler streben beim Spiel nach zeitlicher Ausdehnung), „Das Moment der Scheinhaftigkeit“ (Man entkommt der Realität und gibt sich dem Schein hin), „Das Moment der Ambivalenz“ (Es muss einen Wechsel zwischen Spannung und Entspannung geben, damit das Spiel nicht an Reiz verliert, aber auch nicht überfordert), „Das Moment der Geschlossenheit“ (Spiele sind regelgeleitet, zeitlich und räumlich begrenzt) und „Das Moment der Gegenwärtigkeit“ (Das Spiel ist aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst, es bildet keine Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft).

Doch auch bei diesen Merkmalen ist wieder klar ersichtlich, dass sie nicht auf alle Spiele zutreffen, denn z.B. gibt es sehr wohl Spiele, die einen, außerhalb ihrer selbst liegenden Zweck anstreben. Um nun aber einen Rahmen zu schaffen, in dem meiner Meinung nach alle Arten von Gesellschaftsspielen aufgenommen werden können, halte ich eine Unterscheidung zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen für sinnvoll.

Authentische Spiele sind solche, die historisch in einer Gesellschaft gewachsen sind, bzw. von Muttersprachlern für andere Muttersprachler und nicht für Unterrichtszwecke entwickelt wurden. Auf sie trifft die einleitende Definition von Huizinga zu, sowie alle von Scheuerl genannten Merkmale.

Dagegen sind nicht-authentische Spiele didaktische Spiele, wie sie bei Kret definiert worden sind und auf die nicht alle Merkmale von Scheuerl zutreffen, also nicht die Momente der Freiheit und der Gegenwärtigkeit. Denn ein didaktisches Spiel strebt sehr wohl einen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck an und sollte auch eine Brücke zwischen Vergangenheit (bereits existierendes Wissen) und Zukunft (Lernziel) bilden.

Bei dieser Unterscheidung gibt es jedoch auch eine Grauzone, in die all die authentischen Wissens-, Denk- und Geschicklichkeitsspiele fallen. Denn bei denen treffen, wie auch bei den nicht-authentischen Spielen, die beiden letztgenannten Merkmale von Scheuerl ebenfalls nicht zu. Der Spielinhalt besteht bei diesen immer aus Allgemeinwissen aus den unterschiedlichsten Bereichen, sowie dem Training kognitiver und feinmotorischer Fähigkeiten. Diese Spiele sind aber in erster Linie für den Einsatz fern der Schule, zu Unterhaltungszwecken konzipiert worden und fallen daher in den Bereich der authentischen Spiele. Sie könnten mit dem Subterminus „authentisch-didaktische“ Spiele bezeichnet werden.

Der Hauptunterschied zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen liegt in ihrer Konzeption. Authentische Spiele wollen unterhalten, wollen Spaß und Kurzweil bereiten, sie haben ein immanentes Spielziel und verfolgen kein Lernziel. Nicht-authentische Spiele basieren hingegen auf einem Lernziel, das nicht mit dem Spielziel gleichgesetzt werden darf. Ihr Spielziel könnte etwa sein am meisten Punkte zu sammeln oder als erster das Zielfeld zu erreichen, das Lernziel hingegen könnte sein, dass bis Spielende das Präteritum gelernt worden ist. Authentische Spiele können zwar auch ein Lernziel erreichen, wenn reflektiert und akkurat eingesetzt, sie wurden aber nicht nach so einem konzipiert.

Aus lexikalischer und grammatischer Sicht enthalten authentische Spiele folgende Merkmale: Neologismen, kreative Wendungen, Wortspiele, doppeldeutige Wörter oder Fügungen, falsche Sprachformen und unvollständige grammatische (syntaktische) Fügungen. (Cf. Edelhoff 1985, S. 25)

Eine ähnliche Unterscheidung wird auch bei Dauvillier / Lévy-Hillerich (2004, S. 17) getroffen, wobei sie authentische Spiele als *Spiele* und nicht-authentische Spiele als *Sprachlernspiele* bezeichnen. Für sie sind die charakteristischen Aspekte von *Spiele*en:

- Nur von Muttersprachlern gespielt
- Immer ein dem Spiel zugeordnetes Spielziel
- Dienen dem Vergnügen, der Entspannung, der Unterhaltung und dem Zeitvertreib
- Festgelegte Regeln
- Wettbewerbs- und Gewinncharakter

Sprachlernspiele hingegen zeichnen sich dadurch aus, dass sie von Didaktikern und Lehrern für den Fremdsprachenerwerb adaptiert werden. „Mit *Sprachlernspiel* meinen wir auch alle anderen Bezeichnungen wie etwa *spielerische Übungen* und *Aufgaben* – kurz, alle Aktivitäten in einem handlungsorientierten, kommunikativen und Lernerautonomie fördernden Unterricht“ (S. 19⁴). „Der Begriff soll darauf verweisen, dass jedes Spiel sowohl ein Spielziel als auch ein sprachliches Lernziel hat bzw. haben sollte“ (S. 192).

Von so einer weiten Definition für ‚Spiel‘, bzw. ‚Sprachlernspiel‘ möchte ich jedoch unbedingt absehen, wie auch Koliander-Bayer / Faistauer 1999 warnen: „Den Begriff ‚Spiel‘ auch für lediglich geringfügig spielerisch variierte Übungsformen zu verwenden, davon muss dringend abgeraten werden, da dadurch das Spiel als Arbeitsform entwertet und die Ankündigung ‚Spiel‘ in absehbarer Zeit Unlust hervorrufen würde. Außerdem ließe Spielen sich vom bloßen Üben bald kaum mehr unterscheiden“ (S. 9; vgl. auch Wegener / Krumm 1982, S. 191, die eine ähnliche Warnung aussprechen).

Kleppin 2003 geht sogar noch einen Schritt weiter als Dauvillier / Lévy-Hillerich und differenziert zwischen *Sprachspiel* und *Sprachlernspiel*:

„Die Begriffe Sprachspiel und Sprachlernspiel werden in der Fachliteratur nicht immer voneinander getrennt: Beim Sprachspiel handelt es sich v.a. um das kreative spielerische Umgehen mit der Fremdsprache selbst, während der Begriff Sprachlernspiel die beiden Pole Lerneffekt und Spieltätigkeit miteinander verbindet.“ (S. 263)

⁴ Vgl. Kleppin 2003, S. 265: „Grundsätzlich kann aus fast jeder Übung bzw. Aufgabe ein Spiel entstehen.“

Außerdem benennt Kleppin 2003 „notwendige Kriterien für Spiele, die sie von anderen Übungen oder Aufgaben unterscheiden“ (S. 264):

- Spielziel und Lernziel
- Lust am Experimentieren, Entdecken, Darstellen wecken
- Spannungsbogen
- Offener Ausgang
- Selbstbewertungscharakter und Möglichkeit zur Selbstevaluation
- Sanktionsfrei (keine Bewertung vom Lehrer)

Grundsätzliche Unterschiede zwischen authentischen und nicht authentischen Spielen finden sich vor allem in drei Bereichen, nämlich dem Material, den Regeln und dem Prinzip der Landeskunde, was im Folgenden genauer ausgeführt werden soll:

1) Material

Ein wichtiger Unterschied zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen ist einmal das Spielmaterial. Während bei authentischen Spielen professionelle Grafiker am Werk sind, alles bunt und von hochwertiger Qualität ist, ist dies bei nicht-authentischen Spielen in der Regel nicht der Fall. Eine Ausnahme bildet hier *Wien spielerisch* (bm:bwk 2000), das speziell für den landeskundlichen Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache konzipiert worden ist, aber wie ein Spiel aus einem großen Verlagshaus präsentiert wird.

Außerdem ist bei authentischen Spielen das gesamte Material in einer Schachtel gesammelt, sofort griff- und spielbereit. Nicht-authentische Spiele müssen oft erst gebastelt werden, ausgedruckt oder aus einem Buch kopiert werden, ausgeschnitten und laminiert werden, Spielfiguren und Würfel müssen gesucht werden. Dies ist mit einem großen Zeitaufwand verbunden, der viele Unterrichtende abschreckt, überhaupt solche Spiele einzusetzen. Was sehr schade ist. Denn wenn man ein Spiel einmal ordentlich herstellt, kann man es öfters verwenden, ist es für die Zukunft rasch griff- und spielbereit.

Das Spielmaterial sollte aber schon von sich aus motivieren, zu spielen. Daher ist eine gute Qualität nötig, eine visuelle Attraktivität. Dies ist bei authentischen Spielen automatisch gegeben, bei nicht-authentischen nur dann, wenn der Unterrichtende sich beim Basteln Mühe gibt. Und diese Mühe zahlt sich auf jeden Fall aus, zumal man, wie bereits gesagt, ein Spiel ja öfters einsetzen kann.

2) Regeln

Ein gutes, übersichtliches Regelwerk ist das Um und Auf eines erfolgreichen Spiels. Bei authentischen Spielen ist das deshalb so wichtig, da die Spieler nur mithilfe dessen das Spiel verstehen können. In der Familie oder im Freundeskreis, wo gespielt wird, sitzt normalerweise der Spielautor nicht dabei, den Spielern steht nur das Regelwerk zur Verfügung. Und wenn dieses chaotisch oder fehlerhaft ist, manche Details auslässt und verwirrende Beispiele anführt, ist schon von vornherein ein Frustelement gegeben, wird der gesamte Spielspaß beeinträchtigt.

Wenn Kritiker in Fachzeitschriften, bei Preisverleihungen oder im Internet Spiele rezensieren, steht das Regelwerk meist an erster Stelle. Entspricht dieses nicht den qualitativen Vorstellungen, wird das gesamte Spiel schlecht bewertet werden.

Bei nicht-authentischen Spielen wird dieses Element dadurch umgangen, dass der Unterrichtende das Spiel ja vorbereitet und die Regeln erklärt. Die Lernenden müssen nicht mit einem niedergeschriebenen Text zurechtkommen, sondern können die Lehrperson bei Unklarheiten ständig fragen. Dennoch gibt es in vielen Lehrwerken und Lehrmittelsammlungen Vorschläge für Spiele, die der Unterrichtende einsetzen kann. Und dort wäre es schon wichtig, dass die Regeln klar sind, damit der Lehrende sich auskennt. Nach einer Durchsicht mehrerer solcher Spiele muss ich leider feststellen, dass dies nicht immer so ist. Ein Satz wie „Die Spielregeln scheinen auf den ersten Blick kompliziert zu sein. Hat man aber einmal eine Runde gespielt, ist alles ganz einfach“ (Pfau / Schmid 2011, S. 10) hat in keinem Regelwerk eine Berechtigung. Entweder man schafft es, unkomplizierte Regeln zu schreiben, oder man lässt es ganz bleiben.

Ein gutes Beispiel, wie man eine Spielregel nicht machen sollte, ist *Wien spielerisch*. Grundsätzlich ist schon in der Beschreibung des Spielmaterials eine fehlerhafte Angabe: Dort steht, dass es sechs Kegel gibt, obwohl zwölf im Spiel sind. Dies sorgt schon gleich zu Beginn für Verwirrung. Der Punkt „Spielaufbau“ wird gar nicht genannt, sondern wird bei „Spielablauf“ in Nebensätzen kurz und wirr beschrieben. Dann das Paradebeispiel, wie man es nicht machen sollte: „Der/Die SpielerIn mit der niedrigsten Punktezahl wählt zuerst Kegelfarbe und Startfeld – alle anderen MitspielerInnen wählen danach und besetzen die übrigen Startfelder.“ Wer ist „danach“? Im Uhrzeigersinn? Dagegen? Dem Würfelwert folgend? – Alles muss genau und detailliert beschrieben werden.

Regelwerke sind essentieller Teil von Spielen und egal, ob diese nun authentisch oder nicht-authentisch sind, sie sollten gleichermaßen eine hohe Qualität aufweisen.

3) Landeskunde

Das Spiel ist ein Kulturgut. Als solches sind authentische Spiele Teil der Gesellschaft und damit auch Teil der Landeskunde. Nicht-authentische Spiele können zwar Landeskunde vermitteln, wie etwa *Wien spielerisch*, werden aber niemals Teil dieser sein.

Daher haben authentische Spiele durchaus ihre Berechtigung im Unterricht, da mit ihnen nicht nur Sprache vermittelt wird, sondern auch ein Teil der Gesellschaft gezeigt wird. Wenn dann im Unterricht etwa *Dixit*⁵ oder *Black Stories*⁶ gespielt wird und die Lernenden in Geschäften oder in Wohnungen von Freunden diese sehen, entsteht ein Wiedererkennungswert. Wenn diese Spiele im Unterricht dann auch noch erfolgreich waren und mit positiven Emotionen verbunden wurden, werden sie vielleicht auch außerhalb des Unterrichts gespielt und somit wird Sprache gelernt.

Eine neue Umfrage⁷ hat gezeigt, dass 74 Prozent der deutschen Familien mindestens eine Stunde pro Woche mit Gesellschaftsspielen verbringen und dort entscheiden zu 89 Prozent die Kinder, was gespielt wird. Je größer die Familie ist, desto häufiger wird gespielt. Und als besonders wichtig für das gemeinsame Spielen gaben 76 Prozent der Befragten an, dass die Mechanismen für Kinder und Erwachsene gleichermaßen geeignet sein müssen.

Diese Umfrage zeigt sehr gut, dass Gesellschaftsspiele ein wichtiger Teil der deutschen (und österreichischen, schweizerischen, südtirolerischen) Lebenswelt sind. Allein die Tatsache, dass jedes Jahr zwischen 500 und 800 neue Spiele auf dem deutschsprachigen Markt erscheinen, unterstreicht, dass es in den deutschsprachigen Ländern genügend Absatz und damit viel Interesse dafür gibt.⁸

An dieser Stelle möchte ich noch erwähnen, dass es traditionelle und moderne authentische Spiele zu unterscheiden gilt. Während traditionelle Spiele bereits vor über hundert Jahren gespielt worden sind und in der Regel regionale Unterschiede aufweisen, sind moderne Spiele jene, die neu erfunden und von einem Spieleverlag kommerziell vertrieben werden. Traditionelle Spiele wären etwa *Schnapsen*⁹ in Österreich, *Watten*¹⁰ in Tirol, *Jassen*¹¹ in der

⁵ Vgl. Kapitel 2.2.2

⁶ Bösch 2004. In diesem Spiel geht es darum, dass ein Meister eine Frage vorliest und die Mitspieler die Antwort finden müssen. Um die Antwort zu finden, können dem Meister verschiedenste Fragen gestellt werden, er jedoch darf nur mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ antworten.

⁷ [http://www.spielwarenmesse.de/news/einzelansicht/news/8005/?tx_ttnews\[backPid\]=4220&cHash=ba150004ae1a03bf82bae0025066d938](http://www.spielwarenmesse.de/news/einzelansicht/news/8005/?tx_ttnews[backPid]=4220&cHash=ba150004ae1a03bf82bae0025066d938) am 26.10.2011. Befragt wurden insgesamt 1.100 deutsche Familien, über deren soziale Schicht keine Auskunft gegeben wurde.

⁸ Siehe dazu auch das Interview mit Ferdinand Piatnik: schau, Heft 11/2012, S. 36-39.

⁹ Schnapsen ist ein Kartenspiel, bei dem es darum geht, geschickt eine bessere Karte als jene der Mitspieler auszulegen, diese also auszusteichen und damit Punkte zu sammeln. Es ist vor allem in den Ländern des ehemaligen Österreich-Ungarn beliebt.

Schweiz oder das im gesamten Alpenraum bekannte *Bauernroulette*¹². Als erstes modernes Spiel gilt das von Josef Friedrich Schmidt im selbst gegründeten Verlag „Schmidt Spiele“ im Jahre 1910 herausgebrachte *Mensch ärgere dich nicht*¹³.

Wenn Lernende nun die Frage stellen: „Was sind denn typische Spiele Österreichs?“, dann meinen sie freilich traditionelle Spiele, denn moderne werden durchwegs in andere Sprachen übersetzt und sind den meisten bereits bekannt. Aber andererseits sind es gerade die modernen Spiele, die einen Sprachlernerfolg aufweisen, während die traditionellen diesbezüglich im Unterricht keine Rechtfertigung vorweisen können, außer eben dem landeskundlichen Zweck.

Aus meiner Erfahrung (Gespräche mit anderen Lehrpersonen, Hospitationen, eigener Unterricht), weiß ich, dass Lehrkräfte zwar bisher solch eine Terminologie nicht verwenden, aber dennoch in einem bestimmten Maße zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen unterscheiden. Wobei sie dann eben den authentischen Gesellschaftsspielen wie *Activity*¹⁴ und *Tabu*¹⁵ jene Funktion von Mayer / Paradies 1994 (S. 12-13) zuordnen, nämlich „Spannung, Spaß und Erholung“, und diese dementsprechend verwenden und den nicht-authentischen Gesellschaftsspielen, wie sie zuhauf in verschiedenen Lehrwerken gefunden werden, eine rein lehrende Funktion zuschreiben.

Diese Sichtweise ist jedoch sehr beschränkt und ich bin mir auch sicher, dass nicht alle Lehrenden es so eng sehen. Denn sowohl mit *Activity* als auch mit *Tabu* können Lernziele überprüft werden, wenn entsprechend eingesetzt, und auch nicht-authentische Brettspiele wie *Lukas, der Frosch* (Benito / Oberberger / Dreke 1997, S. 84), die normalerweise nur eingesetzt werden um ein bestimmtes Thema zu wiederholen / vertiefen / kennenzulernen, können auch Erholung bringen, Spannung und Spaß bereiten.

¹⁰ Watten ist ein Kartenspiel, bei dem es wie beim Schnapsen darum geht die Mitspieler auszustecken, jedoch mit anderen Regeln. Verbreitet in Tirol und Salzburg; Nationalsport in Südtirol.

¹¹ Jassen ist ebenfalls ein Kartenspiel, bei dem es wie beim Schnapsen und Watten ums Ausstecken geht, jedoch erneut mit anderen Regeln. Nationalsport in der Schweiz.

¹² Mit einem Kreisel wird versucht mehrere Kugeln auf einem Spielbrett, ähnlich jenem des richtigen Roulette, in verschiedene Löcher zu stoßen. Damit werden Punkte gesammelt.

¹³ Zwei bis vier Spieler treten bei diesem Brettspiel gegeneinander an. Es gilt als erster all seine eigenen Figuren vom Start ins Ziel zu bringen und dabei die Gegner vom Feld zu stoßen. Die Anzahl der zu ziehenden Felder entscheidet der Würfelwurf.

¹⁴ Catty / Führer 1990. In diesem Brettspiel geht es darum, den Mitspielern einen Begriff zu erklären, wobei sie entweder sprechen, zeichnen oder Pantomime machen müssen.

¹⁵ Hersch 1990. In diesem Brettspiel geht es darum, den Mitspielern einen Begriff zu erklären, wobei sie bestimmte Begriffe nicht verwenden dürfen.

Ob die beiden Begriffe „authentische“ und „nicht-authentische Spiele“ Karriere machen werden, weiß ich nicht und ist eigentlich auch nicht relevant. Wichtig ist nur die Tatsache, dass es so einen Unterschied bei Spielen gibt, der auch schon lange wahrgenommen worden ist, wenn auch noch nie explizit angesprochen (außer kurz bei Dauvillier / Lévy-Hillerich 2004).

1.2) Historisches

1.2.1) Geschichte des Gesellschaftsspiels

Die Geschichte des Spiels ist eine lange und eine mit vielen Fragezeichen (Alfons X. „der Weise“ 1284; Glonnegger 2009; Groos 1899; Schädler 2008). Bereits im alten Ägypten, in Babylonien, im Griechenland und Rom der Antike gab es einfache Brettspiele¹⁶, die die damaligen Menschen sehr gern spielten und die sogar als archäologische Evidenz bei Ausgrabungen zu Tage treten. Doch sind diese heutzutage (und vor allem ihre Regeln) vergessen. Als ältestes noch heute aktiv gespieltes Spiel der Menschheit gilt *Go*¹⁷ aus dem Ostasiatischen Raum. Verschiedenen Quellen zufolge wurde es bereits im 4. Jahrhundert v. Chr. in China gespielt. Andere Stimmen aber bezeichnen *Mancala*¹⁸, das im afrikanischen, zentral-, süd- und südostasiatischen Raum gespielt wird als das älteste noch aktive Spiel. Jedoch fehlt für diese Behauptung eine aussagekräftige Quellenlage. Aber dafür ist *Mancala* das Spiel, das heute weltweit von den meisten Menschen gespielt wird.

Was all diese alten Spiele gemeinsam haben, ist die Tatsache, dass es strategische Zwei-Spieler-Spiele sind, die nur von Erwachsenen gespielt wurden. Das erste richtige Gesellschaftsspiel ist das im Mittelalter in Indien entwickelte *Panchisi*, das heute noch bei uns als *Mensch ärgere dich nicht* bekannt ist.

Aus vorchristlicher Zeit stammen aber auch verschiedenste Arten von Glücksspielen, wie etwa Würfel- oder Losspiele. Diese haben sich konstant gehalten und sind im 18. Jahrhundert in administrativen Gebäuden offiziellisiert worden und wurden dann in sog. „Spielhäusern“

¹⁶ Besonders bekannt ist das im alten Ägypten gespielte *Senet*, aber auch das dort gespielte *Mehen*. Aus Mesopotamien stammt das *Königliche Spiel von Ur* und von den Azteken in Mesoamerika *Patolli*.

¹⁷ Dieses Spiel hat auch schon seinen Weg in den DaF-Bereich gefunden, nämlich als Titelbild für die Lehrmaterialiensammlung 22 *Brettspiele* von Pfau / Schmid (2011). In diesem Werk wird auf *Go* aber nicht eingegangen. – Im Spiel selbst geht es darum, dass die beiden Spieler hintereinander Steine (Schwarz / Weiß) hinlegen und am Ende mehr Gebiet besitzen als der Gegner.

¹⁸ Auf den beiden Spielbrettseiten befinden sich jeweils sechs Einbuchtungen mit jeweils sechs Steinen. Durch geschicktes Bewegen der Steine werden jene des Gegners gefangen und dadurch sammelt man Punkte. Es gibt von diesem Spiel zahlreiche Varianten. In Kasachstan etwa heißt es *Togyz Kumalak*, es gibt neun Einbuchtungen mit neun Steinen und es hat dort denselben Stellenwert wie in Europa *Schach* und in Ostasien *Go*.

offeriert. Dort entstanden dann die heute noch bekannten Kartenspiele wie *Poker*, *Rummy* oder *Black Jack*.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass Roberts / Arth / Bush (1959) und später Sutton-Smith (1986; vgl. dazu auch Oerter 1999, S. 281-285), einen Zusammenhang zwischen der Art des Regelspiels und den in der Kultur gegebenen Anforderungen und Konflikten festgestellt haben. „In kleinen kooperativen Stammesgruppen scheint es keine Regelspiele zu geben. Sie treten ... erst auf, wenn Konflikte zwischen Gruppen ... oder Individuen aufbrechen, und zwar in Form von körperlichen (sportlichen) Wettkämpfen. ... Glücksspiele entstanden ... in Kulturen, die magische und übernatürliche Kräfte nutzten, um den Willen der Götter bzw. des Schicksals zu erkunden. ... Strategiespiele existieren in Kulturen, in denen bei Entscheidungsfindung und beim Lösen von gesellschaftlichen Problemen Diplomatie, Täuschung und Strategie eine Rolle spielt“ (Oerter 1999, S. 281-283).

Tab. 1: Korrespondenz von kulturellen Aufgaben und Art des Regelspiels (Oerter 1999, S. 283)

Kultureller Aufgabentypus	Bevorzugter Typus des Regelspiels
strenge Primärsozialisation, psychologische Disziplinierung, Gehorsam, hohe Komplexität	Strategiespiele
Übernahme von Verantwortung, Unterdrückung persönlicher Initiative, Glaube an Wohlwollen übernatürlicher Kräfte	Glücksspiele
Leistung als zentrale Aufgabe, Konflikte zwischen kulturellen Gruppen	körperliche (sportliche) Wettkämpfe

Mit dem wachsenden Bürgertum ab dem 17./18. Jahrhundert und der zunehmenden Bildung der Bevölkerung entstanden auch neue Bedürfnisse, intellektuell fordernde Beschäftigungen wurden gewünscht.¹⁹ So erfand um 1900 die *London Times* das Kreuzworträtsel, aus dem sich dann das mittlerweile zum Kult gewordene *Scrabble*²⁰ entwickelt hat. Und Anfang des 20. Jahrhunderts erschien dann auch das heute noch erfolgreichste Brettspiel der Welt: *Monopoly*²¹.

¹⁹ Siehe hierzu die im Wien Museum Karlsplatz vom 25. Oktober 2012 bis 02. April 2013 organisierte Ausstellung „Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib“ sowie den entsprechenden Katalog (Strouhal / Zollinger / Felderer 2012).

²⁰ Butts 1949. Durch geschicktes Legen von einzelnen Buchstaben werden Wörter gebildet und dadurch Punkte gesammelt.

²¹ Phillips / Darrow 1935. Die Spieler bewegen sich auf einem Spielbrett, erwerben fiktive Immobilien mit Spielgeld und hoffen mit diesen Investitionen mehr Geld zu verdienen und damit zu gewinnen.

Eine entscheidende Rolle für die heutige Situation der Gesellschaftsspiele nahm der deutschsprachige Raum beginnend mit *Mensch ärgere dich nicht* ein. Immer mehr Spiele erschienen, Spielepreise wurden eingeführt, Spielere Rezensionen wurden immer häufiger.

Heute ist der deutschsprachige Spielemarkt übrigens der größte und innovativste der Welt. In anderen Ländern (inkl. den USA) werden Spiele in der Regel erst dann veröffentlicht, wenn sie auf dem deutschen Markt erfolgreich waren. Es gibt zwar auch eine Reihe von Spielen, die in anderen Ländern erstveröffentlicht werden und dann ihren Weg auf den deutschen Markt finden, aber diese Zahl ist sehr gering (steigt jedoch jährlich).

In der englischsprachigen Welt nennt man Brettspiele wie *Die Siedler von Catan*²² oder *Dixit*²³ bezeichnenderweise sogar „German style games“, selbst wenn ein Spiel aus einem anderen Land kommt, was die Bedeutung der deutschsprachigen Welt in diesem Rahmen deutlich aufzeigt.

1.2.2) Geschichte der Theorien zum Spiel

Parallel zur Entwicklung des Spiels muss aber auch die Geschichte der Theorien zum Spiel betrachtet werden, denn nur dadurch können die heutigen Ansichten über das Spiel verstanden werden (Scheuerl 1991²⁴).

Beginnend bei Aristoteles bis ins Zeitalter der Aufklärung wurde dem sinnlosen Spiel zumindest der Nutzen für das Lernen zugesprochen. Und so vertraten viele Pädagogen der Aufklärung die Meinung, dass das Spiel den Charakter der Menschen sowohl zeigen als auch formen könne und sind daher gegen eine Unterdrückung des kindlichen Spiels. Dennoch wird dem Spiel, das der Erholung dienen soll, in der Schule kein Platz zugesprochen. So tritt Immanuel Kant für eine klare Trennung von Arbeit und Spiel ein:

„Man ist unter andern auch darauf verfallen, die Kinder alles wie im Spiele lernen zu lassen [...] Dies thut eine ganz verkehrte Wirkung. Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muss auch arbeiten lernen.“ (Kant 1803, S. 73)

²² Teuber 1995. Bei diesem Brettspiel gilt es darum Rohstoffe zu sammeln, diese zu investieren um Dinge zu bauen und damit Punkte zu sammeln.

²³ Vgl. Kapitel 2.2.2

²⁴ Eine ähnliche, aber ausführlichere Zusammenfassung dieses Werkes findet sich bei Kruk 2010, S. 9-17.

Erst mit Jean-Jacques Rousseau kamen neue Impulse in die Diskussion. Er verweist als erster darauf, welche große Bedeutung das Spiel für die Entwicklung des Kindes hat. Daher ist das Spiel auch das ureigenste Recht der Kinder. Rousseau erkennt auch, dass Kinder im Spiel die Welt und ihre physikalischen Gesetze erkunden, sie betreiben permanente Forschung. Doch tritt auch er dafür ein, dass Spiel und Arbeit (also Schule) strikt getrennt werden, jedoch erst ab dem Erreichen einer gewissen Entwicklungsstufe. Für Erwachsene diene das Spiel nur als Erholung von der Arbeit.

Nach der Aufklärung, also im Zeitalter der Klassik und Romantik wird das Spiel nicht mehr nur als Tätigkeit gesehen, die eines ernsthaften Menschen relativ unwürdig ist, sondern es wird zum philosophischen Prinzip erhoben. Aus dieser Zeit stammt auch die folgende, vielzitierte Aussage Schillers: „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1793/94, in: Scheuerl 1991, S. 37).

Vor allem die Phantasiebetontheit und die kreative Seite des Spiels werden nun hervorgehoben. Es wird aber immer noch die Meinung vertreten, dass ab einem gewissen Alter Spiel und Arbeit / Schule strikt getrennt werden sollten, davor sollten Übung und Spiel verschmelzen.

Im 19. Jahrhundert steht nicht mehr das Wesen des Spiels, nicht seine Gesamtdeutung im Mittelpunkt, sondern Teilaspekte und Tatbestände. Diese wären ‚Einübung‘, ‚Ergänzung‘ und ‚Erholung‘. Je nach Entwicklungsstand des Menschen übt das Spiel andere Funktionen aus, es begleitet den Menschen jedoch sein ganzes Leben lang. Zu Beginn lernt das Kind durch das Spielen, doch sobald es in die Schule kommt, übernimmt das Spiel eine Erholungsfunktion. Das Spiel hat einen Lebenswert für Menschen jeglichen Alters.

Eine Vertiefung psychologischer und sozialwissenschaftlicher Gesichtspunkte fand dann im 20. Jahrhundert statt, beginnend mit Sigmund Freuds *Deutung des Spiels eines anderthalbjährigen Knaben* aus dem Jahre 1920 (in: Scheuerl 1991, S. 80). Bedeutender aber waren die Arbeiten von Aloys Fischer, Karl Bühler und Friedrich Fröbel (1937). Ersterer hat sich vehement dagegen ausgesprochen, das Spiel auf gewisse Arten von Tätigkeiten einzuschränken und andere automatisch dem Begriff ‚Arbeit‘ zuzuordnen. Er ist der Meinung, dass jegliche Tätigkeit sowohl als Arbeit als auch als Spiel in Erscheinung treten kann und kritisiert weiter die scharfe Trennung der Arbeit als unlustvolle und Spiel als lustvolle Tätigkeit.

Bühler erklärt, dass die Motivation zum Spielen in dem sog. ‚Gegenwertsprinzip‘ liege, denn „die Natur opfert nicht wie ein schlechter Schulmeister die Gegenwart der Zukunft“ (Bühler 1927, in: Scheuerl 1991, S. 96).

Außerdem fanden im 20. Jahrhundert auch anthropologische Deutungs- und Ordnungsversuche statt. „Kulturanthropologen wie der holländische Historiker und Kulturphilosoph Johan Huizinga sehen die Kultur des Menschen historisch ‚im Spiel‘ und ‚als Spiel‘ entstehen und sich entfalten. Nicht nur sein Schaffen (homo faber) und nicht nur seine Vernunft (homo sapiens) zeichnen den Menschen aus, sondern ebenso sein Spiel (homo ludens)“ (Grätz 2001, S. 5; vgl. dazu auch Baatz / Müller-Funk 1993).

Nachdem sich Psychologen und Kulturanthropologen dem Spiel gewidmet haben, sind verschiedene Theorien aufgekommen, wie denn „das Spiel“ überhaupt entstanden sei. Dies wären die folgenden Theorien, die wohl alle ein Körnchen Wahrheit enthalten (Warwitz / Rudolf 2003, S. 10-13):

- Die Kraftüberschuss-Theorie (überschüssige Energie muss irgendwo abgelassen werden, also spielt man)
- Die Arbeitserholungstheorie (nach einem ermüdenden Tag voller Ernst braucht es Erholung, Flucht vor dem Alltag ins Spiel)
- Die Einübungstheorie (neue Dinge übt man am besten durchs Spiel)
- Die Umwelterfassungs-Theorie (Kinder wollen die Umwelt erforschen, sie wandern und experimentieren, was von Erwachsenen als „spielen“ gesehen wird)
- Die Theorie der Angstabwehr (um Menschen die Angst vor unbekannten Dingen zu nehmen, präsentiert man ihnen diese zuerst spielerisch)
- Die Theorie der Wirklichkeitsflucht (die Realität ist zu ermüdend, schrecklich und deshalb muss der Mensch ins Spiel flüchten)
- Die Kulturschaffungstheorie (je höher die Kultur, desto mehr Freizeit für bestimmte Schichten und daher beginnen diese zu spielen)

Seit Anfang der 70er Jahre begegnen Spiele und spielerische Verhaltensweisen international einem öffentlichen pädagogischen Interesse, wie es nicht immer selbstverständlich war. Spielerische Übungen, Lernspiele, Rollenspiele haben sich in den Schulen ausgebreitet. „Und wo Spiele ihre Hochkonjunktur haben, wird natürlich auch besonders viel und gerne über sie geredet, geschrieben, getagt. Ein regelrechter ‚boom‘ seit den siebziger Jahren“ (Scheuerl 1991, S. 209; vgl. auch Rösler 2012, S. 114).

Über die Jahrhunderte hinweg wurde viel Negatives und Positives über Spielen gesagt, viele Theorien aufgestellt, Thesen gesammelt, Dispute gefochten. Am Ende bleibt aber dennoch nur eines zu sagen:

„Trotz methodologischer Schwierigkeiten sehe ich das Verhältnis von Spielen und Lernen für mein Umgangs- und Alltagsverständnis dennoch ganz einfach:

Weil Spielen und Spiele

- nicht nur Gelegenheiten sind, sich von allen möglichen Außenzwängen abzukoppeln und sozusagen vom Ernst des Lebens entlastet sich in Stimmungen der ‚playfulness‘ lustvoll zu erholen,
 - sondern weil sie *zugleich* eine eigene, besondere, mein Tun und Können überschreitende, von mir fast, aber nie so ganz beherrschte spannende und herausfordernde Objektivität besitzen, die immer wieder einzuholen Kunst, Wachheit, Risikobereitschaft erfordert,
- ist Spielen-Lernen zugleich ein Erlernen von Sachlichkeit, von Sach- und Selbstbeherrschung. Und wenn das auch noch Spaß macht – was wollen wir mehr?!“ (Scheuerl 1991, 224)

1.3) Spiele im Unterricht

1.3.1) Warum Spiele im Unterricht?

Nachdem jetzt ein terminologisches Grundgerüst aufgebaut worden ist, möchte ich noch die Frage beantworten, weshalb man im Unterricht überhaupt Spiele einsetzen sollte, ehe ich mich meiner Forschungsfrage zuwende.

Dafür gibt es zahlreiche gute Gründe. Die Möglichkeiten, die der Einsatz von Spielen allgemein im Unterricht mit sich bringt, sind unbegrenzt und außerdem können damit alle fünf Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Hör-Sehen) geübt werden. Dass Spiele nicht nur aus didaktischer sondern auch aus sozialer Sicht eine wichtige Rolle im Unterricht einnehmen, erklärt Riedel 1995: „Die Spielsituationen im ... Unterricht fördern in hohem Maße das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe und die Persönlichkeitsentfaltung der Beteiligten“ (S. 82).

In dieser Arbeit werden nur Gesellschaftsspiele besprochen. Und am Anfang möchte ich kurz ausführen, welche Einstellungen Lehrpersonen generell zum Einsatz von diesen Spielen im Unterricht haben. Dazu möchte ich an dieser Stelle kurz die Bemerkung anführen, die eine Lehrerin mir gegenüber geäußert hat (Wien am 23.10.2011, nicht wortwörtliches Zitat):

Ich würde Gesellschaftsspiele nur zur Stoffwiederholung und Stoffvertiefung einsetzen. Und auch mit dem Ziel soziales Lernen zu fördern, wofür ich in Form einer Spielecke verschiedene Spiele bereitstellen würde. ... Um in ein neues Thema einzuführen, würde ich Spiele nur verwenden, wenn der Gegenstand geeignet ist. ... Um neue Inhalte zu vermitteln würde ich Spiele nie verwenden, da ich glaube, dass viele Missverständnisse aufkommen können und ich als Lehrperson nicht den Überblick habe, ob Schüler sich etwas falsch aneignen. Am ehesten könnte ich es mir da in Form eines Stationenbetriebs vorstellen, wo bei ein paar Stationen Gesellschaftsspiele sind.

Kruk 2010 hat eine Umfrage zum Thema „Spiele im Unterricht“ unter DeutschlehrerInnen aus Polen (Grund- und Oberschulen) und Wien (Erwachsenenbildung) gemacht. Am Ende hatte sie insgesamt zehn Fragebögen, die sie auswerten konnte.

Von diesen Befragten halten neun Spiele im Unterricht für sinnvoll und setzen sie auch regelmäßig ein, wobei hier viele Spieltypen variieren (Brett-, Dialog-, Rate-, Domino-, Theater-, Erinnerungs- und Sprechspiele).

Auf die Frage „Wann und wie setzen Sie Spiele im Unterricht ein?“ kamen jedoch von allen die Antworten: „Zur Motivation“, „Zum Abschluss des Unterrichts“, „Als Belohnung“ oder „als Unterbrechung des Lehrstoffs“. Nie jedoch als konkreter Teil des Unterrichts.

Die meisten gaben auch an, dass die Schüler teilweise begeistert, teilweise zwar nicht begeistert, aber wenigstens positiv eingestellt spielten, und dass sie meist konzentriert bei der Sache sind.

Außerdem notierten alle Lehrer, dass Spielen einen Erfolg für den Unterricht bringe, jedoch wurde der Erfolg nur im Bereich der Lexik genannt. Förderung in anderen linguistischen und sozialen Bereichen wurde nicht erkannt.

Auf die Frage „Wie häufig sollte man Spiele im Unterricht einsetzen?“ kamen sehr unterschiedliche Angaben bis „Keine Meinung“.

Sieben Befragte sehen Spiele als notwendige Unterrichtskomponente, drei als „keine ordentliche Unterrichtsmethode“.

Die Antworten auf die Frage „Welche sprachlichen Elemente üben die Schüler in ihrem Unterricht hauptsächlich durch die Spiele?“ variieren sehr stark, aber gemeinsam sind allen Grammatik und Wortschatz.

Diese Befragung zeigt sehr gut, wie die meisten Lehrer mit Spielen im Unterrichtskontext umgehen und welche wenige positive Aspekte sie ihnen nur abgewinnen können. Dass Spiele jedoch mehr können und intensiver eingesetzt werden sollten, zeigen die nächsten Seiten.

Warum Spiele im Unterricht eingesetzt werden sollen, hat viele Gründe. Koliander-Bayer / Faistauer 1999 etwa halten „Spiele für den Unterricht, insbesondere für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht für geeignet“ (S. 7), da sie das Spiel als Übungsform erachten, „die bei angemessener Verwendung den Lernprozess zu ergänzen, fördern und erleichtern vermag und selbst Raum zum Lernen bietet“ (S. 7). Sie halten „es für günstig, das Spiel als *gleichberechtigte* Übungsform neben anderen einzusetzen und es in sinnvollem Wechsel mit diesen in den Unterricht einzubeziehen“ (S. 9).

Wichtig ist aber auch der Punkt, den Schweckendiek 2001 vorbringt, nämlich, „dass die Sprechzeit der Lernenden bei Spielen erhöht wird, und die Übungszeit damit intensiver genutzt wird“, vor allem aber, „dass die Dominanz der Lehrkraft wenigstens zeitweise außer Kraft gesetzt wird“ (S. 11).

Bereits 1982 haben Wegener / Krumm erklärt, dass eben wegen dieser erhöhten Sprechzeit, wegen des Sprechens um des Sprechens Willen Spiele überaus geeignet sind:

„Der DaF-Unterricht steht wie jeder Fremdsprachenunterricht vor der zusätzlichen Schwierigkeit, den Schüler *um des Sprechens willen* zum Sprechen bringen zu müssen. Auch wenn der auf kommunikative Kompetenz ausgerichtete Fremdsprachenunterricht sich mit zum Teil beachtlichem Erfolg um für den Schüler sinnvolle Sprechbezüge bemüht, kann nicht übersehen werden, dass Teile der fremden Sprache – besonders in den Bereichen, wo der arbiträre Charakter der Sprache überwiegt (also im morphologischen und morpho-syntaktischen Bereich – man denke etwa an Konjugation, Deklination und Pluralbildung im Deutschen) – durch wiederholendes Sprechen gelernt und geübt werden müssen ... Gerade das hierfür erforderliche Sprechen um des Sprechens willen, das Variieren und Manipulieren sprachlicher Elemente als Tätigkeit lässt sich im Spiel mit ungleich größerer Freude am mitmachen praktizieren. Was dem Sprachmethodiker Kopfzerbrechen bereitet, das Sprechen ohne Sachmotivation und ohne Beziehungsaspekt, gehört zu den Merkmalen des Spiels: es kommt nicht nur auf ein Ergebnis, auf persönlich relevante Inhalte, auf ‚die Sache‘ an – das Tun an sich, das Befolgen bestimmter Regeln, die Spannung über den Verlauf, in der Literatur oft als ‚Funktionslust‘ bezeichnet, sind das, was den Spieler reizt und fesselt.“ (S. 189)

Als äußerst unzureichend und sehr einschränkend erachte ich die Begründung für den Einsatz von Spielen im Unterricht, die im Vorwort der neuesten Materialsammlung zum Thema vorgebracht wird: Pfau / Schmid 2011, 22 *Brettspiele*. Ich möchte keinesfalls die Qualität des Werkes anzweifeln, denn es gibt dort meines Erachtens einige sehr gute Ideen für Brettspiele, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Nur kann ich ihre Ansichten zur Rolle von Spielen im Fremdsprachenunterricht nicht teilen. Denn wenn sie etwa sagen, dass Spiele „den Fremdsprachenunterricht kurzweiliger und spannender werden ... lassen“, oder dass sie dazu

dienen, „die Lernenden aktiver zu beteiligen, da sie mitdenken und mitreden dürfen und müssen“, dann impliziert das, dass der Unterricht eigentlich langweilig ist und die Lernenden normalerweise nur apathisch im Klassenraum sitzen. Mit derselben Begründung werden Filme im Unterricht unreflektiert eingesetzt. Im Gegenteil aber sollten Spiele und Filme nicht nur als Rettung vor der Langweile gesehen werden, sondern als fixer, normaler, gleichwertiger Bestand des Unterrichts.

Ebenso implizieren die Aussagen „das Lerntempo der Einzelnen [wird] durch das Spiel in Kleingruppen von 2 bis 6 Personen stärker“ berücksichtigt und „die Teamfähigkeit unter den Lernenden [wird gefördert], da sie von einander und miteinander lernen und somit einen Teil der Verantwortung für das Lernen selbst übernehmen“, dass die Lernenden im Unterricht normalerweise mit dem Lehrtempo nicht Schritt halten können und selbst keine Verantwortung für das Lernen übernehmen. Wenn das jedoch wirklich der Fall ist, dann darf der Lehrende nicht einfach Spiele einsetzen, sondern muss seinen gesamten Unterrichtsstil überdenken.

Und schließlich erklären sie, dass Spiele „dem Unterrichtenden mehr Zeit verschaffen, auf die Probleme der Einzelnen einzugehen.“ Um auf die Probleme Einzelner einzugehen gibt es andere Übungsformen, andere Sozialformen. Im Spiel kann der Lehrende die Probleme erkennen, aber auf diese sofort einzugehen hemmt den Spielfluss, senkt die Spielfreude und bewirkt bei einigen, sich im Spiel nicht mehr einzubringen, da sie Angst haben, Fehler zu machen.

Die von Pfau / Schmid vorgebrachten Begründungen, warum Spiele im Unterricht eingesetzt werden sollten, entsprechen wohl den Ansichten der meisten Lehrenden. Doch Spiele haben so viel mehr Potenzial, bieten viel mehr Möglichkeiten. Und „wenn sie nur zur ‚Belohnung‘ nach anstrengender Arbeit oder als ‚Füller‘ am Ende der Stunde eingesetzt werden oder beliebig und ohne präzises Lernziel, werden die ... Lerner sie auch nicht schätzen lernen“ (Schweckendiek 2001, S. 11). Dieselbe Beobachtung hat auch Koenig 2003 gemacht, nämlich, „dass in der Regel Übungen oder Spiele so durchgeführt werden, wie sie in den Lehrmaterialien angeboten werden, ohne eine genauere Analyse ihrer Leistung für den Spracherwerb oder für die Bedürfnisse der Lerner“ (S. 10).

Als Gründe, weshalb Spiele im Fremdsprachenunterricht einen legitimen Platz haben, seien die 14 Punkte von Grätz 2001 angeführt (S. 6). Er sagt, dass im Spielen „Schüler durch Probehandeln“ lernen, soziale Erfahrungen machen, ganzheitlich lernen („strategisch handelnd, emotional eingebunden und kulturell reflektiert“), leicht vergessen, „dass sie lernen und der Lehrer lehrt“, „auch die Stillen und Schüchternen, die nicht zwangsläufig die

Schwachen sind, ihre Angst überwinden und im spielerischen Probehandeln nicht sie selbst, sondern die ‚Spielrolle‘ sein“ können, „Schüler positive Erfahrungen im Lernen machen [können] durch das Erleben von Lustmomenten, die auch zu einer positiven Einstellung der zu lernenden Sprache gegenüber führen“ und „schwächere Schüler [können] zumindest einen reduzierten Wortschatz flexibel einsetzen“. Außerdem bieten Spiele „die Möglichkeit zum [gegenseitigen] Kennenlernen“, erleichtern Spiele „den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten“, initiieren Spiele „das freie, regelgeleitete Sprechen“, integrieren Spiele nicht-sprachliche Ausdrucksformen, kompensieren Spiele „teilweise den fehlenden Bezug zum Zielsprachenland (interkulturelle Kompetenz)“, vermitteln Spiele kulturelle Inhalte und fördern „das Lernen durch Emotionen“.

Als Grätz am Ende seines Artikels dann aber Spielarten anführt, die er für den Fremdsprachenunterricht als für besonders geeignet hält (ohne Begründung), nennt er von den Gesellschaftsspielen nur die Gattung Kartenspiele, die er auf Bild-Wort-Karten reduziert. Auch wenn sein Plädoyer für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht sehr gut ist, ist diese Lücke am Ende doch ein großes Manko, auf das unbedingt aufmerksam gemacht werden muss.

Behme hat sich mit Sprechspielen befasst und bringt mehrere gute Gründe für den Einsatz dieser vor und argumentiert, dass Sprechspiel und Arbeit nicht getrennt betrachtet werden sollte (1992, S. 10). Auch Gesellschaftsspiel und Arbeit sollte nicht getrennt betrachtet werden und Behmes Gründe sind (leicht abgewandelt) auch hier gültig:

- Solche Spiele erfordern Konzentration, Denken, Regeln, Planen, Empathie, Selbständigkeit, Disziplin, Selbst- und Mitverantwortlichkeit sowie (je nach Spiel) Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibhandeln.
- Derartige Spiele haben zudem Übungswert.
- Alle Spiele verzeichnen Lerneffekte, da sie wirklichkeits-, aktions- und erfahrungsbezogen sind.
- Die Spiele wirken auf die Teilnehmer anstrengend aber auch anregend.
- Diese Spiele fördern die Selbstbestätigung und die Zufriedenheit, die sich als Begleiterscheinung auch bei einer gelungenen und akzeptierten Arbeitstätigkeit einstellen.

Spiele stellen in den Augen von Wegener / Krumm (1982, S. 189) „eine eigenständige Arbeitsform des Fremdsprachenunterrichts dar, die ihre Begründung sowohl in fächerübergreifenden Überlegungen (Wert des Spiels für die soziale Entwicklung des Menschen, Motivationsfunktion des Spiels, Spiel als besonders lustvolle und angstfreie Lerntätigkeit) als auch in sprachlernspezifischen Gesichtspunkten ... hat.“ Vor allem aber können Spiele im Deutschunterricht entscheidend zu einer Veränderung der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehungen beitragen, da sie allen Beteiligten ganz neue Kommunikationserfahrungen ermöglichen.

Aus neurolinguistischer Sicht, sind vor allem zwei Aspekte zu betrachten:

- „Je höher die Konzentration, desto besser ist die Fähigkeit des Gedächtnisses, etwas zu behalten.“ (Markowitsch 2002, S. 156, zitiert nach Dauvillier / Lévy-Hillerich 2004, S. 24)
- „Stress hingegen führt zur Einschränkung der Aufmerksamkeitsspanne, d.h., das Spektrum des Wahrgenommenen wird eingeschränkt.“ (Beckmann 2002, S. 36, zitiert nach Dauvillier / Lévy-Hillerich 2004, S. 24)

Spiele sollten also Konzentration erfordern, aber nicht in Stress ausarten. „Spielen soll Spaß machen. Eine emotionale Beteiligung erhöht den Lernerfolg“ (Dauvillier / Lévy-Hillerich 2004, S. 10).

Spiele tragen aber auch dazu bei, prozedurales Wissen zu erwerben. „Im prozeduralen Gedächtnis ist das gespeichert, was beiläufig (auch *implizit* oder *inzidentell* genannt) gelernt wird. *Beiläufig* bedeutet Lernen durch Erfahrung – so wie Kinder die Muttersprache lernen. ... Beim prozeduralen Lernen prägt sich das Wissen automatisch ein“ (Dauvillier / Lévy-Hillerich 2004, S. 28).

Beim Spielen ist die Aufmerksamkeit zunächst auf das Spielziel gerichtet, was für das prozedurale Lernen wichtig ist, wie List anmerkt: „Prozedurales Wissen ist aber ... nur herstellbar, wenn die Aufmerksamkeit gerade nicht auf das Lernziel gerichtet ist, sondern sich auf anderes als die sprachliche Systematik konzentriert“ (2002, S. 126).

Bei der Tätigkeit Spiel wird der ursprüngliche Zweck, also das Lernziel vergessen und dadurch werden Fertigkeiten geübt und kombiniert, „die unter funktionalem Druck ... wohl nie ausprobiert würden“ (Oerter 1999, S. 6). Denn beim „Spiel fehlt die Berücksichtigung der Folgen, es wird um seiner selbst willen betrieben, d.h. die Spieltätigkeit und in manchen Fällen auch noch das Spielergebnis sind entscheidend. Rücken die Folgen ins Blickfeld, dann wandelt sich das Spiel in Arbeit. Wer um des Geldes willen Tennis spielt, der arbeitet“ (Oerter 1999, S. 5; Siehe Abb. 1).

Für den Unterrichtsverlauf wird in der Regel folgende Phasierung vorgeschlagen (vgl. Schweckendiek 2001, S. 10):

- Vorwissen erschließen (Exploration)
- Sprachaufnahme (Textpräsentation)
- Sprache aneignen: Verstehenssicherung, Rekonstruktion
- Bewusstmachen der Regelmäßigkeit (Grammatik)
- Festigung des Stoffes durch reproduktive, stark gesteuerte Übungen
- Danach teilproduktive, schwächer gesteuerte Übungen
- Freie Anwendung des Stoffs

Die Phase der freien Anwendung ist die „Stunde der Wahrheit“, hier „sollen die Lernenden beweisen, ob sie hinreichend über den Stoff verfügen, gewissermaßen als Simulation des Sprachlichen Ernstfalls außerhalb des Klassenraums.“ Und das ist auch der Moment, wo normalerweise der Einsatz von Spielen vorkommt. Doch ist es oft so, dass viele Lernende den grammatischen Stoff nicht hinreichend beherrschen und der Unterricht daher bei den reproduktiven Übungen stecken bleibt. „Hier besteht eine offensichtliche Diskrepanz zwischen den Forderungen der Fachdidaktik, die das Bedeutungslernen und das Prinzip ‚Inhalt vor Form‘ propagiert, und der Unterrichtspraxis, bei der die formale Schulung oft drei Viertel der Unterrichtszeit beansprucht und das (freie) Anwenden zu wenig geübt wird.“ Daher plädiert Schweckendiek für den frühzeitigeren Einsatz von Spielen:

„Das Entscheidende bei der Verwandlung einer sprachlich-formalen Übung in ein Spiel liegt nun darin, dass die Aufmerksamkeit von der sprachlichen Form, die während der Phase der Sprachaneignung im Mittelpunkt steht, auf das Inhaltliche gelenkt wird, was für die Anwendungsphase charakteristisch ist. Der frühzeitige Einsatz eines Spiels bedeutet also, dass der Lernweg abgekürzt wird und eine Anwendungsphase auf der Schwierigkeitsstufe einer reproduktiven, stark gesteuerten Übung stattfindet. Auf diese Weise wird der Logik des Unterrichtsmodells ein Schnippchen geschlagen.“

Dasselbe fordert auch Koenig 2003, nämlich, dass „das Spielen und das spielerische, kreative Üben im Fremdsprachenunterricht dann auch endlich vom Rand eher an den Ort des Unterrichts [rückt], der ihm zusteht: ins Zentrum des Übungsgeschehens“ (S. 17).

Und auch Kleppin 2003 sagt, dass Spiele „in allen Lern- und Unterrichtsphasen (Aufnahme und Verarbeitung neuen Materials, Festigen, Anwenden, Wiederholen), in allen Sozialformen und medienunterstützt (CD-Rom, Video, Internet) einsetzbar“ sind (S. 264).

1.3.2) Mögliche Probleme

Beim Einsatz von Gesellschaftsspielen im Unterricht sehe ich zwei große Probleme:

- 1) Gesellschaftsspiele sind in ihrer Natur nur für eine begrenzte Teilnehmerzahl konzipiert. Bei einer Klasse ab zehn Schülern ist ihr Einsatz nur dann möglich, wenn sich Kleingruppen bilden. Was Vor- und Nachteile haben kann. Vorteil in dem Sinne, dass in Kleingruppen der Einzelne mehr Sprechzeit hat und viele sich dort auch mehr getrauen; Nachteil dahingehend, dass der Lehrende als Moderator, vor allem bei Regelfragen und Worterklärungen, sehr gefordert ist sich zwischen den Gruppen zu bewegen.
- 2) Gesellschaftsspiele brauchen Materialien. Hier haben authentische Spiele einen klaren Vorteil, da sie bereits kompakt und vollständig erscheinen. Nicht-authentische Spiele müssen aus Büchern kopiert werden, dann zusammengeschnitten, möglicherweise noch laminiert werden, Pöppel und Würfel müssen gesucht werden, etc. ... Dieser Aufwand schreckt leider viele Lehrende ab, Spiele im Unterricht einzusetzen oder gar selbst eines zu erfinden.

Hier sei der Hinweis gegeben, dass es im gesamten deutschsprachigen Raum zahlreiche Institutionen gibt, bei denen man Gesellschaftsspiele ausleihen kann. Es ist also für die Unterrichtenden kein finanzieller Aufwand nötig, wenn sie solche einsetzen wollen.

So gibt es etwa in Südtirol den Spieleverein DinX (<http://www.dinx.it/>) und in Wien die Spielbox (<http://www.spielbox.at/>). Es sei auch noch erwähnt, dass sich auf der Homepage der Spielbox thematische Listen von Spielen zum Fördern und Lernen und zu verschiedenen Interessensgebieten befinden, etwa „Spielend lesen und schreiben lernen“, „Spiel mit Sprache“ (Spiele, die zum Kommunizieren einladen) und „Spielend Deutsch lernen“ (Spiele zur Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch). Einerseits liegt es natürlich in der Natur dieser Listen, dass nur solche Spiele aufgeführt werden, die man auch in der Spielbox ausleihen kann, andererseits werden nur kinderadäquate Spiele aufgeführt.

Was der Nachteil der nicht-authentischen Spiele gegenüber authentischen ist, ist auch gleichzeitig deren großer Vorteil. Bei authentischen Spielen ist man immer darauf beschränkt, welche gerade zur Verfügung stehen. Nicht-authentische kann man hingegen immer und überall basteln.

Dauvillier / Lévy-Hillerich erwähnen noch weitere Probleme (2004, S. 9-10), die Lehrer im Zusammenhang mit Spielen im Unterricht bei einer Befragung angesprochen haben:

- 1) Das Alter der Lernenden: „Hinter der Frage, ob man z.B. mit 15-Jährigen noch spielen könnte, verbirgt sich hinter dem Wort *noch* die Vorstellung, dass die Lernenden zu alt seien, dass man also nur mit Kindern Spiele im Sprachunterricht machen könnte. Für den Einsatz von Spielen jedoch gibt es keine Altersgrenze.“
- 2) Zeitorganisation / Zeitmangel: Hinter dem Argument *Das Spiel ist wichtig, aber wir haben keine Zeit* „steht die implizite Annahme, beim Spielen würde nichts gelernt. Das stimmt jedoch nicht.“
- 3) Störfaktoren: „Wer schon im Unterricht gespielt hat, kennt die Erfahrung, dass die Wellen der Begeisterung manchmal – für die Nachbarklassen – unüberhörbar sind. Deshalb ist ein zuvor mit den Kolleginnen und Kollegen geführtes Gespräch sinnvoll, in dem Sie erklären, was Sie tun und warum“

1.3.3) Vor- und Nachbereitung

Beim Einsatz von Spielen im Unterricht gibt es aber vor allem zwei zentrale Punkte, die beachtet werden müssen: Vorbereitung und Nachbereitung. Baer (1995, S. 6-7), Dauvillier / Lévy-Hillerich (2004, 78-87), Koenig (2003, 12) und Schweckendiek (2001, 14) gehen darauf ausführlich ein:

- Vorbereitung: Jedes Spiel muss zunächst auf seine Verwendung (etwa durch das Stellen der folgenden Fragen: Ist das Spiel geeignet? Ist es für die Lerngruppe geeignet? In welche Unterrichtsphase passt das Spiel?) und auf die Spielregeln geprüft werden. „Unsicherheit beim Verständnis der Spielregel oder bei der Spielanleitung kann ein erheblicher Störfaktor in der Spielpraxis sein“ (Dauvillier / Lévy-Hillerich, S. 81) und bedeutet auch Verlust der Spielzeit.

Weitere Fragen, die geklärt werden müssen, wären: Welches Lernziel hat das Spiel und welche Fertigkeiten hilft das Spiel zu entwickeln? Welches sind die affektiven Vorzüge des Spiels? Ist das Spiel leicht herzustellen, leicht zu verstehen und durchzuführen? Wie viel Zeit wird für das Spiel benötigt? Was tun die Schüler, wenn sie die Aktivität durchführen? Was ist meine Lehrerrolle? Was die Rolle der Lerner? Welche Sozialform eignet sich?

Es ist aber auch wichtig, wie Stöhr 1993 ausführt, als Unterrichtender einige Fragen an sich selbst zu stellen: „Warum spielen Sie gern und möchten nun auch mit ... [Lernenden] spielen? Welchen Sinn sehen Sie in der Tätigkeit?“ (S.30)

„Eine gute Vorbereitung auf die Spielsituation nimmt am besten die methodische Unsicherheit: alle Materialien bereithalten, einige Reservespiele im Kopf haben, und in Gedanken vorher noch mal die Spielregeln durchgehen, die Sie am Anfang erwähnen wollen. Vor allem das gedankliche Durchspielen vorher – auch wenn die Klasse in einzelnen Situationen dann doch ganz unerwartet reagieren sollte – hilft ungemein.“ (Baer 1995, S. 6)

- Nachbereitung: „Ein einigermaßen reibungsloser Spielverlauf bringt Freude am Spielen und Lust darauf, ein gern gespieltes Spiel immer wieder zu spielen“ (Dauvillier / Lévy-Hillerich, S. 85). Daher ist es unerlässlich nach der Aktivität darüber zu reflektieren, um einen erneuten Einsatz besser und problemloser gestalten zu können. Dazu kann man z.B. mit der Klasse folgende Fragen besprechen (Dauvillier / Lévy-Hillerich, S. 85): War die Regel klar und einfach genug? Wurde die Regel verständlich erklärt? Wurde die Sprache verstanden? War das Spielmaterial vielleicht zu umfangreich oder zu dürftig? Warum haben einige nicht mitgespielt? Was haben wir gelernt?

1.3.4) Motivation

Koliander-Bayer / Faistauer 1999 erklären, dass der Lerneffekt bei Spielen vor allem durch ihre „eigene intrinsische Motivation – das heißt, Spiele wirken per se motivierend“ (S. 8) begünstigt wird: „die Lernenden werden allein schon durch die Form des Spiels, die einem Lernstoff gleichsam übergestülpt wird, motiviert, auch wenn der Stoff an sich weit davon entfernt ist, die Lernenden zu begeistern.“ (S. 8)

Authentische Spiele sind durchaus per se motivierend, das heißt, dass sie durch ihre Aufmachung, ihr Thema und ihre Mechanik zum spielen anregen (sollten). Im Unterricht werden Spiele jedoch nicht von den Schülern freiwillig ausgewählt, sie werden ihnen aufgedrängt. Die intrinsische Motivation von Spielen weicht hier einer extrinsischen. Es wäre ein Fehler anzunehmen, dass die Anwendung eines Spieles alleine schon ausreicht, um Motivation bei den Schülern anzuregen und damit eine positive Atmosphäre zu schaffen. Es kann sogar das Gegenteil passieren, wie Kleppin 2003 schreibt:

„Sprachlernspiele haben eine Reihe von Vorteilen und sind flexibel einsetzbar. Häufig jedoch werden sie in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts von Lehrern aufgrund ihres vermuteten motivationellen Anregungspotentials eingesetzt und weniger aufgrund fremdsprachenspezifischer Lernziele. Lehrer machen dann allerdings auch die Erfahrung, dass Spiele nicht *sui generis* auf Lerner motivierend wirken, sondern sogar das Gegenteil bewirken können. Die Gründe hierfür sind vielfältig, wie z.B. zu häufiger Einsatz, zu lange Vorbereitungszeiten, mangelnde Adressatenspezifität oder eine langweilige Nachbereitungsphase. Spiele können ihr Anregungspotential nur dann entfalten, wenn sie nicht als ‚Motivierungstechnik‘ eingesetzt werden, sondern wenn sie aufgrund ihres Spielziels, ihres – möglicherweise auch vom Lerner gewünschten – Lernziels, ihrer Thematik, ihres Tätigkeitsfeldes oder ihres Spannungsbogens zum Mitspielen einladen.“ (S. 266)

Wenn der Unterricht rundum langweilig ist, wird er gewiss generell wenig motivierend sein. Und genau in diesen Situationen wird dann oft ein Spiel eingesetzt, um den Unterricht interessanter zu machen und die Motivation zu steigern. Dies ist jedoch nur eine punktuelle Lösung, keine langfristige.

So schreibt auch Rösler 2012, dass Spiele häufig aufgrund „ihrer hohen oder vermeintlich hohen Motivationskraft eingesetzt [werden], diese ist aber nicht automatisch gegeben. Spiele können sogar demotivierend wirken, wenn sie nicht zur Adressatengruppe passen, zu viel Zeit oder Vorbereitungszeit verlangen“ (S. 114).

Wenn Spiele von Anfang an integraler Teil des Unterrichts sind, Medien geschickt eingesetzt, informationsreiche Materialien produziert, faszinierende Themen angeboten und ungewöhnliche Lernorte genutzt werden, ist dies sicherlich für die intrinsische Motivation der Lernenden förderlich und macht den Unterricht interessant. Denn „es geht bei Motivation immer um Wahrnehmungen und Bewertungen von Verhaltensweisen, von Materialien und Angeboten“ (List 2002b, S. 6).

Koenig 2003 erklärt, dass nicht der Unterrichtsstoff an sich Langeweile erzeugt, „sondern vor allem methodische Verfahren und der mangelnde Einbezug der Lernenden in Unterrichtsprozesse“ (S. 8). Vor allem wegen dem zweiten Punkt führt er weiter aus, dass Spiele im Unterricht besonders geeignet sind, da dort die Schüler beim methodischen Vorgehen direkt beteiligt sind und da sie gewissermaßen die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen übernehmen. „Nach Aussagen der Lehrenden wählen die Schüler ‚freiwillig‘ häufig durchaus schwierigeren Wortschatz und komplizierte Strukturen ..., die im ‚normalen‘ Unterricht so nicht thematisiert würden. Die Schüler formulieren also selbstständig einen hohen Anspruch an die Aktivitäten und Inhalte“ (S. 9). Die Schüler haben also die Möglichkeit zu experimentieren, ihre Interessen zu formulieren. Sie stehen im Sinne

einer „personalen Authentizität“ mit ihren individuellen Faktoren und Einstellungen im Zentrum.

Auch Wegener / Krumm 1982 haben in Schülerbefragungen ähnliches erfahren, nämlich, „dass Schülern Spielen nicht nur Spaß macht, sondern dass sie auch die Möglichkeit realer Sprachverwendung und –erprobung bis hin zur Erkenntnis eigener sprachlicher Defizite beim Spielen zu schätzen wissen“ (S. 201).

Ein Lehrender, der sich nun entschließt Spiele im Unterricht einzusetzen muss sich auch immer zwei Fragen stellen:

- 1) Wie kann ich die Lernenden dazu motivieren, sich auf das Spiel einzulassen?
- 2) Was kann ich tun, damit die Lernenden das Spiel als angenehme und nicht als erzwungene Aktivität betrachten?

Zunächst muss man sich bewusst machen, dass Erfolg und Misserfolg von Aktivitäten in erster Linie von den individuellen Situationen der Lernenden abhängt. Denn wenn sich der Unterrichtende von der negativen Stimmung der Klasse anstecken lässt, werden sein Elan und seine Motivation sinken, was wiederum jene der Lernenden weiter senkt. Es ist ein Teufelskreis.

Motivierungsstrategien können aber in unterschiedlichen Lernkontexten ganz unterschiedliche Auswirkungen (und Nebenwirkungen) haben, denn „Lernende handeln nur auf der Basis individueller Erwartungen und Ziele; motivieren kann nur, was für den Lerner in klarem Bezug zu seinen Erwartungen, Zielen und auch Bedürfnissen steht“ (Riemer 2010, S. 1154).

Der Unterrichtende muss also selbst davon überzeugt sein, dass die Aktivität gut ist, dann werden bei seiner Präsentation Freude und positive Emotionen mitschwingen, die wiederum auf die Lernenden ansteckend wirken. Man sollte sich „wie bei der Wahl von Kleidungsstücken diejenigen herausuchen, die zu einem passen und zu denen man stehen kann“ (Schweckendiek 2001, S. 10). Eine durchschnittliche Präsentation und eine ungenaue Erklärung hingegen wecken Skepsis bei den Schülern und möglicherweise gar Unlust sich an der Aktivität zu beteiligen. Der Lehrende ist also quasi ein Verkäufer, der den Lernenden etwas verkaufen möchte. Schafft er dies, werden die Schüler sich auch gerne darauf einlassen. „Die Spielbeteiligung, der Spieleinsatz, die Konzentration, Ausdauer und der Mut zum Ausprobieren des fremden Spielangebots, stehen in Beziehung zum Spielleiter. Ist dieser mutig, offen, fröhlich, interessiert, wollen die ... [Lernenden] es auch sein. Singt, bastelt, tanzt oder spielt der Pädagoge gern, wollen die ... [Lernenden] es meist auch tun“ (Stöhr 1993, S. 30).

„Beim Spiel in der Schule spielt eine nicht exakt kalkulierbare Größe mit: unsere Gefühle und Sympathien, die Beziehung zur Klasse und zu einzelnen Schülern. Beim Spiel ist der ganze Mensch beteiligt.“ (Baer 1995, S. 6)

„Manche Lernergruppen, besonders junge Erwachsene, sind geradezu süchtig ... [nach Spielen]. Allerdings soll es auch Gruppen geben, bei denen schon der Gedanke an Spielen im Unterricht abwegig erscheint. Es liegt auch manchmal an den Lehrenden, die sich nicht als ‚Animateure‘ von Spielen in der Klasse vorstellen können oder solche Dinge als Kinkerlitzchen ablehnen“ (Schweckendiek 2001, S. 9).

Viele Lernende aber brauchen Animateure, um sich aus ihrer Verslossenheit hervorzuwagen, wie Stöhr 1993 ausführt:

„Frau F. lernte ich in einer zweiten Gruppenstunde kennen. Als ich sie während des Spiels zu einer kleineren Aktion herausforderte, zierte sie sich. Ich merkte, dass das schon ihr Spiel war und spielte mit. Ich warb um sie und bat sie erneut, diese kleine Aktion zu übernehmen. Sie tat es. Und so half ich ihr, die letzten Hemmungen zu überwinden. Seitdem ist sie eine eifrige Mitspielerin und bringt manche Einfälle und Pointen, die zur Bereicherung und Belustigung des Nachmittags beitragen.

Solche Situationen, in denen Menschen eine zweite oder dritte Herausforderung zur Aktion brauchen, kennen wir sicherlich alle. Wie in allen anderen Bereichen, so haben Menschen auch im Spiel Hemmungen und Schwellenängste und können diese aus irgendwelchen Gründen noch nicht allein überwinden. Sie brauchen einen Menschen, der sie an die Hand nimmt und mit ihnen den ersten Schritt geht.“ (S. 25)

Spiele haben es nun in ihrer Natur, dass zunächst ihre Regeln erklärt werden müssen. Dies muss schnell, knapp und sicher geschehen. Eine Regelerklärung, die lange dauert, viele Umschweife benötigt und unsicher vorgetragen wird, also viele Fragen offen lässt, ist ein schlimmer Motivationskiller. Und es gibt dann oft Mitspieler, „die andere Spieler oder Spielregeln nicht verstehen. Darum murmeln und blubbern sie manchmal, weil die begrenzten Fähigkeiten ihnen ab und an Schwierigkeiten bereiten“ (Stöhr 1993, S. 23). Denn es ist im Fremdsprachenunterricht nun mal so, dass egal auf welcher Altersstufe und in welcher Unterrichtsform, die Sprachkenntnisse und „die Spracherfahrung der Schülerinnen und Schüler eine ganz entscheidende Rolle für ihr Motivationsgeschehen“ (List 2002b, S. 7) spielt. Daher muss ein Blick und ein Gehör für die Gewohnheiten und Kompetenzen der Schüler entwickelt werden.

Auch das Spielmaterial kann die Motivation hemmen, wenn es schlampig ist, provisorisch wirkt oder mit Wörtern, Zahlen, Bildern überfüllt ist und damit unübersichtlich wird.

Das wichtigste Element jedoch, das die Spielatmosphäre beeinträchtigen kann, ist eine ständige Unterbrechung des Spielflusses durch den Unterrichtenden. Unklarheiten (zur Landeskunde, Wortschatz, Grammatik etc.) sollten nur dann erklärt werden, wenn es von den Schülern ausdrücklich gewünscht wird, ansonsten bildet es nur eine Unterbrechung der Konzentration. Vor allem aber sollte das vermieden werden, was Krumm 2002 ironisch schreibt: „Jeder Fehler sollte ... auf der Stelle korrigiert werden, und zwar so, dass die ganze Klasse mitbekommt, dass es falsch ist.“ Denn dann wächst in ihnen das Gefühl, dass es besser ist, „den Mund zu halten, als einen Fehler zu machen.“

Auch Rösler 2012 sagt, dass „wenn Lehrende dauernd unterbrechen und Sprachliche Korrekturen einführen, wird sich die Begeisterung der meisten Lernenden in sehr engen Grenzen halten“ (S. 115).

Baer 1995 vergleicht „Lehrer, die von außen ins Spiel eingreifen, um zu animieren oder um Prozesse pädagogisch wertvoll zu gestalten“ (S. 7) sogar mit Zirkusdirektoren, die nie selbst am Trapez hängen. Das Spiel „ist nun der spannende Moment, in dem der Lehrer in der Spielleiterrolle plötzlich merkt, dass er ein ganz anderes Verhalten an den Tag legen muss: nicht bewerten, nicht benoten, nicht Zeit stoppen, nicht Fehler suchen!“ (S. 7)

1.4) Fragestellung

1.4.1) Forschungsfrage

Beim Text-, Video- und Hörmaterial wurde und wird in zahlreichen Arbeiten argumentiert, dass authentische Materialien für den Unterricht viel geeigneter seien als nicht-authentische (siehe Kap. 1.1.2). „Im heutigen Unterrichtsgeschehen, das nicht einem methodischen Ansatz folgt, sondern geleitet ist von Prinzipien, ist das Prinzip der Authentizität immer noch gültig. Materialien, ..., sollten eine natürlich komplexe Sprache beinhalten, die nicht eigens für den Unterricht anhand vorgegebenen syntaktischen und lexikalischen Progression erstellt wurden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vermitteln oder sie zu vereinfachen“ (Fritz / Faistauer 2008, S. 126).

Und genau dasselbe ist auch bei Gesellschaftsspielen der Fall. Authentische Spiele basieren auf einer natürlich-komplexen Sprache, während nicht-authentische Spiele eigens für den Unterricht erstellt wurden, um bestimmte Phänomene zu vermitteln, und eine dem Lernendenniveau angepasste Sprache aufweisen.

Ich habe nun ausführlich argumentiert, dass Spiele im Unterricht eine wichtige Rolle spielen und habe auch ausgeführt, dass eine Unterscheidung zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen getroffen werden muss. In Anlehnung an den oben erwähnten Authentizitäts-Diskurs möchte ich in dieser Arbeit der folgenden Frage nachgehen:

Welche Unterschiede lassen sich beim Einsatz von authentischen Spielen im Gegensatz zu nicht-authentischen im DaF-Unterricht feststellen?

Um diese Frage zu beantworten, werde ich zwei qualitative Erhebungsmethoden anwenden. Einmal sollen visuelle Daten durch eine Beobachtung, das zweite Mal verbale Daten anhand einer Diskussion gesammelt werden.

1.4.2) Forschungsmethoden (Theorie)

1.4.2.1) Leitfragen-gelenkte Beobachtung

Die Beobachtung als Methode der Datenerhebung ist fokussiert, unvoreingenommen und systematisch, kann sich aber auch störend auf die natürlichen Abläufe auswirken. Mit ihr „wird die Außensicht von Handlungen und Ereignissen erfasst, nicht deren Bedeutung“ (Hussy / Schreier / Echterhoff 2010, S. 232). „Das Verfahren der Beobachtung wird von Linguistinnen und Sprachlehrforscherinnen vor allem in der Konversationsanalyse und in der Unterrichtsbeobachtung als eine Methode zur Gewinnung von Informationen benutzt“ (Ruth / Koster 2002, S. 17).

Für diese Untersuchung werde ich nicht als Außenstehender die Unterrichtseinheit beobachten, sondern als Lehrender, als Moderator eine Rolle im Feld übernehmen. Hussy / Schreier / Echterhoff 2010 definieren eine solche Beobachtung folgendermaßen (S. 230):

„Bei der teilnehmenden Beobachtung übernehmen die Forschenden aktiv eine Rolle im Feld, werden also selbst zu einem Mitglied des Feldes und zu einem Teil des Settings, das den Forschungsgegenstand darstellt.“

Mayring 2002 bringt ebenfalls eine Definition für die teilnehmende Beobachtung vor (S. 81):

„Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen. Dabei wird höchstens halb-standardisiert vorgegangen.“

Es sind also insbesondere zwei Probleme, denen systematische Beobachtungstechniken Rechnung tragen müssen:

- 1) das Problem der Verzerrung durch selektive Wahrnehmung,
- 2) das Problem der (Fehl-)Interpretation des beobachteten sozialen Geschehens.

Um diesen Problemen entgegenzuwirken, wird ein vorher definierter Beobachtungsleitfaden verwendet. „In der qualitativen Sozialforschung wird die teilnehmende Beobachtung in natürlichen sozialen Situationen unter Verwendung allenfalls eines Beobachtungsleitfadens favorisiert“ (Diekmann 1998, S. 458). Dieser „ist eine Liste von Gesichtspunkten, auf die die Aufmerksamkeit des Beobachters gelenkt werden soll“ (Diekmann 1998, S. 474).

Die Beobachtungsergebnisse werden, wie bei der teilnehmenden Beobachtung meist üblich, nachträglich protokolliert. „Die Protokollierung im Anschluss an die Beobachtung kann allerdings zu einer zusätzlichen Verzerrung durch Erinnerungsfehler führen“ (Diekmann 1998, S. 462). Im vorliegenden Fall ist diese Gefahr aber wohl gering, da sich die Beobachtung auf nur wenige Gesichtspunkte konzentriert.

Greve 1997 (S. 79) schlägt im Rahmen der wissenschaftlichen Beobachtung „Zeichensysteme“ zur „Reduktion des Wahrgenommenen“ vor. Er bringt dazu das Beispiel der Beobachtung eines autistischen Kindes:

- Soziales, nicht-verbales Verhalten
- Angepasste Sprache
- Angemessenes Spiel

Das gezeigte Verhalten soll dann für jede Person dem Zeichensystem zugeordnet werden, was eine anschließende Analyse erheblich erleichtert.

Der übliche Ablauf einer teilnehmenden Beobachtung wird bei Mayring 2002 (S. 83) so dargestellt:

- Bestimmung der Beobachtungsdimensionen, Erstellen des Beobachtungsleitfadens
- Herstellen des Kontakts zum Untersuchungsfeld
- Handeln im Feld, Teilnehmende Beobachtung
- Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle
- Schlüsselauswertung

1.4.2.2) Gruppendiskussion

Die Verfahren zur Erhebung qualitativer verbaler Daten sind immer dann geeignet, „wenn man Zugang zur Innensicht der Untersuchungsteilnehmerinnen und –teilnehmer gewinnen möchte“ (Hussy / Schreier / Echterhoff 2010, S. 214). Hier geht es also darum, die subjektive Wahrnehmung der Lernenden beim Einsatz von Gesellschaftsspielen zu erfassen.

Für diese Arbeit habe ich mich für Gruppendiskussionen entschieden, da individuelle Interviews und Fragebögen den zeitlichen und praktikablen Rahmen sprengen würden. Vor allem aber eignet sich die Gruppendiskussion „zur Erhebung kollektiver Meinungen und zur Rekonstruktion von Gruppenprozessen“ (Hussy / Schreier / Echterhoff 2010, S. 221), was deshalb wichtig ist, da Spiele immer eine Gruppenaktivität sind und solche Prozesse daher essentiell sind. „Die Methode Gruppendiskussion lässt sich für äußerst vielfältige Fragestellungen einsetzen, und es ist schade, dass sie so selten verwendet wird“ (Mayring 2002, S 81).

Hussy / Schreier / Echterhoff 2010 definieren die Gruppendiskussion folgendermaßen (S. 222):

„Bei der Gruppendiskussion diskutieren zwischen 5 und 15 Personen zu einem vorgegebenen Thema. Die Diskussion wird meist von einer Forscherin oder einem Forscher unter Rückgriff auf einen thematischen Leitfaden geleitet. Die Forschenden moderieren die Diskussion, äußern sich aber nicht inhaltlich zum Thema.“

Auch Mayring 2002 bringt eine Definition für die Gruppendiskussion vor (S. 77):

„Viele subjektive Bedeutungsstrukturen sind so stark in soziale Zusammenhänge eingebunden, dass sie nur in Gruppendiskussionen erhebbar sind. Hier können psychische Sperren durchbrochen werden, um auch zu kollektiven Einstellungen und Ideologien zu gelangen.“

Die Methode der Gruppendiskussion bringt jedoch auch Probleme mit sich, die angeführt werden müssen, hier aber nicht gelöst werden können. Es fehlt nämlich „eine systematische Erforschung der Art und Weise, wie sich die Gruppendynamik auf den Verlauf der Gruppendiskussion auswirkt. ... es ist also im Nachhinein z.B. nicht feststellbar, ob eine bestimmte Äußerung einer tatsächlichen Meinung entspricht oder zumindest teilweise auf gruppendynamische Faktoren zurückzuführen ist. Gerade bei der Erfassung kollektiver

Meinungen stellt sich außerdem das Problem, dass einige Teilnehmende typischerweise gar nichts sagen (die sog. Schweiger)“ (Hussy / Schreier / Echterhoff 2010, S. 224).

Eine ideale Gruppendiskussion durchläuft sechs Phasen, wie sie bei Hussy / Schreier / Echterhoff 2010 (S. 222-223) beschrieben werden:

- 1) Theoretische Vorüberlegungen: psychische Sperren der Teilnehmer und ihre Überwindung (Grundreize, Reizargumente); Leitfaden.
- 2) Erläuterung der Gesprächsregeln: z.B., „dass alle einander ausreden lassen oder dass den Teilnehmenden das Wort durch die Diskussionsleitung erteilt wird.“
- 3) Präsentation eines Grundreizes: dient dazu, das Gespräch in Gang zu bringen.
- 4) Freie Gruppendiskussion: „In dieser Phase beschränkt sich die Forscherin bzw. der Forscher meist auf die Gesprächssteuerung.“
- 5) Reizargumente: „Wenn die Diskussion ins Stocken gerät, können Reizargumente präsentiert werden.“
- 6) Metadiskussion: „Am Ende der Gruppendiskussion wird den Teilnehmenden Gelegenheit gegeben, sich zur Diskussion selbst zu äußern.“

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Gruppendiskussion im Anschluss an eine Unterrichtseinheit stattfinden, in der Gesellschaftsspiele eingesetzt worden sind und die empirisch beobachtet worden ist. Die Gruppendiskussion soll also die Innensicht der Lernenden darstellen und so meine Beobachtung „von außen“ ergänzen, um ein möglichst vollständiges Bild zu kreieren.

Die Auswertung einer Gruppendiskussion schließlich erfolgt nach Bohnsack / Marotzki / Meuser 2006 (S. 77-80) auf der Basis der dokumentarischen Methode in drei bzw. vier Arbeitsschritten:

- 1) Am Anfang steht eine formulierende Interpretation, bei der der thematische Verlauf nachvollzogen wird und Passagen erhöhter Diskursdichte sowie dramaturgische Höhepunkte markiert werden.
- 2) Es folgt eine reflektierende Interpretation.
- 3) Diskursanalyse: „In der Diskursbeschreibung werden die zentralen Rahmenkomponenten mittels ausführlicher Zitate belegt.“
- 4) Typenbildung: Spezifische milieutypische Elemente werden herausgefiltert und kenntlich gemacht.

2) Empirische Studie in Almaty, Kasachstan

Bevor ich mich meiner empirischen Studie in Almaty, Kasachstan zuwende, möchte ich eine Voruntersuchung präsentieren, die ich in Wien durchgeführt habe. Anschließend werden die Spiele präsentiert, welche ich in Almaty eingesetzt habe, sowie die dortige Unterrichtssituation beschrieben und der Leitfragenkatalog für die Unterrichtsbeobachtung vorgestellt.

In Kapitel 2.5 soll die Beobachtung und in 2.6 die Gruppendiskussion analysiert werden. Zunächst wird dabei Unterrichtseinheit für Unterrichtseinheit beschrieben und kurz kommentiert. Im abschließenden Fazit jedes der beiden Kapitel gibt es eine zusammenfassende Analyse aller Beobachtungen, bzw. aller Gruppendiskussionen.

Als Abschluss der Studie sollen in Kapitel 2.7 mögliche Konsequenzen für den DaF-Unterricht vorgestellt werden.

2.1) Präsentation einer Voruntersuchung in Wien

Im Juli 2011 habe ich bereits in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs in Wien Gesellschaftsspiele verwendet und deren Einsatz untersuchen wollen. Da dies aber noch in der Frühphase meiner Masterarbeit stattgefunden hat, war die Fragestellung noch nicht klar definiert und die Methodik nicht gut durchdacht. Anstelle einer empirischen Beobachtung habe ich lediglich eine Reflexion verfasst und für den Einblick in die subjektive Sichtweise der Lernenden habe ich einen Fragebogen verwendet (siehe Anhang).

Einige wichtige Beobachtungen konnte ich bei diesem bewussten Einsatz von Gesellschaftsspielen aber dennoch machen und auch die Durchsicht der Fragebögen brachte einige Erkenntnisse. Diese sollen hier nun vorgestellt werden und dann mit den Ergebnissen der Untersuchung in Almaty verglichen werden.

Klasse Alpha waren vier Studenten aus osteuropäischen Ländern auf dem Niveau B1+/B2-, Klasse Beta fünf Studenten auf demselben Niveau aus osteuropäischen Ländern und eine aus den Vereinigten Staaten von Amerika. In beiden Klassen war die Unterrichtsdauer jeweils 90 Minuten und sie haben zwei Spiele zu je 45 Minuten gespielt.

In Alpha wurde zunächst das nicht-authentische *Verben-Schlängenspiel* (siehe Anhang) gespielt, anschließend das authentische *Dixit* (siehe Kapitel 2.2.2). Das *Verben-Schlängenspiel* wurde einzig konzipiert, um die Formenlehre zu wiederholen und da die vier Studenten an dieser sehr interessiert waren, ist das Spiel auch gut angekommen. Von Anfang an hat sich ein Ehrgeiz entwickelt zu siegen und aufgrund des vielen Lachens und Staunens war die gute Atmosphäre nicht zu übersehen. Diese hat auch bei *Dixit* angehalten, bei dem im Unterschied zum *Verben-Schlängenspiel*, wo viel geschwiegen und nachgedacht worden ist, eine ständige Kommunikation auf Deutsch stattgefunden hat. Eine Studentin hat auch positiv vermerkt, dass man bei *Dixit* immer etwas zu tun hat und einem nie langweilig wird.

Fazit meiner Beobachtung: Beide Spiele haben den Studenten sehr gut gefallen. Oft besteht bei den Lehrenden ja die Angst, dass die Lernenden bei Spielen nur noch den Spaß sehen und dabei das korrekte Deutsch vernachlässigen. Hier hingegen waren die Schüler durchgehend daran interessiert verbessert zu werden und neue Wörter zu lernen, vor allem um bei *Dixit* die Bilder besser beschreiben zu können.

Die Auswertung des Fragebogens, also die subjektive Innenansicht der Lernenden, fördert jedoch ein anderes Bild zu Tage. Während ich aufgrund meiner außenstehenden Rolle beobachtet habe, dass die Lernenden bei *Dixit* viel mehr kommuniziert haben, als beim *Verben-Schlängenspiel*, haben sie allesamt in den Fragebögen genau das Gegenteil geschrieben. Eine mögliche Erklärung für diese Diskrepanz ist folgende: Beim *Verben-Schlängenspiel* waren die einzelnen Kursteilnehmer öfters an der Reihe und haben daher öfters etwas sagen ‚müssen‘, haben dafür aber in den Phasen der Mitspieler geschwiegen. Bei *Dixit* hingegen haben die Lernenden ständig (spielbezogen) kommuniziert, auch wenn sie nicht an der Reihe waren, was sie aber vermutlich so nicht realisiert haben.

Dafür haben alle vier Studenten erwähnt, dass sie bei beiden Spielen das Gefühl hatten, etwas gelernt zu haben. Und das ist vermutlich das wichtigste Ergebnis jeder Unterrichtseinheit, egal wie sie aufgebaut ist: Dass die Lernenden mit einem Erfolgserlebnis, mit dem Gefühl etwas geleistet, etwas erreicht zu haben, nachhause gehen.

In Beta wurde zunächst das authentische *Dixit* und anschließend das ebenfalls authentische *Äpfel zu Äpfel* (siehe Kapitel 2.2.2) gespielt. Im Gegensatz zur oben vorgestellten Klasse ist hier in keinem Spiel ein Ehrgeiz entstanden zu gewinnen, dennoch hatten die Studenten sichtlich Spaß und versuchten mit der deutschen Sprache so kreativ als möglich zu agieren.

Die *Dixit*-Runde war durchaus angenehm und es herrschte auch eine gute Atmosphäre, aber es war auch phasenweise sehr ruhig. Die Kursteilnehmer bemühten sich sehr, so kreativ als möglich zu sein und waren auch froh über jede Worterklärung meinerseits, gelacht wurde jedoch nur selten. Nach einigen Runden wurden die Lernenden sichtlich lockerer und das Lachen häufte sich.

Und in dieser entspannten Atmosphäre stiegen die Schüler dann auch in *Äpfel zu Äpfel* ein. Hier nun präsentierte sich einer der Vorteile von authentischen gegenüber nicht-authentischen Spielen: Sie sind bekannt. Es stellte sich nämlich heraus, dass die Studentin aus den USA das Spiel schon mit englischen Begriffen gespielt hatte und es ihr sehr gefällt. Dadurch war sie umso glücklicher und motivierter und steckte ihre Kameraden damit an. Und in der Tat gab es kaum einen Moment, in dem nicht gelacht wurde. Dabei kam aber das Erlernen neuer Worte keinesfalls zu kurz, denn unbekannte Begriffe wurden nicht einfach als solche hingenommen, alles wollte geklärt werden, wobei ich mich bemühte dies so humorvoll wie möglich zu machen, um die gute Stimmung aufrecht zu erhalten. Sogar die Begriffe für das Spielmaterial wollten sie kennenlernen (Plättchen, Karten, Stapel etc. ...).

Fazit meiner Beobachtung: Beide Spiele sind gut aufgenommen worden, wobei die Studenten bei *Dixit* erst warm werden mussten. Aber sie haben wirklich versucht die Grenzen ihrer sprachlichen Mittel auszureizen, hatten dabei Spaß und lernten jede Menge neuer Wörter.

In Beta präsentiert sich nun nach der Durchsicht der Fragebögen ein sehr heterogenes Bild, im Gegensatz zu Alpha, wo die vier Studenten durchgehend ähnliche Antworten gaben. Grundsätzlich aber haben, wie in Alpha, beide Spiele allen gefallen.

Meiner Beobachtung nach wurde in Beta bei *Dixit* viel weniger kommuniziert als in Alpha. Dennoch haben hier einige Studenten geschrieben, dass sie bei *Dixit* die deutsche Sprache viel verwendet hätten, was bei Alpha keiner geschrieben hat. Meine Beobachtungen und die Selbsteinschätzung der Studenten waren also in beiden Fällen konträr (bzw. haben zwei Fragebögen aus Beta meine Sicht geteilt).

Und bei *Äpfel zu Äpfel* haben einige Studenten vermerkt, dass sie die Deutsche Sprache wenig verwendet hätten, obwohl ich genau das Gegenteil beobachtet habe. Hier zeigt sich meine zum damaligen Zeitpunkt noch mangelhafte Methodik. Ich hätte bei der Beobachtung die einzelnen Kursteilnehmer genauer betrachten müssen und den Fragebogen nicht anonym ausfüllen lassen sollen, damit ich dann den Fragebogen eines bestimmten Studenten mit einer spezifischen Beobachtung vergleichen hätte können.

Jedenfalls hatte in Beta der Großteil der Kursteilnehmer das Gefühl etwas gelernt zu haben, nur einer hat das für *Dixit* verneint und ein anderer für *Äpfel zu Äpfel*.

In allen neun Fragebögen haben die Studenten notiert, dass ihnen Spiele im Unterricht gefallen. Dazu ein paar Zitate:

- „Besonders mag ich spiele die viel sprechen brauchen.“
- „Die Spiele müssen interessant werden.“
- „Sehr toll und spannend.“
- „Man muss sich erinnern daran, dass in jemandem ein Kind hat.“
- „Besonders die Spiele, die mich mehr sprechen machen.“
- „Ich möchte viel spilen, besonders Dixit.“

Diese Untersuchung zeigt sehr gut, dass das, was ein Unterrichtender sieht, nicht immer dasselbe ist, was Lernende sehen. Sich dieser Tatsache bewusst zu sein ist ein zentraler Punkt bei der Auswahl von Spielen, bzw. bei der Auswahl von Aktivitäten, Übungen und Aufgaben allgemein. Ein Spiel darf nicht nur konstruktiv für die Lernenden sein, aber sie müssen das auch erkennen, damit sie positive Emotionen damit verbinden und das neu Gelernte besser verinnerlichen.

Aber um auf die Forschungsfrage dieser Arbeit einzugehen: Im nicht-authentischen *Verben-Schlängenspiel* ist das Lernziel klar erkennbar und die Lernenden haben sich sofort auf das Spiel eingelassen, während sich bei ihnen gegenüber dem authentischen *Dixit* Skepsis bemerkbar machte, die aber aufgrund des Spielspaßes bald verfliegen ist. Auch bei *Äpfel zu Äpfel* hätte sich vermutlich so eine Skepsis breitgemacht, da ja wie bei *Dixit* kein Lernziel erkennbar ist, aber die Amerikanerin, die das Spiel schon kannte, hat mit großem Enthusiasmus ihre Kollegen motiviert.

Dies verleitet mich zu einer Hypothese: Da authentische Spiele ja ohne Lernziel konzipiert worden sind, ist ihr Einsatz im Unterricht fraglich, denn was soll damit erreicht werden? Nicht-authentische Spiele haben allesamt ein Lernziel, das sofort erkennbar ist. Lernende in Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen wollen in der Regel Deutsch lernen und werden daher Aktivitäten oder Spiele, die kein klar erkennbares Lernziel haben, im ersten Moment zurückweisen. Daher ist der Unterschied von authentischen und nicht-authentischen Spielen im Unterricht folgender: Authentische Spiele erfordern vom Lehrenden den zusätzlichen Aufwand, ein Lernziel zu finden und dies den Lernenden zu präsentieren, damit diese wissen, warum sie im Unterricht ausgerechnet dieses Spiel spielen.

Mit meiner Hauptuntersuchung in Kasachstan soll diese Hypothese nun verifiziert oder falsifiziert werden, bzw. sollen der Forschungsfrage entsprechend weitere Unterschiede zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen gefunden werden.

2.2) Die Spiele

2.2.1) Kriterien zur Auswahl von Spielen für den Unterricht

Wenn man sich nun entschieden hat, im Unterricht ein Spiel einzusetzen, sollte man immer auch folgendes Zitat von Koenig 2003 im Hinterkopf haben: „Nicht jedes Spiel, das den Schülern oder den Lehrenden gefällt, trägt auch substantiell zum effektiven Erwerb einer Fremdsprache bei“ (S. 11). Daher führt er drei Faktoren an, die bei der Auswahl von Spielen auf jeden Fall berücksichtigt werden müssen:

- a) „Der Aspekt ‚Lernen‘. Frage: Was wird bei der Aktivität z.B. sprachlich bezogen gelernt? ...
- b) Der Aspekt ‚Interaktion‘. Frage: Kommunizieren die Schüler miteinander, oder achten sie wenigstens auf das, was die anderen äußern oder produzieren?
- c) Der Aspekt des ‚Kreativ-Spielerischen‘. Frage: Enthält die Aktivität neben kognitiven Aspekten irgendetwas aus dem affektiv-emotionalen Bereich, was die Motivation oder die Phantasie der Schüler anregt, was Spaß machen könnte?“ (S. 12-13)

So wäre etwa das authentische Spiel *Identik*²⁵ ideal für den Unterricht. Sprachlich bezogen wird die Bildbeschreibung (und damit Präpositionen, Adjektive etc.) gelernt, Interaktion findet dahingehend statt, dass einer beschreibt und die anderen Zeichnen und das Kreativ-Spielerische ist auch gegeben, da jedes Bild anders ist und die Detailfragen zu den Bildern am Ende für Überraschungen und Spaß sorgen.

Das gleiche gilt für *Die Verbotene Insel*²⁶, wo intensiv miteinander kommuniziert wird, um das Spielziel zu erreichen. Denn ohne Kommunikation können sich die Spieler nicht koordinieren und das Spiel kann nicht gewonnen werden.

²⁵ Jacobson / Kohout 2010. Ein Spieler beschreibt den anderen ein Bild, welche dieses nachzeichnen müssen. Anschließend werden Fragen vorgelesen. Wenn die gewünschten Details korrekt gezeichnet wurden, gibt es Punkte.

²⁶ Leacock 2011. In diesem Brettspiel versinkt eine Insel im Meer. Die Spieler müssen kooperieren, sich koordinieren und gemeinsam die Schätze retten und von der Insel fliehen.

Zusätzlich zu diesen drei Kriterien sollten bei der Auswahl eines Spiels für den DaF-Unterricht aber auch jene von Wegener / Krumm 1982 berücksichtigt werden (S. 192):

- das Spiel hat einen vom Lernziel verschiedenen (Spiel-)Zweck in sich
- das Spiel enthält Elemente der Spannung (des Zufalls) und macht Spaß
- das Spiel folgt Regeln
- das Spiel enthält Konkurrenz-Elemente, die aber wie eine Parodie auf die alltägliche Konkurrenzsituation wirken
- das Spiel fördert das sanktionsfreie Mitwirken vieler / aller Teilnehmer
- das Spiel verändert die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Beziehungen gegenüber der sonstigen Unterrichtssituation.

Vor allem sollte aber auch das Prinzip der Validität berücksichtigt werden. Lehrt das Spiel wirklich das, was ich möchte? Und passen somit die vorhergehenden und nachfolgenden Aktivitäten dazu?

2.2.2) Die Spiele

Im Folgenden werden nun die fünf Spiele vorgestellt, die ich in Kasachstan im Unterricht benützt und deren Einsatz ich wissenschaftlich beobachtet habe. Zu jedem Spiel habe ich auch die drei Kriterien von Koenig erwähnt, um zu erklären, warum diese Spiele gewählt worden sind.

Äpfel zu Äpfel (authentisch):

Osterhaus 2006

Material: 78 grüne Adjektivkarten und 240 rote Substantivkarten.

Regeln: Jeder Spieler erhält sechs rote Karten. Der jüngste Spieler beginnt und ist somit der erste aktive Spieler. Der aktive Spieler zieht immer eine grüne Karte, liest diese vor und legt sie in die Tischmitte. Nun legen alle Mitspieler verdeckt eine passende rote Karte dazu. Sobald alle eine Karte gelegt haben, deckt der aktive Spieler diese auf und entscheidet, welches Substantiv am besten zum Adjektiv passt und muss natürlich erklären, warum. Der Spieler, der die entsprechende rote Karte gelegt hat, erhält die grüne Karte als Belohnung. Alle gelegten roten Karten kommen aus dem Spiel und jeder erhält eine neue, so dass jeder wieder sechs Karten hat. Dann ist der nächste Spieler im Uhrzeigersinn aktiver Spieler.

Wer als erstes sechs grüne Karten hat, hat gewonnen.

Dieses Spiel enthält auch viele landeskundliche Informationen über Deutschland, jedoch nicht über Österreich oder die Schweiz. Der Gedanke einer Österreich-Edition wurde einmal diskutiert, dann kam es jedoch zu Lizenz-Verkäufen und die Idee ging verloren.

Die drei Kriterien von Koenig: Lerneffekt durch neuen Wortschatz; Interaktion durch das Gespräch, bei dem aktiver Spieler überzeugt werden soll, ein bestimmtes Substantiv zu wählen; Kreativ-Spielerisches durch Assoziation von Adjektiven mit Substantiven.

Boggle (authentisch):

Hasbro 2009

Material: 55 Buchstabenkarten (jeweils ein Buchstabe auf beiden Seiten, also insgesamt 110 Buchstaben).

Regeln: Ein Spieler entscheidet sich für ein Wort mit vier Buchstaben, das mithilfe der Buchstabenkarten korrekt geschrieben in die Tischmitte gelegt wird, z.B. B-A-U-M. Die restlichen Karten werden gleichmäßig an alle Mitspieler verteilt. Nun wird gleichzeitig gespielt und wer als erstes seine Karten aufgebraucht hat, hat gewonnen.

Jeder Spieler schaut also seine Handkarten und das Wort in der Mitte an und legt dann einen seiner Buchstaben auf einen der vier in der Mitte liegenden, sodass ein neues Wort entsteht. Z.B. ein ‚K‘ zu B-A-U-M, dann wird K-A-U-M, dann folgt ein ‚M‘ und das Wort wird K-A-M-M.

Es geht um Geschwindigkeit, denn alle Spieler versuchen gleichzeitig das Wort in der Mitte zu verändern und ihre Handkarten loszuwerden. Aber nur wer am schnellsten ist, gewinnt.

Die drei Kriterien von Koenig: Lerneffekt durch neues Vokabular und Orthografie-Übung; Interaktion durch gleichzeitiges Spielen und gegenseitiges Kontrollieren; Kreativ-Spielerisches durch Zwang zur Geschwindigkeit und Kreativität bei der Gestaltung neuer Wörter.

Dixit (authentisch):

Zitat einer Studentin zu diesem Spiel: „Ich habe die Deutsche Sprache nicht so viel verwenden, aber ich habe beginnen auf Deutsch zu denken.“

Roubira 2008; Spiel des Jahres 2010

Material: Eine Punkteleiste, Holzhäschen zum Punktemarkieren in sechs verschiedenen Farben, Zahlenplättchen (1-6) jeweils in sechs Farben, 85 Bilderkarten.

Regeln: Die Bilderkarten werden gemischt und als Stapel in die Tischmitte gelegt. Jeder Spieler erhält verdeckt sechs Karten sowie das Holzhäschen und die Zahlenplättchen in seiner frei gewählten Farbe. Der Punktemarkierer kommt auf Feld ,0‘ der Punkteleiste. Der jüngste Spieler wird Startspieler und somit erster aktiver Spieler. Nun wählt der aktive Spieler eine seiner Karten geheim aus und überlegt sich eine Assoziation dazu: eine Farbe, ein Gefühl, ein Filmtitel, ein Zitat, etc. Dann legt er die Karte verdeckt in die Tischmitte und alle anderen Spieler müssen aus ihrer Hand ebenfalls eine Karte auswählen, die zur genannten Assoziation passt und verdeckt dazu legen. Die Karten werden gemischt und aufgedeckt. Nun entscheidet jeder Spieler, welche Karte vom aktiven (dieser natürlich nicht) ist und markiert dies geheim mit seinem Zahlenplättchen. Haben alle gewählt werden die Plättchen aufgedeckt und die Punkte verteilt:

- Haben alle richtig gewählt, bekommt jeder, außer der aktive Spieler, 2 Punkte. (Daher nicht zu spezifisch sein)
- Haben alle falsch gewählt, bekommt jeder, außer der aktive Spieler, 2 Punkte. (Daher nicht zu allgemein sein)
- Hat mindestens einer falsch und mindestens einer richtig gewählt, bekommt der aktive Spieler und jeder Richtige 3 Punkte.
- Jeder nicht-aktive Spieler bekommt 1 Punkt für jedes Plättchen, das auf sein Bild gelegt worden ist. (Daher gut passende Bilder dazulegen)

Die drei Kriterien von Koenig: Lerneffekt ist durch die Verwendung der deutschen Sprache (Bildbeschreibung) gegeben, Interaktion durch zuhören, gleichzeitiges Hinlegen der Bilder und Auswahl des richtigen, und Kreativität durch die besondere Art der Bildbeschreibung (Assoziationen).

Wiederholungsschlängenspiel (nicht-authentisch):

Das bekannte Schlangen- oder Leiternspiel ist im DaF-Unterricht sehr beliebt, da man die Grundform mit vielen verschiedenen Themen verwenden kann. Man beginnt mit seinen Spielfiguren auf dem Startfeld, würfelt, fährt die entsprechende Zahl weiter, erledigt die Aufgabe (wenn falsch, kehrt man zum Ausgangsfeld zurück) und wer als erster das Ziel erreicht hat, gewinnt.

In dieser Variante (siehe Anhang) wurden sämtliche Themen kurz wiederholt, die in diesem Semester besprochen worden sind. Bei den Feldern „Mitspieler wählen“ entscheiden die Kollegen, welches Verb in welcher Zeit konjugiert, bzw. welches Adjektiv mit welchem Substantiv dekliniert werden muss.

Die drei Kriterien von König: Der Lerneffekt ist die Wiederholung, Interaktion findet vor allem auf den „Mitspieler wählen“ – Feldern statt und ein spielerisches Element kommt durch die „Glück“- und „Pech“-Felder hinzu, aber auch durch den Anreiz die Fragen richtig zu beantworten, um weiterzukommen und zu gewinnen.

Würfel-Grammatikspiel (nicht-authentisch):

Material: Ein Din-A-4 Blatt für die Konjugationen und eines für die Deklinationen (siehe Anhang); einen sechseitigen (W6), einen achtseitigen (W8), einen zehneitigen (W10) und einen zwanzigseitigen (W20) Würfel.

Regeln: Je nach Blatt nimmt ein Spieler die drei entsprechenden Würfel und wirft. Dann nennt er die entsprechende Form. Bsp. Blatt Konjugationen: W6=3 (3.P.Sg.), W8=4 (Perfekt Aktiv), W20 = 13 (kaufen) => er / sie / es hat gekauft.

Die anderen Spieler entscheiden dann als Gruppe, ob die Lösung richtig oder falsch ist. Der aktive Spieler erhält einen Pluspunkt wenn die Antwort richtig ist, die anderen Spieler erhalten ebenfalls einen Pluspunkt, wenn sie als Gruppe richtig entschieden haben. Der Lehrende muss hier also als Schiedsrichter aktiv mitmachen.

Jeder Spieler würfelt fünf Mal auf den Konjugationen, anschließend jeder fünf Mal auf den Deklinationen. Dann ist das Spiel zu Ende und der mit den meisten Punkten hat gewonnen.

Die drei Kriterien von Koenig: Gelernt wird die Formenlehre, Interaktion findet statt, da man als Gruppe arbeitet und motiviert wird man durch die Punkte.

2.3) Die Unterrichtssituation

Im Rahmen meines Auslandspraktikums (01. Februar bis 30. Juni 2012) unterrichtete ich an der pädagogischen Fakultät der „Ablai Khan–Universität für Weltsprachen und Internationale Beziehungen“ in Almaty, Kasachstan Deutsch als Fremdsprache. Das System der Universität funktioniert wie jenes einer Schule: Die Studenten besuchen als Klasse zusammen das erste Jahr, dann das zweite und schließen nach vier Jahren gemeinsam mit einer Abschlussprüfung ab. Das führt dazu, dass die Studenten nicht nach Niveau den Deutschkursen zugeteilt werden, sondern aufgrund des Jahrganges, was natürlich zur Folge hat, dass A1- und C1-Studenten im selben Kurs sitzen.

Ich unterrichtete jeden Jahrgang einmal die Woche für 100 Minuten. Nur im zweiten Jahrgang ist die Gruppe in eine kasachische und eine russische Abteilung geteilt worden, zum Zwecke der Unterrichtssprache. Ich hatte also insgesamt fünf Kurse bei vier Jahrgängen.

Für meine Untersuchung hatte ich beschlossen die kasachische Abteilung des zweiten Jahrganges zu benützen. Dafür gibt es zwei Gründe:

- 1) Mit sechs Studenten ist dieser Kurs der kleinste und somit übersichtlichste.
- 2) Es ist der einzige Kurs, wo alle Studenten ungefähr auf demselben Deutschniveau (+/- B1) sind.

Die Studenten dieses Jahrganges waren 19/20 Jahre alt, Muttersprache Kasachisch, Zweitsprache Russisch, erste Fremdsprache in der Schule Englisch (darin jedoch nicht kommunikationsfähig). An der Universität war ihre Hauptsprache Deutsch und als weitere Fremdsprache studierte jeder etwas anderes. Die Klasse bestand aus fünf Studentinnen und einem Studenten. Dieser Kurs fand immer mittwochs von 15.30-17.20 Uhr statt.

Ende April unterrichtete ich diese Gruppe aufgrund von Stundenverschiebungen mehrmals die Woche und diese Zeit habe ich dann für die Unterrichtsbeobachtung verwendet.

2.4) Der Leitfragenkatalog für die Beobachtung

In diesem Kapitel möchte ich erläutern, welche Leitfragen ich durch die Beobachtung der Studenten zu beantworten versuchte und welche Hilfsmittel ich dazu verwendet habe. Im anschließenden Kapitel werden die beobachteten Unterrichtseinheiten dann analysiert.

Am Mittwoch 11.04. habe ich meinen ersten Versuch gemacht, den Einsatz eines Spieles wissenschaftlich zu beobachten. Dazu habe ich eine Beobachtungstabelle erstellt (siehe Anhang): In der linken Spalte habe ich die Kategorien „Verwendung des Russischen, bzw. Kasachischen“, „Lachen“, „Verpflichtender Einsatz des Deutschen (durch Spielmechanismus)“, „Freiwilliger Einsatz des Deutschen“, „Frage an die Lehrperson“, „Starker Körpereinsatz (Gestik, schaukeln, aufstehen)“ eingefügt; Rechts gibt es dann für jeden Studenten eine Spalte, in der ich mit Strichen die genannten Aktivitäten gezählt habe.

Zwei Probleme ergaben sich bei der Beobachtung mit dieser Tabelle: (1) waren die Aktivitäten sehr schnell hintereinander und auch gleichzeitig, weshalb das mitzählen sehr schwer, beinahe unmöglich war; (2) hatte ich am Ende nur einen Durchschnittswert der gesamten Stunde auf der Tabelle, nicht jedoch eine Entwicklung (warm werden, Ruhephasen).

Am Montag 16.04. unternahm ich dann die zweite wissenschaftliche Beobachtung eines Spiels im Unterricht. Dazu habe ich an der oben vorgestellten Tabelle eine kleine Veränderung vorgenommen: Nämlich habe ich die Spalten der Studenten geteilt. Die linke Hälfte diente als Strichleiste für die erste Spielhälfte, der rechte Teil für die zweite. Damit hatte ich gehofft, die Entwicklung während des Spiels besser einfangen zu können. Jedoch kam diesmal zur oben genannten Schwierigkeit ‚eins‘ noch dazu, dass ich als Moderator ständig Karten mischen, verteilen und Punktwertungen kontrollieren musste, wodurch das Ausfüllen der Tabelle wieder nicht geglückt ist. Also habe ich leitfragengelenkt beobachtet, ohne Notizen zu machen.

Meine dritte Beobachtung fand am Donnerstag, 19.04.2012 statt. Diesmal habe ich versucht zusätzlich zur Tabelle noch multimedial zu arbeiten, um den Unterricht nachher besser analysieren zu können. Also habe ich eine Kamera und einen MP3-Recorder aufgestellt. Doch war der Einsatz beider Geräte ein Fehlschlag. Die Tonaufnahme bestand nur aus Rauschen und einem sporadischen Wort, die Videoaufnahme hat daher nichts gebracht, da ständig ein Student das Bild versperrte und von den Gesprächen überhaupt nichts aufgefangen worden ist.

Am Montag, 23.04.2012 führte ich dann meine vierte Beobachtung durch. Nach dem Reinfeld der letzten Stunde habe ich die Multimediageräte wieder weggeräumt und auch auf die Tabelle habe ich diesmal verzichtet. Ich habe mir lediglich die oben genannten Leitfragen eingeprägt und auf diesen basierend das Geschehen beobachtet. Daher war diese die für mich stressfreieste Stunde und doch ergebnisbringend.

Die fünfte und letzte Beobachtungsstunde habe ich am Donnerstag, 26.04.2012 durchgeführt. Aufgrund der angenehm-positiven Abwicklung der letzten Stunde habe ich beschlossen diesmal genauso vorzugehen, was erneut gut gegangen ist.

2.5) Analyse der Beobachtung

Wie oben erläutert, bin ich bei der Unterrichtsbeobachtung auf verschiedene Probleme gestoßen, daher habe ich die Analyse immer sofort im Anschluss an den Unterricht verfasst, als meine Erinnerungen noch frisch waren.

Meine (teilnehmende) Beobachtung verlief jedes Mal so, wie Mayring 2002 (S. 83) es ausgeführt hat: Zunächst habe ich einen Beobachtungsleitfaden konstruiert; Den Kontakt zum Untersuchungsfeld herzustellen war einfach, da ich ja der Lehrer war; Teilgenommen habe ich in den Unterrichtseinheiten als Spielmoderator; Meine Probleme mit Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen habe ich im vorhergehenden Kapitel ausgeführt; Die Schlussauswertung stellt dieses Kapitel dar.

Unterrichtseinheit vom Mittwoch, 11.04.2012, 15.40-17.20 Uhr:

Einsatz des von mir gebastelten, nicht-authentischen *Würfel-Grammatikspiels*. Der Einsatz dieses Spiels ist dadurch begründet, dass die Studenten an der Universität intensiv Formenlehre betreiben und diese wichtiger Bestandteil der Prüfungen ist.

Die Studenten haben von Anfang an einen Ehrgeiz entwickelt, die richtigen Antworten zu geben, um Punkte zu sammeln. Interessant war zu beobachten, wie jene, die gerade nicht an der Reihe waren, intensiv mitgedacht und sichtlich nervös waren (auf dem Stuhl schaukeln, Hände reiben), ob der Spieler die Antwort kennt oder nicht. Wenn dieser nun zu lange nachgedacht hat, konnten die anderen sich teilweise nicht mehr zurückhalten und gaben die (vermeintlich) richtige Antwort, obwohl dies ja dem Konkurrenten einen Punkt brachte. Von Anfang an wurde viel gelacht und die Studenten haben sich gegenseitig angespornt.

Gegen Ende des Spiels ist dann etwas interessantes Gruppendynamisches passiert: Eine Studentin hat in einer Runde alles falsch gemacht und keinen Punkt erhalten. Dies hat dazu geführt, dass sie sich beleidigt in die hintere Reihe gesetzt und nicht mehr aktiv teilgenommen hat. Ihr Verhalten, bzw. ihre Stimmung hat sich aber auch auf die anderen niedergeschlagen, die sich von da an mit Lachen und Rufen zurückgehalten haben. Dies zeigt sehr gut, wie die Aktivität „Spielen“ eine innere Balance besitzt, die durch ein einziges Element gestört werden kann. Die Frage ist nun: Hätte ich als Lehrer hier etwas tun können? Ich weiß es nicht. Leider besitze ich keine pädagogische Ausbildung und eine Literaturrecherche in diese Richtung würde den Rahmen der Masterarbeit sprengen. Jedenfalls werde ich in Zukunft sicher dieser Frage nachgehen und würde jedem raten, sich auch darüber Gedanken zu machen, denn

schließlich schlägt hier die Stimmung der gesamten Klasse um, was den Unterricht sehr beeinträchtigen kann.

Aber zurück zum Spiel. Trotz meiner Angabe zu Beginn, nur auf Deutsch zu sprechen, wurde der Anteil des Kasachischen immer größer, je nervöser die Studenten wurden. Ich glaube, dass dies nur passiert ist, weil die Schüler die gleiche Muttersprache haben und dann der Versuchung diese zu verwenden einfach nicht widerstanden werden kann. In heterogenen DaF-Gruppen gibt es diese Gefahr nur sehr bedingt.

Das Schönste aber war, die Studentin A. zu beobachten, denn diese sitzt normalerweise nur im Unterricht und ihre Teilnahme ist nur sehr begrenzt gegeben. Bei diesem Spiel aber war sie sofort Feuer und Flamme, war überaus aktiv und hat auch gewonnen. Dies zeigt sehr gut, dass Lernende auf verschiedene Aktivitäten unterschiedlich reagieren. Nur weil sie einmal nicht mitmachen, bedeutet das nicht, dass ihnen die Sprache oder der Unterricht nicht gefällt. Vermutlich liegt es an dieser speziellen Aktivität oder es gibt persönliche Gründe. Aus diesem Grund ist es wichtig den Unterricht variantenreich zu gestalten, damit für jeden etwas dabei ist. Und Spiele sind nun einmal eine solche Variante. Eine besonders erfolgreiche noch dazu.

Unterrichtseinheit vom Montag, 16.04.2011, 09.50-11.30 Uhr:

In dieser Unterrichtseinheit habe ich das authentische Spiel *Dixit* eingesetzt. Nach den Regeln habe ich auch noch deutlich erläutert, warum das Spiel für Deutschlernen, bzw. für Deutsch Üben sehr gut ist und auf welche Dinge besonders Wert gelegt werden sollte.

Im Gegensatz zum *Würfel-Grammatikspiel* wurde diesmal fast kein Wort Kasachisch gesprochen, die Studenten bemühten sich rein Deutsch zu sprechen. Es kam auch zu keiner Zeit so ein Ehrgeiz auf wie beim nicht-authentischen Würfelspiel, wodurch die Lernenden kaum nervös waren und sich auf die Deutsche Sprache konzentrieren konnten.

Dies liegt meiner Meinung nach daran, dass die Regeln für *Dixit* doch recht komplex sind und es ein paar Runden bedurfte, bis die Studenten den korrekten Ablauf und die Prinzipien verstanden haben, während beim simplen Grammatikspiel alles sofort klar war und der Wettkampf gleich beginnen konnte. Denn ab der fünften Runde haben die Studenten sichtlich länger nachgedacht bei der Auswahl der Karten und der Plättchen, was zeigt, dass sie es dann gut verstanden haben und von da an bemüht waren, viele Punkte zu sammeln.

Das Lachen hat sich auf jene Momente beschränkt, als die Karten in der Tischmitte aufgedeckt wurden. Ansonsten war es eher ein ruhiges Spiel.

Alle Studenten haben ordentlich mitgemacht und da sie immer konstant ähnlich viele Punkte bekommen haben, war es bis zum Schluss spannend, wer denn nun gewinnt. Und da die Letzte nur fünf Punkte hinter der Siegerin war, gab es auch keine Frustmomente.

Allgemein würde ich den Einsatz des Spieles, rein von der Beobachtung her, als erfolgreich bezeichnen. Die Studenten waren von Anfang an konzentriert bei der Sache, haben sich intensiv bemüht Deutsch zu sprechen und die Bilder so kreativ als möglich zu beschreiben. So habe ich es auch bei den beiden Gruppen in Wien beobachtet. Und das ist auch die große Stärke dieses Spiels: Die Schüler können mit der Sprache spielen. Sie können experimentieren, neue Begriffe einsetzen und tun das auch.

Unterrichtseinheit vom Donnerstag, 19.04.2011, 09.50-11.30 Uhr:

Diesmal habe ich das authentische Spiel *Boggle* eingesetzt. Obwohl die Regeln sehr simpel sind, hat sich herausgestellt, dass das Spiel an sich ziemlich kompliziert ist.

Die Studenten waren, wegen der einfachen Regeln, die sie sofort verstanden haben, von Anfang an enthusiastisch bei der Sache und haben sich intensiv bemüht Wörter zu finden, ihre Handkarten dadurch loszuwerden und das Spiel zu gewinnen. Im Anschluss wollten sie auch sofort eine zweite Runde spielen, weil es mit 15 Minuten Dauer doch ein sehr kurzes Spiel ist. Es fand während des gesamten Spiels nur wenig Kommunikation statt und wenn, dann war diese ausgewogen teils Kasachisch, teils Deutsch. Ich hatte den Eindruck, dass die Lernenden sich schon bemüht haben die Kommunikation rein auf Deutsch zu führen, aber im Eifer des Gefechts, wenn Spielstress und Nervosität Überhand gewonnen haben, sprudelte das Kasachische heraus, weil einfach schnell und effizient etwas gesagt werden musste.

Gelacht wurde kaum und wenn, dann nur wenn ein Mitspieler einen Fehler gemacht hat oder ein besonders kreatives Wort benutzt wurde.

Das Spiel, so hatte ich den Eindruck, war doch etwas zu schwer für die Gruppe. Es ist ein authentisches Spiel und die Studenten haben auch hochmotiviert mitgemacht, doch wurden sehr viele Wörter von ihnen nicht erkannt, wodurch der gesamte Spielfluss immer wieder stockte. Die zweite Runde musste ich daher auch früher abbrechen, weil einfach keine Wörter mehr gesehen wurden, obwohl noch sehr viele da waren. Und das hat interessanterweise bei ihnen keinen Frust ausgelöst, im Gegenteil waren sie sehr daran interessiert, welche Wörter ich ihnen im Anschluss noch präsentiert habe.

Aber dennoch finde ich, dass es eine gute Übung ist, da man mit Buchstaben spielt, Wörter bastelt, sie verändert. Vor allem aber verändern die Mitspieler plötzlich das Wort in der Tischmitte und dann muss man plötzlich mit ganz neuen Prämissen denken.

Unterrichtseinheit vom Montag, 23.04.2011, 09.50-11.30 Uhr:

In dieser Stunde habe ich, da das Semester nur noch zwei Wochen dauert, das nicht-authentische *Wiederholungsschlängenspiel* gespielt. Mit diesem Spiel wollte ich kurz alles wiederholen, was die Studenten mit mir und mit ihrer Hauptlehrerin in diesem Semester gelernt haben.

Dieses Spiel hatte den speziellen „Spaß durch Frust“ – Faktor. Die Studenten kamen also mit ihrer Spielfigur auf ein Feld, wo es eine Frage zu beantworten galt. Sie wussten ganz genau, dass sie die Antwort kennen mussten, denn sie wussten, sie hatten das gelernt. Dennoch fiel ihnen die Antwort nicht ein. Hier nun muss ein kurzes Detail zu Frage-Antwort-Spielen angebracht werden: Wenn bei solchen Spielen die Fragen zu schwer sind, kommt einfach nur Frust auf und jeder Spielspaß wird zerstört; Sind die Fragen jedoch einfach, so dass die Antwort auf der Zunge liegt aber dennoch nicht einfällt, ist das zwar auch in einem gewissen Sinne frustrierend, aber eben ein witziger Frust. Denn wenn dann die richtige Lösung präsentiert wird, kommt es zum „aber natürlich, warum habe ich das nicht gewusst“ – Effekt und in den meisten Fällen wird dann gemeinsam darüber gelacht.

Interessant war hier auch folgendes zu beobachten: Wenn ein starker Student auf ein „Mitspieler wählen“ – Feld gekommen ist, haben sich die Kollegen bemüht die Sache so schwer als möglich zu machen, kam aber ein schwacher Student auf so ein Feld, wurde es ihm sehr einfach gemacht. Dies zeigt sehr schön, dass die Lernenden nicht gemein sein wollten, aber es den wahrscheinlichsten Siegeskandidaten auch nicht leicht machen wollten. In der Tat hat dann jene gewonnen, für die die Mitspieler es am einfachsten gemacht haben.

Auch diesmal war der Gebrauch des Kasachischen und Deutschen gleichmäßig verteilt und gelacht wurde intensiv, vor allem bei den „Pech“-Feldern und wenn einem die Antworten nicht einfielen.

Nachdem eine Studentin gleich bei Spielbeginn durch hohe Würfelwürfe und mit „Glück“-Feldern den anderen davongelaufen ist, hat sich irgendwie kein Ehrgeiz, sondern mehr eine Resignation mit ihrem Sieg eingestellt. Doch dann wurde sie langsamer und die anderen holten auf und als dann plötzlich alle auf den letzten Feldern standen und jedem der Sieg möglich war, war ihre Nervosität und ihr Ehrgeiz nicht mehr zu übersehen. Die Lernenden sprangen auf, zappelten und rieben sich Hals und Hände, zupften an ihren Haaren herum. Und eben in dieser Spielphase vermehrte sich der Einsatz des Kasachischen, während bei Spielbeginn noch durchgehend Deutsch gesprochen wurde. Wie also auch in den letzten Stunden schon beobachtet, bemühen sich die Studenten durchaus Deutsch zu sprechen, aber

irgendwann sind sie im Spiel gefangen, die Nervosität gewinnt die Überhand und so sprudelt dann eben das Kasachische, während das Deutsche zurückgedrängt wird.

Unterrichtseinheit vom Donnerstag, 26.04.2011, 09.50-11.30 Uhr:

In der letzten „Beobachtungsstunde“ habe ich das authentische *Äpfel zu Äpfel* eingesetzt, was von den Regeln her sehr einfach ist, genauso wie *Boggle*. Und wie auch bei diesem hatte ich nun wieder den Eindruck, dass das Spiel etwas zu kompliziert ist und der Spielfluss wegen zu vieler unbekannter Worte stockt.

Dennoch haben sich die Studenten gut amüsiert und haben ständig über lustige Adjektiv-Substantiv-Kombinationen gelacht. Nervosität und Ehrgeiz kam erst dann auf, als die erste Studentin vier Punkte hatte und ihr daher nur noch zwei auf den Sieg fehlten. Als sie dann den fünften Punkt erhielt manifestierte sich die Nervosität der Mitspieler in wilder Gestik, man begann zu zappeln und zu schaukeln.

Das Kasachische hat diesmal eindeutig überwogen, um sich gegenseitig unbekannte Wörter zu erklären. Deutsch kam beinahe nur in den Momenten vor, als man aufgrund des Spielmechanismus Deutsch sprechen musste.

Fazit nach fünf beobachteten Einsätzen von Gesellschaftsspielen im Unterricht:

Nur bei dem Spiel (*Dixit*), bei dem ich zu Beginn ausführlich erklärt habe, warum es gut für den Sprachunterricht ist, haben sich die Studenten sichtlich bemüht, und auch lange durchgehalten, rein Deutsch zu sprechen. In den anderen vier Spielen war das Kasachische von Anfang an präsent und hat mit der Spieldauer die Oberhand gewonnen, wenn es die nicht schon von Anfang an hatte. Wie lässt sich das erklären?

Wie ich beobachten konnte, stieg mit dem Grad der Nervosität auch der Einsatz des Kasachischen. Bei *Dixit* habe ich am Anfang betont, dass Deutsch gesprochen werden muss und warum das wichtig, während ich das bei den anderen Spielen nicht gemacht habe. Die Schüler haben sich also bei den anderen Spielen auf das Spielziel konzentriert, nur bei *Dixit* auf das Lernziel. Das zeigt meiner Meinung nach eindeutig, wie ich auch schon bei der Voruntersuchung in Wien erwähnt habe, dass Spiele von Lernenden anders aufgenommen werden, wenn das Lernziel zu Beginn erläutert wird.

Gelacht wurde hauptsächlich dann, wenn jemand etwas falsch gemacht hat oder jemand Pech hatte. Schadenfreude ist nun mal die schönste Freude. Nur bei *Dixit* und *Äpfel zu Äpfel* wurde auch an anderen Momenten gelacht, nämlich, wenn aufgrund des Spielmechanismus lustige Bilder, bzw. Adjektiv-Substantiv-Kombination in die Tischmitte gelegt wurden. Was ja auch

in der Natur dieser beiden Spiele liegt, sie wurden schließlich konzipiert, um mit jenen Mechanismen zu unterhalten. Was wiederum der zentrale Unterschied von authentischen und nicht-authentischen Spielen ist: Authentische wollen mit Spielziel und Mechanismus unterhalten, Nicht-authentische benützen Spielziel und Mechanismus, um ein Lernziel zu erreichen, Unterhaltung ist dabei nur ein positiver Nebeneffekt.

Starker Körpereinsatz (Gestik, schaukeln, aufstehen) kam bei allen fünf Spielen dann vor, wenn der Ehrgeiz zum Siegen erwacht war und dementsprechend die Nervosität anstieg. Das liegt einfach daran, dass bei allen das Spielziel jenes war, durch Punktesammeln oder schnelles Vorankommen, zu siegen, was nach Mayer / Paradies 1994 (S. 12-13) ja auch das Grundprinzip von Gesellschaftsspielen ist. Dieser Körpereinsatz ist im Grunde aber ja auch etwas positives, denn er zeigt, dass sich die Studenten auf das Spiel eingelassen haben und motiviert sind. Und je motivierter man ist, desto mehr entwickelt man positive Emotionen und desto besser verankert sich neu Gelerntes.

Fragen an den Lehrer gab es nur bei *Boggle* und *Äpfel zu Äpfel*, da es dort viele unbekannte Wörter zu klären galt. Bei den beiden nicht-authentischen Spielen trat der Fall auf, dass sich die Studenten ständig wegen Bestätigung Ihrer Antworten an mich wendeten, während bei den authentischen Spielen dies nicht nötig war.

Als generellen Unterschied beim Einsatz von authentischen und nicht-authentischen Spielen habe ich lediglich bemerkt, dass bei letzteren, die ja eindeutig Unterrichtsbezug hatten, die Studenten sich gegenseitig ermahnten mit Phrasen wie „Das weißt du sicher“, „Das haben wir schon gelernt“ oder „Das stand dort“ und die richtigen Antworten dann mit „Ah ja, genau“ kommentierten, während bei ersteren sich die Lernenden nie auf den Unterricht zurückbesannen, sondern sich dem Spaß hingaben und neue Wörter interessiert lernten. Das ist ein weiterer, grundlegender Unterschied zwischen authentischen und nicht-authentischen Spielen. Nicht-authentische Spiele werden mit einem eindeutigen Lernziel konzipiert, was wiederum offensichtlich auf den Unterricht Bezug nimmt, während authentische Spiele als etwas neues, etwas Unterrichtsfremdes wahrgenommen werden, auch wenn sie das nicht unbedingt sein müssen.

2.6) Analyse der Gruppendiskussion

Im Anschluss an jedes Spiel habe ich versucht die Studenten in eine Diskussion zu involvieren, was nur sehr begrenzt funktioniert hat. Meine Fragen „Wie hat euch das Spiel gefallen?“, „Welche Stärken / Schwächen hat das Spiel?“ und „Würdest du das Spiel in deinem Unterricht einsetzen?“ wurden mal ausführlicher, mal knapper beantwortet. Es war jedoch nie der Fall, dass ein Student einem anderen widersprochen hätte, wodurch es eben keine Diskussionen, sondern eigentlich nur Frage-Antwort-Runden waren.

Ich habe versucht, jede Gruppendiskussion nach den sechs Phasen von Hussy / Schreier / Echterhoff 2010 (S. 222-223) durchzuführen: (1) Als Leitfaden dienten die oben erwähnten Fragen; (2) Gesprächsregeln wurden bereits unabhängig von dieser Studie im Unterricht diskutiert und wurden daher nicht wiederholt, weil nicht nötig; (3) Als Grundreiz diente jeweils das vorhergegangene Spiel; (4) Eine freie Gruppendiskussion hat sich nie richtig entwickelt, es waren eigentlich nur Frage-Antwort-Runden; (5) Reizargumente, die eingeführt wurden, als sich keine Diskussion entwickelte, wurden mit Schweigen quittiert; (6) Die Metadiskussion habe ich aus Zeitgründen jeweils weggelassen.

Unterrichtseinheit vom Mittwoch, 11.04.2011, 15.40-17.20 Uhr; Diskussion nach dem *Würfel-Grammatikspiel*:

Da Formenlehre hier einfach ein wichtiges Element des Studiums ist, hat allen das Spiel gut gefallen. Mehr noch, haben einige erklärt, ob sie es dann auch tun, ist eine andere Frage, dass sie das Spiel zuhause selber basteln wollen, um alleine üben zu können, bzw. es dann selbst im Unterricht einzusetzen.

Es muss jedoch gesagt werden, dass nicht wirklich eine Diskussion entstanden ist. Die Studenten haben lediglich meine Fragen knapp beantwortet. Dass sie dabei ehrlich waren und nicht nur freundlich, vermute ich daher, dass sie beim Spielen sichtlich Spaß hatten.

Unterrichtseinheit vom Montag, 16.04.2011, 09.50-11.30 Uhr; Diskussion nach *Dixit*:

Die Studenten haben meine Fragen enthusiastisch beantwortet und da sie diesmal viel motivierter gesprochen haben als nach dem *Würfel-Grammatikspiel*, glaube ich, dass ihnen dieses besser gefallen hat. Vor allem die Einstiegsfrage „Wie hat es euch gefallen“ wurde mehrstimmig mit „super!“ beantwortet. Sehr interessant gefunden habe ich, dass eine Studentin beinahe das Identische gesagt hat, wie eine andere Studentin in Wien zu *Dixit* geschrieben hat, nämlich, dass man beim Spielen begonnen hat auf Deutsch zu denken. Dies

scheint also eine zusätzliche Stärke dieses Spiels zu sein, derer ich mir noch gar nicht bewusst geworden bin.

Unterrichtseinheit vom Donnerstag, 19.04.2011, 09.50-11.30 Uhr; Diskussion nach *Boggle*:

Hier nun wurden die Fragen extrem knapp beantwortet, was daran lag, dass den Studenten ein anderes Thema am Herzen lag, das sie mit mir unbedingt besprechen wollten. Daher ist die Diskussion auch sehr schnell zu Ende gewesen.

Das Spiel hat allen gefallen. Was ich interessant fand, war die Aussage: „Man übt bei diesem Spiel schnell zu denken.“ Die Frage, ob sie das Spiel denn auch im Unterricht einsetzen würden, wurde mit Schweigen beantwortet. Ich glaube, das Spiel hat ihnen sehr gut gefallen aber sie haben auch erkannt, dass es ein schweres Spiel ist, das ein hohes Deutsch-Niveau erfordert und daher für den Unterricht vielleicht nicht so geeignet ist.

Unterrichtseinheit vom Montag, 23.04.2012, 09.50-11.30 Uhr; Diskussion nach *Wiederholungsschlängenspiel*:

Hier nun hat sich die Situation ergeben, dass die Stunde zu Ende war und die Studenten nicht mehr zu halten waren. Sie haben zwar noch beteuert, wie sehr ihnen das Spiel gefallen hat und haben noch ein bisschen darüber diskutiert, warum ihnen gewisse Dinge nicht eingefallen sind. Dass sie ein Gespräch über die Fragen im Spiel angefangen haben, zeigt, dass ihnen das Spiel wirklich gefallen hat und sie mit vollem Einsatz dabei waren, denn sonst würden sie danach nicht mehr darüber sprechen.

Unterrichtseinheit vom Donnerstag, 26.04.2012, 09.50-11.30 Uhr; Diskussion nach *Äpfel zu Äpfel*:

Auch das fünfte und letzte Spiel hat den Studenten sehr gut gefallen. Vor allem hat es ihnen gefallen, weil sie viele neue Wörter sowie viele Informationen über Deutschland gelernt haben und eben deshalb würden sie es auch selbst im Unterricht einsetzen. Ich selbst hatte den Eindruck, dass das Spiel zu schwer sei, wegen all dem neuen Vokabular, aber gerade das hat ihnen gut gefallen. Dies zeigt, wie auch bei *Boggle*, dass die Studenten sich voll auf das Spiel einlassen und ehrgeizig den Sieg anstreben, das Lernen aber nie außer Acht lassen. Denn statt zu sagen, dass das Spiel zu schwer sei, weil sie die Wörter nicht kennen, nutzen sie lieber die Gelegenheit diese neuen Wörter zu lernen. Genau dieselbe Beobachtung habe ich auch in Wien gemacht.

Abschlussdiskussion am Donnerstag, 26.04.2012 über alle fünf Spiele:

Generell haben die Studenten erklärt, dass ihnen alle Spiele gefallen hätten, weil sie einfach Spaß gemacht hätten und man dabei dennoch etwas gelernt hätte. Denn generell sei jede Aktivität, die Lernen mit Spaß verbindet, wichtig für den Unterricht.

Geschlossen hat die gesamte Klasse dann erklärt, dass ihnen *Dixit* am besten gefallen habe, da man da seine Kollegen besser kennenlerne, da man eben sieht wie die anderen denken. Und das ist ja das zentrale Element von *Dixit*, zu erkennen, dass jeder Mensch anders ist, mit Bildern andere Dinge assoziiert, auf andere Details achtet.

Und ebenso geschlossen wurde erklärt, dass das *Würfel-Grammatikspiel* ihnen am wenigsten gefallen habe. Es sei zwar gut und wichtig und man habe auch Spaß gehabt, die anderen Spiele waren aber lustiger.

Über die Reihenfolge von *Boggle*, das *Wiederholungsschlängenspiel* und *Äpfel zu Äpfel* waren sich die Studenten dann uneins. Manchen hat es einfach besser gefallen bei *Boggle* mit den Buchstaben zu basteln, andere hatten mehr Spaß mit den Fragen im *Wiederholungsschlängenspiel* und nochmal anderen gefiel es am besten bei *Äpfel zu Äpfel* neue Wörter zu lernen. Jedes Spiel, sei es nun authentisch oder nicht-authentisch, hat seine individuellen Stärken und spricht manche Menschen mehr, manche weniger an. Deshalb kommen ja auch jährlich zwischen 500 und 800 neue Spiele auf den Markt, weil einfach jeder andere Interessen hat.

Am Ende habe ich dann die beiden nicht-authentischen Spiele auf eine Seite des Tisches gelegt und die drei authentischen auf die andere Seite und die Studenten gefragt, ob es in ihren Augen zwischen den Spielen auf der einen Seite des Tisches und jenen auf der anderen Seite Unterschiede gibt. Für diese komplizierte Frage wurde ich mit Schweigen gestraft und verständnislosen Blicken. Also formulierte ich meine Frage um: „Habt ihr vom Spielgefühl und vom Wissensgebrauch einen Unterschied gesehen, wenn ihr diese und wenn ihre diese Spiele gespielt habt?“

Daraufhin haben sie die Köpfe zusammengesteckt und auf Kasachisch diskutiert, dann wurde gemeinsam eine Antwort auf Deutsch vorgetragen: Bei den linken Spielen [nicht-authentischen] sei es vor allem auf das Wissen angekommen, das sie in der Universität gelernt hätten und sie seien sehr nervös und ehrgeizig geworden. Sie versuchten sich daran zu erinnern und zu gewinnen; bei den rechten Spielen [authentischen] hätten sie natürlich auch gewinnen wollen, aber der Spaß stand im Vordergrund und vor allem hätte man da die Klassenkameraden besser kennengelernt, wie sie denken, wie sie fühlen und natürlich hätte man da viele neue, interessante Wörter kennengelernt. Wichtig sei aber auch, dass man bei

den rechten Spielen selbst Dinge ausprobieren kann und es eigentlich kein richtig und falsch gebe, was besonders toll ist.

„Würdet ihr diese Spiele im Unterricht einsetzen?“ – Die linken Spiele seien nur für Erwachsene geeignet, da sie viel Wissen verlangen und nicht so lustig sind, die rechten hingegen seien auch für Schüler geeignet, weil man Spaß hat und gleichzeitig etwas lernt.

Fazit: Den Studenten haben alle Spiele, manche mehr, manche weniger gefallen. Da sie daran interessiert sind, die Deutsche Sprache zu lernen, konnten sie allen Spielen etwas abgewinnen und es macht für sie keinen Unterschied, ob ein Spiel von mir selbst gebastelt ist oder gekauft, jedes wurde enthusiastisch gespielt und erzielte einen Lernerfolg: neue Informationen wurden mit positiven Emotionen verbunden gelernt.

Eine ausführliche Auswertung der Gruppendiskussionen, wie sie etwa Bohnsack / Marotzki / Meuser 2006 (S. 77-80) vorschlagen, kann leider nicht stattfinden, da es ja nie zu einer Diskussion gekommen ist. Das kleine Fazit im oberen Absatz mit der Zusammenfassung der Abschlussdiskussion muss reichen.

2.7) Mögliche Konsequenz für den DaF-Unterricht

Am Ende von Kapitel 2.2.1. habe ich die Hypothese aufgestellt, dass authentische Spiele vom Lehrenden den zusätzlichen Aufwand erfordern, zu Beginn den Lernenden das Lernziel zu verdeutlichen, damit diese nicht skeptisch bleiben und möglicherweise das Spiel sogar boykottieren. In meiner Untersuchung in Almaty habe ich jedoch festgestellt, dass egal wie ich das Spiel präsentiert habe, die Lernenden sich immer voll motiviert darauf eingelassen haben. Dies hängt natürlich von den individuellen Gruppen ab, von der Unterrichtssituation und von vielen anderen Dingen.

Jedoch wurde meine Hypothese irgendwie schon bestätigt. Wie im Fazit von Kapitel 2.2.5 ausgeführt, haben sich die Lernenden nur bei jenem Spiel von Anfang an und durchgehend bemüht rein Deutsch zu besprechen, bei dem ich zu Beginn das Lernziel erläutert habe und erklärt habe, warum das Spiel für das Sprachlernen wichtig ist. Dies zeigt meiner Meinung nach eindeutig, dass es durchaus nötig ist, vor dem Einsatz von Spielen (und vermutlich auch anderer Aktivitäten), den Lernenden zu vermitteln, warum das jetzt gemacht wird und warum es für ihren Spracherwerb wichtig ist. Denn wenn dies nicht geschieht, kann, wie in Wien, Skepsis aufkommen oder, wie in Almaty, Ehrgeiz Oberhand gewinnen.

Bei den nicht-authentischen Spielen war es sowohl in Wien, als auch in Almaty so, dass die Lernenden sofort das Lernziel begriffen und sich dementsprechend darauf eingelassen haben. Sie sind ja schließlich motiviert zu lernen, werden nicht dazu gezwungen und sind daher für alles zu haben, was sie ihrem persönlichen Ziel eindeutig näher bringt.

Es wird sicher auch nicht-authentische Spiele geben, deren Lernziel nicht sofort erkennbar ist. Solche Spiele machen meiner Meinung nach aber keinen Sinn. Denn wenn ich mir schon die Mühe mache ein Spiel für den Unterricht zu entwickeln, dann sollte ich es auch so machen, dass die Lernenden den Lernzweck des Spieles sofort erfassen, denn ansonsten sollte man sich ein authentisches Spiel suchen, was Zeit und Energie spart.

Eine zweite Konsequenz für den Unterricht ist mehr eine Empfehlung meinerseits, da ich das ja so im Unterricht erlebt habe. Aufgrund von unglücklichen Spielsituationen oder auf persönlicher Ebene kann es zu verschiedensten gruppendynamischen Effekten kommen, die den Spielfluss oder gar den gesamten Unterricht beeinträchtigen. Daher sollten sich Unterrichtende unbedingt einmal mit diesem Thema auseinandersetzen, um dann darauf vorbereitet sein zu können und die Situation dann zu entschärfen.

Schließlich sei als dritte und letzte Konsequenz erwähnt, dass Lernende in der Regel hochmotiviert sind, denn sonst würden sie keinen DaF-Kurs besuchen. Und daher kann auch bei der Auswahl von Spielen die Regel gelten: Sprachniveau + 1. Ich habe nämlich sowohl in Wien, als auch im Almaty erlebt, dass sich Lernende nicht davon frustrieren lassen, wenn sie ein Wort nicht kennen oder ein Satz zu kompliziert ist. Im Gegenteil nützen sie diese Gelegenheiten intensiv, um neue Dinge zu lernen. Sie nützen die Freiheit des Spiels sogar sehr gerne, um selbst mit Sprache zu experimentieren, neue Formen und Wörter auszuprobieren.²⁷ Und eben deshalb sind Spiele im Unterricht überaus geeignet.

²⁷ Damit hat meine Studie das bestätigt, was bereits Koenig 2003 (S. 9) und Wegener / Krumm 1982 (S. 201) gesagt haben.

3) Abschluss

3.1) Zusammenfassung

In dieser Masterarbeit mit dem Titel „Discipulus ludens – Gesellschaftsspiele im DaF-Unterricht“ bin ich der Forschungsfrage nachgegangen, ob es im DaF-Unterricht Unterschiede beim Einsatz von authentischen und nicht-authentischen Gesellschaftsspielen gibt.

Zunächst musste einmal das Gesellschaftsspiel von anderen Spielarten abgegrenzt werden. Diese Arbeit hält sich dabei an Mayer / Paradies 1994, bei denen Gesellschaftsspiele eine Unterkategorie von Interaktionsspielen sind. Sie sind hoch verregelt, konkurrenz- und wettkampfbezogen und ihre Funktion ist „Spannung, Spaß und Erholung“.

Als nächstes musste der Begriff der Authentizität geklärt werden und dazu wurde die Definition von Mohr 2010 (S. 21) verwendet: Authentizität ist „eine Eigenschaft von Texten, aber auch von Beispielsätzen, sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, ...; es hat außerhalb der Unterrichtssituationen Adressaten und Funktionen und enthält relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale.“

In wissenschaftlichen Texten zum Thema „Spiele im Unterricht“ wurden bereits viele verschiedene Termini zur Spieldifferenzierung verwendet, jedoch nie die Begriffe authentisch und nicht-authentisch. Ich habe mich für diese Bezeichnung entschieden, da diese bereits beim Text-, Hör- und Videomaterial gebraucht wird und Spiele einen genauso legitimen Platz im Unterricht haben. Ich sehe diese Bezeichnung als eine Form der Gleichberechtigung verschiedener Lehrmaterialien.

Doch was sind nun die Unterschiede zwischen authentischen und nicht-authentischen Gesellschaftsspielen?

Authentische Spiele sind solche, die historisch in einer Gesellschaft gewachsen, bzw. von Muttersprachlern für andere Muttersprachler und nicht für Unterrichtszwecke entwickelt wurden. Auf sie trifft die Definition von Huizinga 1987 (S. 37) zu, sowie alle von Scheuerl 1990 (S. 67-102) genannten Merkmale.

Dagegen sind nicht-authentische Spiel didaktische Spiele, wie sie bei Kret 1989 (S. 13) definiert worden sind und auf die nicht alle Merkmale von Scheuerl zutreffen, also nicht die Momente der Freiheit und der Gegenwärtigkeit.

Bei dieser Unterscheidung gibt es jedoch auch eine Grauzone und noch weitere Differenzen, die in dieser Arbeit ausführlich besprochen worden sind.

Der Hauptunterschied liegt jedoch in ihrer Konzeption. Authentische Spiele wollen unterhalten, wollen Spaß und Kurzweil bereiten, sie haben ein immanentes Spielziel und verfolgen kein Lernziel. Nicht-authentische Spiele basieren hingegen auf einem Lernziel, das nicht dem Spielziel gleichgesetzt werden darf.

Um die Rolle des Spiels in der heutigen Gesellschaft, speziell in den deutschsprachigen Ländern besser zu verstehen, wurde in Kapitel 1.2 in historischer Überblick über die Geschichte des Gesellschaftsspiels von seinen Anfängen im alten Ägypten bis zur Gegenwart gegeben sowie über die Geschichte der Theorien zum Spiel.

Seit Anfang der 70er Jahre begegnen Spiele und spielerische Verhaltensweisen international einem öffentlichen pädagogischen Interesse. Es gibt einen regelrechten „boom“ seit den siebziger Jahren“ (Scheuerl 1991, S. 209).

Warum aber sollten Spiele überhaupt im Unterricht eingesetzt werden? Aus sozialer Sicht fördern Spiele das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe und die Persönlichkeitsentfaltung (Riedel 1995, S. 82). Aus neurolinguistischer Sicht tragen Spiele dazu bei, prozedurales Wissen zu erwerben, also das, was beiläufig gelernt wird – Lernen durch Erfahrung (Dauvillier / Lévy-Hillerich 2004, S. 28). Und außerdem erhöht emotionale Beteiligung den Lernerfolg (ders., S. 10).

Als Gründe, weshalb Spiele im Fremdsprachenunterricht einen legitimen Platz haben, seien die 14 Punkte von Grätz 2001 erwähnt (S. 6). Die wichtigsten sind meiner Meinung nach, dass Schüler durch Probehandeln lernen, sie positive Erfahrungen im Lernen machen, auch die Schwächeren ihren Wortschatz flexibel einsetzen können und dass Spiele das freie, regelgeleitete Sprechen initiieren.

Es soll auch Koenigs Forderung (2003, S. 17) unterstützt werden, dass „das Spielen und das spielerische, kreative Üben im Fremdsprachenunterricht dann auch endlich vom Rand eher an den Ort des Unterrichts [rückt], der ihm zusteht: ins Zentrum des Übungsgeschehens.“

Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit Spielen im Unterricht ist jene der Motivation. Oft werden Spiele im Unterricht einfach eingesetzt, um diesen aufzulockern, mit der Idee, dass sie per se motivierend wirken, was aber ein falscher Ansatz ist. Spiele müssen der Unterrichts- und Lernendsituation entsprechend eingesetzt werden. Falls dies nicht der Fall ist, wird ihr Einsatz nicht erfolgreich sein. Aber die Lehrperson nimmt beim Einsatz von Spielen eine zentrale Rolle ein, denn die „Spielbeteiligung, der Spieleinsatz, die Konzentration, Ausdauer und der Mut zum Ausprobieren des fremden Spielangebots, stehen in Beziehung zum Spielleiter. Ist dieser mutig, offen, fröhlich, interessiert, wollen die ... [Lernenden] es auch sein“ (Stöhr 1993, S. 30).

Ganz zentral ist aber auch die Spielatmosphäre, die von Lehrpersonen leicht beeinträchtigt werden kann, wenn diese den Spielfluss ständig unterbrechen. Es sollte vermieden werden, jeden Fehler auf der Stelle zu korrigieren, denn dann wächst in den Schülern das Gefühl, dass es besser ist, „den Mund zu halten, als einen Fehler zu machen“ (Krumm 2002).

Die Forschungsfrage dieser Arbeit, beruhend auf der vorgestellten theoretischen Basis, lautet nun: Welche Unterschiede lassen sich beim Einsatz von authentischen Spielen im Gegensatz zu nicht-authentischen im DaF-Unterricht feststellen?

Authentische Spiele basieren auf einer natürlich-komplexen Sprache, während nicht-authentische Spiele eigens für den Unterricht erstellt wurden, um bestimmte Phänomene zu vermitteln und eine dem Lernendenniveau angepasste Sprache aufweisen.

Um meine Forschungsfrage zu beantworten, habe ich beschlossen während meines Auslandspraktikums in Kasachstan eine Leitfragen-gelenkte Unterrichtsbeobachtung und Gruppendiskussionen durchzuführen. Zunächst habe ich aber in Wien eine Voruntersuchung gemacht, wobei ich die Methoden der Unterrichtsbeobachtung und des Fragebogens eingesetzt habe.

Die Voruntersuchung in Wien hat vor allem gezeigt, dass der Eindruck des Lehrenden und jener des Lernenden über den Erfolg eines Spiels sehr unterschiedlich ist. Außerdem entstand folgende Hypothese, die in Kasachstan geprüft werden sollte: Authentische Spiele erfordern vom Lehrenden den zusätzlichen Aufwand, ein Lernziel zu finden und dies den Lernenden zu präsentieren, damit diese wissen, warum sie im Unterricht ausgerechnet dieses Spiel spielen.

In Kasachstan habe ich nun fünf Spiele (drei authentische und zwei nicht-authentische) verwendet und ihren Einsatz mit den Methoden der Unterrichtsbeobachtung und der Gruppendiskussion untersucht. Die wichtigsten Ergebnisse können dabei folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Je nervöser und enthusiastischer die Lernenden werden, desto mehr verfallen sie in den Gebrauch ihrer Muttersprache. Jedoch nicht, wenn bei Spielbeginn ausführlich erklärt wird, was mit dem Spiel geübt wird und weshalb Deutsch gesprochen werden muss.
- Gelacht wird am meisten, wenn jemand etwas falsch macht oder jemand Pech hat. Bei authentischen Spielen kommt noch dazu, dass dann gelacht wird, wenn aufgrund des Spielmechanismus etwas Witziges passiert. Denn authentische Spiele wollen mit Spielziel und Mechanismus unterhalten, Nicht-authentische benützen Spielziel und Mechanismus, um ein Lernziel zu erreichen, Unterhaltung ist dabei nur ein positiver Nebeneffekt.

- Bei den nicht-authentischen Spielen wenden sich die Lernenden öfter an die Lehrperson zur Bestätigung der Antworten, bei den authentischen ist dies nicht der Fall.
- Nicht-authentische Spiele werden mit einem eindeutigen Lernziel konzipiert, was wiederum offensichtlich auf den Unterricht Bezug nimmt, während authentische Spiele als etwas neues, etwas Unterrichtsfremdes wahrgenommen werden, auch wenn sie das nicht unbedingt sein müssen.

Die Gruppendiskussion ergab, dass die Lernenden bei den nicht-authentischen Spielen sehr nervös und ehrgeizig geworden seien, sich an bereits vorhandenes Wissen zu erinnern, während dies bei den nicht-authentischen nicht der Fall war, wo es vor allem darum ging Spaß zu haben und neue Wörter kennenzulernen.

Somit kann abschließend gesagt werden, dass es durchaus Unterschiede beim Einsatz von authentischen und nicht-authentischen Spielen gibt und dass der Einsatz beider Typen gerechtfertigt ist. Allgemein ist es nötig, Spiele als fixen Teil des Unterrichts einzuführen.

3.2) Summary

In this master-thesis called „Discipulo ludens – Gesellschaftsspiele im DaF-Unterricht“ (Games in teaching German as a foreign language) I tried to answer the question if there are differences when using authentic and non-authentic games.

For that purpose it was necessary to first of all clarify what “Gesellschaftsspiele” are. This thesis follows the definition of Mayer / Paradies 1994, who argue that “Gesellschaftsspiel” is a subcategory of interaction-games. Such games have rules, are based on competition and their goal is to bring excitement, fun and relaxation.

Secondly, it was necessary to define the meaning of authenticity. In this regard I followed the definition of Mohr 2010: Authenticity is a quality of texts, exemplary sentences, social-interactive actions and media-based material; it has recipients outside of the classroom and their functions have relevant and recognisable text-specific features.

In scientific articles on the subject of games in education there has already been used different terminology but never the terms “authentic” and “non-authentic”. I chose those terms as they are already used in text-, audio- and video-material and because games have the same legitimate place in education. I consider these terms as a kind of equality between different teaching-materials.

But what are now the differences between authentic and non-authentic games?

Authentic games developed historically in society, they were created by native speakers for the use of other native speakers and not for teaching purposes. The definition of Huizinga 1987 (p. 37) and all the features collected by Scheuerl 1990 (p. 67-102) apply to these games.

In contrast non-authentic games are didactical games, as defined by Kret 1989 (p. 13). Some of the features collected by Scheuerl do not apply to these games.

This differentiation opens a grey area and, of course, there are more differences, which are stated in this thesis.

The main difference lies in the conception. Authentic games entertain, create fun, and they have an immanent goal and pursue no educational goal. Non-authentic games, on the contrary, are based on an educational goal which should not be confused with the goal of the game itself.

A review of the history of games starting from ancient Egypt and the history of game-theories are described in this thesis in order to understand the role of games in modern society.

In the 1970s games started to become of major international pedagogical interest. There has been a 'boom' over this subject.

But why should we use games in the classroom? From a social point of view games create team spirit and stimulate personal development (Riedel 1995, p. 82). From a neurolinguistic point of view games help to create a procedural memory – learning by doing (Dauvillier / Lévy-Hillerich 2004, p. 28). And also emotional involvement increases the learning success (idem, p. 10).

There are also many good reasons to use games in foreign language classes (Grätz 2001, p.6). The most important are, in my opinion, that students learn by trying and experimenting, they gain positive experiences, the weak ones will also be able to use their skills and that games initiate free, rule-governed talking.

This thesis supports Koenig's postulation (2003, p. 17) that games and playful and creative exercises should no longer remain on the fringe of foreign language classes but should become a central pillar.

An important question related to games in the classroom is motivation. Very often games are only used to loosen lessons with the idea that games are per se motivating, but this is a wrong assumption. Games have to be used appropriately related to the situation of the lesson and the students. If this is not the case, their use will not be successful. But the teacher himself takes a central role when using games: participation, effort, concentration, endurance and courage for new games or activities are strongly related to the teacher. If he feels courageous, open, happy, interested then also the students will feel the same (Stöhr 1993, p. 30).

A central point is also the atmosphere, which can be easily destroyed by the teacher, if he is interrupting a lot the flow of the game. One should avoid correcting every mistake, otherwise the students might think it is better to keep silent than to make mistakes (Krumm 2002).

The research question of this thesis, based on the presented theoretical basis, is: What differences can be found when using authentic and non-authentic games in the classroom for German as a foreign language?

Authentic games are based on a natural-complex language, while non-authentic games were created especially for a specific lesson to explain certain phenomena and they have a language adjusted to the students.

To answer my research question I decided to use my traineeship in Kazakhstan and to perform there classroom observations and group discussions. But before this I had made a preliminary study in Vienna, where I had performed a classroom observation and had used questionnaires. The preliminary study in Vienna showed that the impression of a teacher and students regarding the success of the use of a game can be very different. Besides it created the following hypothesis which was to be tested in Kazakhstan: Authentic games require from a teacher an extra effort to find an educational goal and to explain it to the students, so they know why they play in the classroom this very game.

In Kazakhstan I used five games (three authentic and two non-authentic ones) and performed classroom observations and group discussions. The most important results can be summarized as follows:

- The more nervous and enthusiastic the students get, the more they use their native tongue. But not if at the beginning of the game they were informed about what would be trained with this particular game and why it would be important to speak German only.
- Students laugh the most when others make mistakes or are unfortunate. With authentic games students also laugh when funny things happen because of the game-mechanism. Because authentic games are intended to entertain with their mechanism, while non-authentic games use their mechanism to teach something, entertainment is only a positive side-effect.
- When playing non-authentic games, students ask many times for confirmation from the teacher, while this almost never happens with authentic games.
- Non-authentic games have a clear educational goal which very obviously relates to the lessons learned, while authentic games represent something new and are received as something outside of the classroom, which does not necessarily have to be the case.

The group discussions showed that students are very nervous and enthusiastic to find the right answer and to remember lessons already learned, when playing non-authentic games. That was not the case with authentic games, where the main objective was to have fun and to learn new expressions.

Therefore it can be said that there are differences when using authentic and non-authentic games in the classroom. The use of both kinds is justified. In general it is necessary to make games a fix part of the lessons.

4) Anhang

4.1) Abstract

In der hier vorliegenden Masterarbeit mit dem Titel „Discipulus ludens – Gesellschaftsspiele im DaF-Unterricht“, bin ich der Forschungsfrage nachgegangen, ob es im DaF-Unterricht Unterschiede beim Einsatz von authentischen und nicht-authentischen Gesellschaftsspielen gibt, wie dies ja auch bei Text-, Hör- und Videomaterial immer wieder diskutiert wird.

Als theoretische Basis für meine Studie habe ich im ersten Teil dieser Arbeit die Begriffe „Gesellschaftsspiel“ und „Authentizität“ definiert, die Geschichte der Spiele und der Theorien zum Spiel präsentiert sowie allgemeine Fragen zum Thema „Spiele im Unterricht“ diskutiert, wie etwa Gründe für deren Einsatz, mögliche Probleme, Vor- und Nachbereitung und Motivation, ehe ich mich im zweiten Teil meiner Forschungsfrage gewidmet habe.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage habe ich mein Auslandspraktikum in Kasachstan genutzt, wo ich im DaF-Unterricht authentische und nicht-authentische Spiele verwendet und deren Einsatz mit den Methoden der Unterrichtsbeobachtung und Gruppendiskussion untersucht habe. Zusätzlich habe ich dies auch bei einem DaF-Kurs in Wien gemacht, um eine Vergleichsstudie zu haben.

Dabei hat sich herausgestellt, dass es sehr wohl Unterschiede gibt, und zwar vor allem bei der Wahrnehmung der Lernenden und bei der Vorbereitung der Lehrperson. Authentische Spiele erfordern vom Lehrenden den zusätzlichen Aufwand, ein Lernziel zu finden und dies den Lernenden zu präsentieren, damit diese wissen, warum sie im Unterricht ausgerechnet dieses Spiel spielen. Während nicht-authentische Spiele ein offensichtliches Lernziel haben, was von den Lernenden auch sofort wahrgenommen wird.

Somit kann abschließend gesagt werden, dass es durchaus Unterschiede beim Einsatz von authentischen und nicht-authentischen Spielen gibt und dass der Einsatz beider Typen gerechtfertigt ist. Allgemein ist es nötig, aus sozialer, neurolinguistischer, psychologischer und vor allem didaktischer Sicht, Spiele als festen Teil des Unterrichts einzuführen.

4.2) Literaturverzeichnis

Alfons X. „der Weise“ (1284): Das Buch der Spiele. Übersetzt und kommentiert von Ulrich Schädler und Ricardo Calvo, LIT Verlag, Wien und Berlin 2009.

André, Jean-Marie (1994): Griechische Feste, römische Spiele. Die Freizeitkultur der Antike, Reclam, Stuttgart.

Atteslander, Peter (2003): Methodern der empirischen Sozialforschung, Walter de Gruyter, Berlin und New York.

Baatz, Ursula / Müller-Funk, Wolfgang (Hrsg; 1993): Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie, Dietrich Reimer Verlag, Berlin.

Baer, Ulrich (1995): „Und nun sollen wir auch noch spielen!“ Lehrer als Spielleiter und Mitspieler. In: Spielzeit. Spielräume in der Schulwirklichkeit, Friedrich Jahresheft XIII, 1995, S. 6-7.

Baer Ulrich (1998): Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik, Seelze-Velber, Hannover.

Beckmann, Jürgen (2002): Klug wie die kleine Lokomotive, In: Die Zeit, Nr. 48 vom 21.11.2002: Wissen – Lernen spezial, S. 36.

Behme, Helma (1992): Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht, 4., unveränderliche Auflage, Iudicum Verlag, München.

Benito, Juana Sánchez / Oberberger, Carlos Sanz / Dreke, Michael (1997): Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene, Langenscheidt KG, Berlin und München.

Berne, Eric (1967): Spiele der Erwachsenen, Rowohlt, Hamburg.

Bigl, Benjamin (2009): Game Over? – Was vom Spielen übrig bleibt, Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München.

Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.; 2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.

Bösch, Holger (2004 [Spiel]): Black Stories, moose. Verlag.

Brett-Evans, David (1975): Religiöse und weltliche Spiele des Spätmittelalters, Schmidt, Berlin.

Bühler, Karl (1927): Funktionslust und Spiel.

Buttaroni, Susanna (1995): Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muss es wirklich „authentisch“ sein? In: ÖDaF-Mitteilungen 2/95, Innsbruck, S. 34-40.

Butts, Alfred Mosher (1949 [Spiel]): Scrabble, James Brunot.

Catty, Ulrike / Catty, Paul / Führer, Maria / Führer, Josef Ernst (1990 [Spiel]): Activity, Piatnik.

Dauvillier, Christa / Lèvy-Hillerich, Dorothea (2004): Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28, Langenscheidt, Berlin.

de Bark, Yvonne (2011): Spielen macht schlau, Ueberreuter, Wien.

Diekmann, Andreas (1998): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg, Rowohlt.

Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 26, Klett 2002, S. 16-17.

Dörnyei, Zoltán (2007): Motivational Strategies in the Language Classroom, Cambridge University Press, Cambridge.

Dreher, Michael / Dreher, Eva (1991): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Keupp, Heiner / von Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hrsg.), Handbuch qualitative Sozialforschung, Psychologie Verlags Union, München, S. 186-188.

Edelhoff, Christoph (1985): Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht, München, 7-30.

Ehnert, Rolf (1982): Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Wieracher, Alois (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 8, Groos, Heidelberg, S. 204-211.

Elkonin, Daniil (1980): Psychologie des Spiels, Pahl-Rugenstein, Köln.

- Ellwanger, Wolfram / Grömminger, Arnold (1989): Das Puppenspiel. Psychologische Bedeutung und pädagogische Anwendung, Freiburg.
- Endrei, Walter (1988): Spiele und Unterhaltung im alten Europa, Dausien, Hanau.
- Erler, Luis u.a. (Hrsg.; 1988): Spiel und Spielmittel im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer, Nostheide, Bamberg.
- Flitner, Andreas (1992): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, Serie Piper Band 22. Piper Verlag, München und Zürich.
- Fritz, Thomas / Faistauer, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung. VÖV-Edition Sprachen 2, 2008, S. 125-133.
- Fröbel, Friedrich (1937): Theorie des Spiels. In: Blochmann, E. / Nohl, H. / Weniger, E. (Hrsg.): Kleine pädagogische Texte (Bd. I, II, III; Heft 4, 16, 21), Beltz, Berlin.
- Fuchs, Mathias / Strouhal, Ernst (Hrsg; 2010): Das Spiel und seine Grenzen. Passagen des Spiels II, Springer, Wien.
- Glonnegger, Erwin (2009): Das Spiele-Buch: Brett- und Legespiele aus aller Welt. Herkunft, Regeln und Geschichte, Ravensburger Buchverlag.
- Göbel, Richard (1979): Lernen mit Spielen. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt, S. 66.
- Grätz, Ronald (2001): Vom Spielen, Leben, Lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 25, Klett 2001, S. 5-8.
- Greve, Werner (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung, Beltz, Weinheim.
- Groos, Karl (1899): Die Spiele des Menschen, Jena.
- Hadfield, Jill (1993): Classroom Dynamics, Oxford University Press, Oxford.
- Hasbro (2009 [Spiel]): Boggle, Hasbro. (Kein Autor bekannt)
- Hersch, Brian (1990 [Spiel]): Tabu, Hasbro.

Hinte, Wolfgang / Karas, Fritz (1989): Studienbuch Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. Eine Einführung für Ausbildung und Praxis, Luchterhand, Frankfurt a.M.

Huizinga, Johan (1987): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Rowohlt, Reinbek.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Hussy, Walter / Schreier, Margrit / Echterhoff, Gerald (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften, Springer-Verlag, Berlin.

Jacobson, William P. / Kohout, Amanda A. (2010 [Spiel]): Identik, Asmodée.

Jenko, Elizabeta (1995): Erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht und Authentizität. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/95, Innsbruck, S. 29-33.

Kacjan, Brigita (2010): Sprachlernspiele. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, De Gruyter Mouton, Göttingen, S. 1177-1181.

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink, Nicolovius, Königsberg.

Kleppin, Karin (2003): Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 263-266.

Koenig, Michael (2003): Nachdenken über Spiele. In: *Babylonia* N1 / 2003, S. 8-17.
www.babylonia-ti.ch.

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

Krauss, Johann R. (2003): Der Abenteuerspielplatz, Ernst Reinhard Verlag, München und Basel.

Kret, Ernst (1989): Spielend lernen, Linz.

Kreutzer, Karl Josef (Hrsg.; 1983): Handbuch der Spielpädagogik, Schwann, Düsseldorf.

Kruk, Agnieszka (2010): Das Spiel und seine Anwendung im Deutsch als Fremdsprache – Unterricht, Wien, unpubl. Dipl.

Krumm, Hans-Jürgen (2002): Wie demotiviere ich richtig? In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 26, Klett 2002, S. 11.

Leacock, Eleanor (1971): At play in African villages. In: Natural History, December (special supplement on play), 1971, S. 60-65.

Leacock, Matt (2011 [Spiel]): Die verbotene Insel, Schmidt Spiele.

Legutke, Michael K. (1995): Authentizität – ein überholter Begriff in der Sprachdidaktik? In: ÖDaF-Mitteilungen 2/95, Innsbruck, S. 4-11.

List, Gudula (2002): „Wissen“ und „Können“ beim Spracherwerb – dem ersten und den weiteren. In: Barkowski, Hans / Faistauer, Renate (Hrsg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag, Schneider, Hohengehren, S. 121-131.

List, Gudula (2002b): Motivation im Sprachunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 26, Klett 2002, S. 6-10.

Markowitsch, Hans-Joachim (2002): Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Mayer, H. / Paradies, L. (1994): Alles nur Spielerei? Ansprüche an eine Spieldidaktik in der Sekundarstufe, Pädagogik 4 / 1994.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Mayring, Philipp (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Beltz Verlag, Weinheim.

Mohr, Imke (2010): Authentizität. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, A. Francke Verlag, Tübingen, S. 21.

Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels, Beltz, München.

Orlick, Terry (1996): Neue kooperative Spiele. Mehr als 200 konkurrenzfreie Spiele für Kinder und Erwachsene, Beltz, Weinheim und Basel.

- Osterhaus, Mark Alan (2006 [Spiel]): Äpfel zu Äpfel, Pegasus Spiele.
- Pfau, Anita / Schmid, Ann (2011): 22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache, Klett, Stuttgart.
- Phillips, Elizabeth Magie / Darrow, Charles (1935 [Spiel]): Monopoly, Parker Brothers.
- Prange, Lisa (1997): 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Riedel, Katja (1995): Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie. Suggestopädie im Kontext von Erziehungswissenschaft, Gehirnforschung und Praxis, Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer Claudia (2005): DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9/2005, Wien, S. 43-58.
- Riemer Claudia (2010): Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, De Gruyter Mouton, Göttingen, S. 1152-1157.
- Roberts, J.M. / Arth, J. / Bush, R.R. (1959): Games in culture. In: American Anthropology, Heft 61, 1959, S. 597-605.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, J.B. Metzler, Stuttgart.
- Roubira, Jean-Louis (2008 [Spiel]): Dixit, Libellud.
- Rudolf, Anita (2004): Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen, Baltmannsweiler.
- Schädler, Ulrich (2008): Spiele der Menschheit. 5000 Jahre Kulturgeschichte der Gesellschaftsspiele, Primus Verlag.
- Schädler, Ulrich / Strouhal, Ernst (Hrsg.; 2011): Spiel und Bürgerlichkeit. Passagen des Spiels I, Springer, Wien.
- Schäfer, Gerd E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt, Juventa Verlag, Weinheim und München.

Scheuerl, Hans (Hrsg.; 1990): Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Scheuerl, Hans (Hrsg.; 1991): Das Spiel. Band 2. Theorien des Spiels, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Schiller, Friedrich (1793/94): Spiel und Freiheit – der ästhetische Zustand.

Schmidt, Josef Friedrich (1910 [Spiel]): Mensch ärgere dich nicht, Schmidt Spiele.

Schweckendiek, Jürgen (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 25, Klett 2001, S. 9-19.

Stöhr, Ursula (1993): Das Seniorenspielbuch, Beltz, Weinheim und Basel.

Strouhal, Ernst / Zollinger, Manfred / Felderer Brigitte (Hrsg.; 2012): Spiele der Stadt, Springer, Wien.

Sutton-Smith, Brian (1986): The metaphor of games in social science research. In: van der Kooij, R. / Hellendoorn, J. (Hrsg.): Play, Play Therapy, Play Research, Swets & Zeitlinger, Berwyn, S. 35-65.

Teuber, Klaus (1995 [Spiel]): Die Siedler von Catan, Kosmos.

Van Lier, Leo (1996): Interaction in the Language Curriculum, Longman, London und New York.

Warwitz, Siegbert / Rudolf, Anita (2003): Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen, Schneider Verlag, Hohengehren.

Wegener, Heide / Krumm, Hans-Jürgen (1982): Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 8, Groos, Heidelberg, S. 189-203.

Widdowson, Henry (1979): The authenticity of language data. In: Ders. (Hrsg.): Explorations in Applied Linguistics, Oxford, S. 163-172.

Winnicott, Donald W. (1995): Vom Spiel zur Kreativität, Klett-Cotta, Donauwörth.

4.3) Curriculum Vitae

Markus Weisenhorn

geb. 27.09.1984 in Meran, Südtirol.

Ausbildung:

Im Wintersemester 2010 Beginn des Masterstudium Deutsch als Zweit-und Fremdsprache.

Sommersemester 2012 für Auslandspraktikum DaF in Almaty, Kasachstan.

Am 14.05.2009 Abschluss des Magisterstudiums Klassische Archäologie an der Universität Wien.

Studienjahr 2007/2008 in Athen (26. September 2007 – 31. August 2008).

Oberschule: Humanistisches Gymnasium / Klassisches Lyzeum „Beda Weber“ in Meran.

Abschluss mit Maturadiplom im Schuljahr 2003/2004.

Grundschule und Mittelschule in Meran.

Berufserfahrung:

09/2012 Beginn meiner Unterrichtstätigkeit DaF bei INNES / TU-Wien.

08/2012 Unterrichtstätigkeit DaF an der Deutsch-Kasachischen-Universität Almaty.

02/2012-06/2012 Unterrichtstätigkeit DaF an der Ablai Khan Universität Almaty.

02/2011-09/2011 Unterrichtstätigkeit DaF bei Actilingua Wien.

11/2009-08/2010 Anstellung als Professor für Deutsch und Geschichte an der Handelsoberschule „Franz Kafka“ in Meran. (Biennium)

08/2005-11/2009 Tätigkeit als Archäologe. Teilnahme an verschiedenen Ausgrabungen, Surveys und anderen Forschungsprojekten.

4.4) Beobachtungsleitfaden

Datum, Uhrzeit:

Gruppenbezeichnung:

Niveaustufe Deutsch:

Spiel:

Namen			
Verwendung des Russischen, bzw. Kasachischen			
Lachen			
Verpflichtender Einsatz des Deutschen (durch Spielmechanismus)			
Freiwilliger Einsatz des Deutschen			
Frage an die Lehrperson			
Starker Körpereinsatz (Gestik, schaukeln, aufstehen)			

4.5) Nicht-authentische Spiele

4.5.1) Wiederholungsschlängenspiel

1 START	2 Nenne 5 Tiere aus Kasachstan	3 Nenne 5 Städte in Deutschland	4 Nenne 3 Städte in Österreich	5 Du hast Glück! Springe nach 16.	6 Du hast Pech! Kehre nach 1 zurück.	7 Nenne 7 Adjektive für linken Nachbarn.	8 Nenne 7 Adjektive für rechten Nachbarn.	9 Nenne 5 Tiere aus dem Meer.	10 Du hast Pech! Setze eine Runde aus.
20 Nenne fünf typische Dinge Österreichs.	19 Nenne fünf olympische Sportarten.	18 Nenne drei deutsch- sprachige Autoren.	17 Nenne drei deutsch- sprachige Filme.	16 Nenne drei deutsch- sprachige Musiker.	15 Nichts passiert.	14 Mitspieler wählen Adjektiv mit Substantiv.	13 Mitspieler wählen Verb.	12 Nenne 5 Möbelstücke aus deinem Zimmer.	11 Du hast Glück! Würfle noch einmal.
21 Du hast Glück! Springe nach 30.	22 Du hast Pech! Kehre nach 15 zurück.	23 Mitspieler wählen Verb.	24 Mitspieler wählen Adjektiv mit Substantiv.	25 Bilde einen Satz mit „trotzdem“.	26 Bilde einen Satz mit „je ... desto“.	27 Bilde einen Satz mit „obwohl“.	28 Nenne 2 Städte aus der Schweiz.	29 Nenne 5 Feste Deutschlands, Österreichs	30 Nichts passiert.
40 ZIEL	39 Du hast Pech! Kehre nach 30 zurück.	38 Du hast Pech! Setze eine Runde aus.	37 Mitspieler wählen Adjektiv mit Substantiv.	36 Mitspieler wählen Verb.	35 Nenne fünf Dinge zum Thema „Recht so“.	34 Nenne fünf Adjektive zu Kasachstan.	33 Bilde einen Satz mit „denn“.	32 Benenne alle Kleidungs- stücke, die du an hast.	31 Nenne 6 Küchen- geräte.

4.5.2) Würfel-Grammatikspiel – Teil 1: Deklination

W8

- 1 – Nominativ Sg.
- 2 – Akkusativ Sg.
- 3 – Dativ Sg.
- 4 – Genitiv Sg.
- 5 – Nominativ Pl.
- 6 – Akkusativ Pl.
- 7 – Dativ Pl.
- 8 – Genitiv Pl.

W10

- 1 – rot
- 2 – schön
- 3 – laut
- 4 – klein
- 5 – groß
- 6 – gelb
- 7 – leicht
- 8 – schwer
- 9 – grün
- 10 – leise

W20

- 1 – Haus
- 2 – Garten
- 3 – Hund
- 4 – Auto
- 5 – Flugzeug
- 6 – Buch
- 7 – Schule
- 8 – Computer
- 9 – Bus
- 10 – Kind
- 11 – U-Bahn
- 12 – Südtirolerin
- 13 – Apfel
- 14 – Brief
- 15 – Kleid
- 16 – Blume
- 17 – Pferd
- 18 – Student
- 19 – Politiker
- 20 – Marille

Würfel-Grammatikspiel – Teil 2: Konjugation

W6

1 – 1.P.Sg.

2 – 2.P.Sg.

3 – 3.P.Sg.

4 – 1.P.Pl.

5 – 2.P.Pl.

6 – 3.P.Pl.

W8

1 – Präsens Aktiv

2 – Präsens Passiv

3 – Präsens Konjunktiv

4 – Perfekt Aktiv

5 – Perfekt Passiv

6 – Präteritum

7 – Plusquamperfekt

8 – Futur I

W20

1 – schauen

2 – lesen

3 – sprechen

4 – zeigen

5 – funktionieren

6 – wegfahren

7 – forschen

8 – besuchen

9 – bekommen

10 – auswählen

11 – umdrehen

12 – verlieren

13 – kaufen

14 – schreiben

15 – waschen

16 – kontrollieren

17 – hören

18 – sagen

19 – sein

20 - sehen