



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zum didaktischen Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht“

verfasst von

Svitlana Aristova

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 362 350

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Russisch UF Italienisch

Betreut von:

Ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Besonderer Dank gebührt meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn Prof. Mag. Dr. Tanzmeister, der meinen Schreibprozess nicht nur mit wertvollen Ratschlägen, sondern auch als mit gutem Wort und viel Verständnis begleitet hat.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinem Ehemann, P.D. bedanken, denn ohne Deine moralische Unterstützung hätte ich wahrscheinlich nie so weit gebracht. Danke, dass Du an mich geglaubt hast und immer so viel Geduld für mich hattest.

INHALTSVERZEIVHNIS

I. EINLEITUNG.....	1
II. THEORIETEIL	4
1. SPIEL IM WISSENSCHAFTLICH-DIDAKTISCHEN DISKURS	4
1.1 Geschichtlicher Überblick.....	4
1.2 Zur Definition des Spielbegriffs	10
1.3 Verhältnis von Spielen und Lernen	15
2. DIDAKTISCHES SPIEL	19
2.1 Merkmale des didaktischen Spiels	20
2.2. Formen des didaktischen Spiels	24
2.2.1 Lernspiel.....	26
2.2.2 Sprachlernspiel	28
2.2.3 Rollenspiel	31
2.3 Funktionen des didaktischen Spiels.....	34
2.4 Zur Typologie didaktischer Spiele im Fremdsprachenunterricht.....	37
3. SPIEL UND SCHULE	42
3.1 Das Spiel als berechtigtes didaktisches Mittel im schulischen Unterricht ..	42
3.2 Argumente für und gegen den Einsatz von Spielen im Schulunterricht.....	51
III. PRAXISTEIL	59
4. EINSATZ VON SPIELEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	59
4.1 Auswahlkriterien	59
4.2 Der Zeitpunkt der Verwendung.....	63
4.3 Die Spielausführung	65

4.4 Die Rolle des Lehrers.....	68
5. EINSATZ DES SPIELS ZUR FÖRDERUNG VON VIER SPRACHLICHEN FERTIGKEITEN IM ITALIENISCHUNTERRICHT	73
5.1 Hörverstehen.....	73
5.2 Leseverstehen	81
5.3 Schreiben.....	86
5.4 Sprechen.....	91
6. SPIELE IN DEN LEHRWERKEN FÜR ITALIENISCH	96
6.1 Sprachlernspiele im Lehrwerk <i>Chiaro!</i>	96
6.2 Sprachlernspiele im Lehrwerk <i>Detto fatto</i>	102
6.3 Sprachlernspiele im Lehrwerk <i>Espresso</i>	107
6.4 Fazit	112
III. ZUSAMMENFASSUNG.....	114
LITERATURVERZEICHNIS	119
ANHANG	125
ABSTRACT	126
RIASSUNTO	127
ABBILDUNGEN	137
LEBENS LAUF.....	145

Hinweis:

Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird auf die geschlechtsspezifische Differenzierung, z.B. LernerInnen, verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichberechtigung grundsätzlich für beide Geschlechter.

I. Einleitung

„Die Spiele der Jugend sind kein müßiger Zeitvertrieb, sondern sie gehören zu den wichtigsten Erziehungsmitteln, bei deren Auswahl und Wechsel der Zweck der harmonischen Ausbildung des Körpers und Geistes im Vordergrund stehen sollte.“

Wilhelm Max Wundt (1832-1920)

Die essenzielle Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes sowie für seine Erziehung und Bildung wurde schon relativ früh erkannt. Dennoch schien diese wichtige Errungenschaft nur für wenige von Belang zu sein, weshalb das Spiel weiterhin als eine unnütze kindliche Beschäftigung aufgefasst wurde, die im Unterricht – dem Ort einer ernsthaften mentalen Arbeit – nichts verloren hatte. Das Spielen wurde also dem Lernen entgegengesetzt und mit einer leichtsinnigen und unterhaltsamen Tätigkeit gleichgesetzt, während dem Lernen Eigenschaften einer mühevollen und aufrichtigen Arbeit zugeschrieben wurden. Diese Auffassung hatte zu Folge, dass die Einbeziehung des Spiels in den Lernprozess kontinuierlich angezweifelt wurde. Im Laufe der Zeit versuchte man jedoch, diese vorgefassten Meinungen zu revidieren, und zwar indem auf die Vorteile hingewiesen wurde, die das Spiel mit sich in das Lerngeschehen bringt. Dieser Prozess dauert allerdings bis heute an, denn während viele schon eingesehen haben, dass das Spiel ein wichtiger Unterrichtsbestandteil ist, hört man die Anderen weiterhin unermüdlich wiederholen, dass das Lernen mit Spielen unseriös sei und nur Zeitverlust bedeute.

Die Absicht meiner Diplomarbeit liegt deshalb darin, einerseits abzuklären, warum die Meinungen darüber, dass das Spiel ein für den Unterricht gerade richtiges didaktisches Mittel sei, so gespalten sind, und andererseits, um zu zeigen, warum das Spiel in den Lernprozess integriert werden sollte. In diesem Zusammenhang werde ich mich insbesondere folgenden Fragen widmen: Wie ist das Verhältnis zwischen Spielen und Lernen und worin besteht es? Welche Argumente sprechen gegen den Einsatz der Spiele im Unterricht und welche dafür? Welche Vorteile bringt das Spiel tatsächlich in den Lernprozess hinein? Zur Förderung welcher Fähig- und Fertigkeiten sowie zur Ausbildung welcher Kompetenzen ist es nützlich?

Im ersten Kapitel meiner Arbeit möchte ich auf den Stellenwert des Spiels im Laufe der Jahrhunderte aufmerksam machen und jene Epochen hervorheben, in denen seine

pädagogisch-didaktischen Eigenschaften erkannt und im Lernprozess zu Nutze gezogen wurden. Des Weiteren möchte ich mich mit der Definition des Spielbegriffs auseinandersetzen, der sich aufgrund vieler Deutungen als sehr komplexes und vieldimensionales Phänomen herausstellte. Anschließend beschäftige ich mich mit dem Verhältnis von Spielen und Lernen, wodurch auf die enge Verbindung zwischen diesen beiden Prozessen hingewiesen werden soll.

Im zweiten Kapitel soll *das didaktische Spiel* analysiert werden. Dabei werden seine Merkmale, Funktionen und vor allem Formen, unter denen zwischen Lern-, Sprachlern- und Rollenspielen unterschieden wird, genauer unter die Lupe genommen. Das Lernspiel wird jedoch als eine Spielform dargestellt, die in jedem Unterrichtsfach eingesetzt werden kann, während das Sprachlernspiel nur für den Fremdsprachenunterricht gedacht ist.

Im dritten Kapitel beschäftige ich mich mit der Frage, inwieweit die Aussage berechtigt ist, mit der das Spiel zu einem unabdingbaren Teil des Schulunterrichts erklärt wird. Auf der Suche nach den Antworten werden möglichst viele Argumente für und gegen den Einsatz von Spielen im Schulunterricht analysiert.

Mit dem vierten Kapitel, in dem die Verwendung des Spiels im Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund rückt, wird in der Arbeit eine praxisbezogene Richtung eingeschlagen. Dabei soll neben den Richtlinien zum Einsatz von Spielen, auch die Rolle des Lehrers ausführlicher thematisiert werden, denn von seiner Einstellung zum Spiel hängt größtenteils der Erfolg des spielerisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ab. Demzufolge wird von der Lehrperson, die mit den Spielen arbeiten möchte, nicht nur eine Reihe von Kompetenzen und Fertigkeiten in diesem Bereich erwartet, sondern auch das gesunde Bedürfnis ihrerseits zu spielen und die Fähigkeit diese positiven Gefühle dem Spiel gegenüber auch an die Lernenden vermitteln zu können.

Im fünften Kapitel werden jene Sprachlernspiele analysiert, die der Förderung von vier sprachlichen Grundfertigkeiten – *Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben* – dienen. In den meisten Fällen lassen sich mit diesen Spielen mehrere Fertigkeiten gleichzeitig trainieren, wie zum Beispiel: *Lesen* und *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben* oder *Hören* und *Sprechen*. Es kommt also dabei zu verschiedensten Kombinationen, in welchen jedoch nur eine der Fertigkeiten in den Vordergrund treten kann, während die anderen als Nebenprodukt betrachtet werden.

Im letzten Kapitel möchte ich ein paar Italienischlehrwerke vorstellen und deren didaktischen Aufbau auf das Vorhandensein der Sprachlernspiele analysieren. In Folge soll erläutert werden, um welche Spiele es sich dabei gehandelt hat; zu welchem Zweck sie eingesetzt wurden und wie oft die Autoren zu so einer Arbeitsform als Sprachlernspiel in ihren Lehrwerken gegriffen haben.

II. Theorieteil

1. Spiel im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs

1.1 Geschichtlicher Überblick

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Spiel und seiner Bedeutung für den pädagogischen Bereich und somit für die Entwicklung und die Bildung des Kindes reicht weit in die Vergangenheit zurück. Schon in der Zeit der Antike wurde auf die pädagogische Relevanz des Spiels hingewiesen, wofür die zahlreichen Schriften von Platon, Cicero und Aristoteles Beweise liefern. Das Spiel wird dort nicht nur als ein Teil der gesellschaftlichen Kultur und Tradition verstanden, sondern samt der Bildung „zu den erstrebenswerten Zielen des erfüllten Lebens“ zugerechnet (Heimlich 2001, 91) und als eine unabdingbare Komponente der kindlichen Sozialisation dargestellt. Deshalb wurde das Spiel schon damals in den Unterricht einbezogen, auch wenn es sich dabei meistens um den Sportunterricht, und somit um die körperliche Entwicklung handelte. Dennoch ist es gerechtfertigt anzunehmen, dass das Spiel gerade zu jener Zeit seinen Ursprung als Lehrmittel gefunden hat (vgl. Heimlich 2001, 88-93).

Im Mittelalter stand man dem Spiel kritisch gegenüber, was sogar in den Versuchen mündete, es aus dem Schulleben zu verbannen. Nichtsdestotrotz fanden sich auch zu jener Zeit die Befürworter des Spiels, insbesondere, wenn es um seinen Bildungswert ging. *Vittorino da Feltre*¹ war einer von ihnen. Sein Verdienst lag darin, dass er früh genug den positiven Einfluss des Spiels auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes erkannt hatte und es in sein Schulkonzept integrierte. Er lehnte sich dabei auf „das ganzheitliche Bildungsverständnis der griechischen und römischen Antike“ an, laut welches nicht nur die geistige und seelische, sondern auch die körperliche Bildung angestrebt werden sollte. *Vittorino da Feltre* vertrat dabei die Meinung, „[...] dass das Spiel von Kindern und Jugendlichen nicht nur einem Bildungszweck dient, sondern vielmehr einen Bildungswert in sich hat“ (Heimlich 2001, 97-98). Aus diesem Grund wurde das Spiel zu einem zentralen Bestandteil seiner Erziehungs- und Bildungskonzeption (vgl. Heimlich 2001, 96-97).

¹ Vittorino Rambaldoni (1378-1446) - ein italienischer Humanist aus dem 15. Jh. - gründete 1423 eine zu jener Zeit absolut neue Schulkonzeption namens „Casa giocosa“, die europaweit fürs Aufsehen gesorgt hat. Neben den traditionellen Fächern des Triviums und Quadriviums wurde in der Schule einen besonderen Stellenwert der Musik, Leibesübungen und den Spielen zugewiesen (vgl. Heimlich 2001, 96-97).

Das Zeitalter der Aufklärung und Romantik zeigte sich in Bezug auf das Spiel aufgeschlossener, was zu seiner verstärkten Präsenz nicht nur in der Fachliteratur, sondern auch in der Praxis führte. Mit dem Thema befassten sich immer mehr Gelehrte, die das Spiel einerseits aus einem anthropologischen Blickwinkel betrachteten und es somit als ein in der Natur des Menschen liegendes Bedürfnis auffassten, was von Schiller derart ausgedrückt wurde: „[...] der Mensch [...] ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Heimlich 2001, 101); andererseits setzen sie sich mit dem Spiel als einem „pädagogisch zu nutzenden Instrument“ auseinander und äußerten sich für den Einsatz spielerischer Elemente in der Erziehung und Bildung von Kindern. Demnach setzten viele – wie es am Beispiel von Basedow² zu sehen war – das Spiel nicht nur im Unterricht erfolgreich um, sondern auch bei der Klausur. Es wurden dementsprechend Fälle aufgezeichnet, wo auch die Prüfungen in einer spielerischen Form abgehalten worden waren. Unter diesen Gelehrten und gleichzeitig Spielbefürwörtern sind folgende Namen besonders erwähnenswert: *Johann Bernhard Basedow (1724-1790)*, *Ernst Christian Trapp (1745-1818)*, *John Locke (1632-1704)*, *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)*, *Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, *Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839)*, *Jean Paul Friedrich Richter (1763-1825)*, *Friedrich Schiller (1759-1802)*, *Immanuel Kant (1724-1804)* u.a. Viele von ihnen gehörten der philanthropischen Bewegung an, die sich mit den Erziehungs- und Bildungsproblemen dieser Zeit beschäftigte und die Revision des Schulwesens anstrebte (vgl. Kube 1977, 27-28; Benner 2003, 59-74; Heimlich 2001, 100-101). Zu einem der wichtigsten Bestandteile des neuen Schulsystems sollte ihrer Ansicht nach das Spiel werden, und zwar aus folgenden Gründen:

„Das Spiel galt als Möglichkeit für die Kinder, erfinderisch zu sein, Ideen zu äußern, zu prüfen, zu ändern und zu bessern, sowie aktiv zu werden (Trapp); als Entspannung und Entlastung von Arbeit sowie als Möglichkeit, die Geschicklichkeit und die Sinne zu üben (Kant); als Medium, mit dessen Hilfe individuell auf jedes Kind eingegangen werden könne (Locke)“ (Kube 1977, 27).

Obwohl schon zu jener Zeit ein klares Verständnis dafür herrschte, wie wichtig das Spiel für die Entwicklung des Kindes ist und welchen pädagogischen Nutzen es in sich hat, ist bei Kant

²Johann Bernhard Basedow (1724-1790) gilt auch als Gründer der philanthropischen Bewegung. Er hat Theologie studiert und 1752 als Magister promoviert. Seine ersten praktischen Versuche zur Verbesserung des Unterrichts machte er bei seiner Arbeit als Privatlehrer. Die konservativen Lehrmethoden der lateinischen Sprache erbrachten für ihn wenige Resultate. Er brachte anschauliche und spielerische Elemente in den Lehrprozess ein, die besonders erfolgreich waren, und konzentrierte sich auf ein Lernen durch Sprechen statt durch Lernen der Grammatik. Dieser Erfolg brachte Basedow auf den Gedanken, die Erziehungsmethoden weiter zu entwickeln (vgl. Benner 2003, 90-99; Overhoff 2004, 17-19; 72-88).

dennoch eine Note des Zweifels spürbar und zwar in Bezug auf die Tatsache, dass das Spiel eine ernsthafte Beschäftigung sei. Das Spiel wurde also als eine Erholung von der Arbeit interpretiert, und nicht mit der Arbeit gleichgesetzt. Diese Betrachtungsweise setzte sich in späteren Jahrhunderten stärker durch und wird auch heute von vielen Spielkritikern vertreten.

In späteren Jahren geriet das Spiel als Lehrmittel in die Vergessenheit, wobei die Diskussionen von seiner Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung nie nachließen. Es kristallisierten sich viele Spieltheorien heraus, die von den verschiedensten Funktionen des Spiels unterrichteten. So ging *Herbert Spencer* in seiner Kraftüberschußtheorie (1855) davon aus, dass das Spielverlangen, das jedem Menschen natürlich ist, von einem Überschuss an Energie kommt, welche dann mittels Spiel neu verarbeitet werden kann. *Moritz Lazarus* versuchte mit seiner Erholungstheorie (1883) auf die erholende Funktion des Spiels hinzuweisen. Das Spiel ermöglicht dem Menschen also, sich nach und von der Arbeit zu entspannen und zu regenerieren. Die Katharsis-Theorie (1902), die von Harvey Carr entwickelt wurde, sprach von einer reinigenden Funktion des Spiels, worunter man die Befreiung von allen negativen Emotionen und Erlebnissen verstand. Das Spiel wurde demzufolge als ein therapeutisches Mittel verwendet, mit dem „das psychische Gleichgewicht“ hergestellt werden konnte. Eine weitere Theorie stammte von Karl Groos. In seiner Einübungstheorie (1899) ging er davon aus, dass das Spiel eine Art Training sei, das einen auf das spätere Leben vorbereiten sollte. Aus diesem Grund schrieb er dem Spiel eine Übungsfunktion zu (vgl. Kluge 1981, 12-16). Kluge äußerte sich jedoch diesen Theorien kritisch gegenüber, indem er ihnen unterstellte, das Spiel eindimensional ausgelegt zu haben: „Jeder Deutungsversuch verabsolutiert eine Blickrichtung. Auch dann, wenn man alle dargestellten und möglichen Bedeutungsaspekte additiv zu einer generellen Betrachtung zusammenfügte, müsste ein solches Vorhaben naiv und erfolglos beurteilt werden“ (Kluge 1981, 16). Außerdem wurde das Spiel auch in diesen Theorien der Arbeit untergeordnet und als Tätigkeit und Mittel dazu betrachtet, zu sich selbst zu finden. Das Spiel diene dabei immer irgendeiner Intention, was letztendlich den Selbstzweck des Spieles – eines von seinen wichtigsten Merkmalen – in Frage stellte (vgl. Kluge 1981, 16). Dies wurde oft im Nachhinein – und wird auch heute noch – als Argument dafür verwendet, das Spiel zu keinem im Lernprozess passenden Lehrmittel zu erklären. Darüber hinaus lässt sich sagen,

dass das Spiel für viele damals nur dank seiner therapeutischen und nicht pädagogischen Eigenschaften interessant war. Diese Denkweise ändert sich erst zu den Zeiten der reformpädagogischen Epoche (1900-1925), in der das Spiel erneut als didaktisches Mittel an Bedeutung gewinnt.

Reformpädagogik greift demnach das Spiel – dieses längst vergessene Lehrmittel – auf und macht es zum Hauptthema damaliger pädagogischer Diskussionen. Das Spiel sollte dabei zum Schlüssel werden, mit dessen Hilfe das angstfreie Lernen in den Unterricht „hereingelassen“ werden konnte. Dies hätte jedoch eine vollständige Reformierung des Schulwesens bedeutet, worauf die Reformpädagogen auch strebsam hingearbeitet haben. Die Schule sollte also zum Ort werden, an dem die Kinder sich frei fühlen und keine Hemmungen empfinden. Die ganzheitliche Entfaltung und vielseitige Förderung des Kindes sollten zu der wichtigsten Aufgabe der Schule werden, was selbstverständlich Veränderung der Unterrichtsmethoden implizierte³. Die Vertreter der Reformpädagogik setzten somit in gewisser Weise die Arbeit der philanthropischen Bewegung fort und bemühten sich darum, dem Spiel einen sicheren Platz im schulischen Rahmen zu gewährleisten. Um das Vorhaben zu erreichen, war es notwendig zu zeigen, „[...] wie vielfältig und pädagogisch fruchtbar eine konsequente Integration des Spiels in den Unterricht der öffentlichen Schule sein kann“ (Döring 1997, 40). Diese aufklärende Arbeit brachte trotz kritischer Stellungnahme positive Resultate ein, die bewiesen, „[...] daß das Spiel in der Schule nicht nur als kindergerecht und didaktisch fruchtbar einzuschätzen ist, sondern daß das Spiel vielmehr umgekehrt – systematisch genutzt – zu einer grundlegenden Erweiterung des pädagogisch-didaktischen Repertoires der LehrerInnen führen kann“ (Döring 1997, 40). Man sprach dabei zusammenfassend von folgenden „Ausrichtungen des Spiels“: Dem freien und gebundenen Spiel, dem Experimentieren, dem Lernspiel, der spielerischen Entkleidung, der Spielerei und der Spielhaltung. Jedem dieser „Grundphänomene des Spiels“ wurde eine wichtige Rolle in der Entwicklung und Bildung des Menschen zugesprochen. Eine Ausnahme bildete dabei die Spielerei, welche von den Reformpädagogen für „unpädagogisch“ erklärt und im Unterricht deshalb vermieden wurde. Den anderen Ausrichtungen des Spiels wurden wichtige Funktionen zugeschrieben, die den natürlichen, harmonischen und ausgeglichenen Entwicklungs- und Bildungsprozess ermöglichten (vgl. Döring 1997, 41-45).

³ vgl. http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp_deutsch.pdf (S.10)

Die reformpädagogischen Ansätze zeigten sich in vielen Strömungen, von denen *Freie Wahldorfschule* (Rudolf Steiner, 1861-1925) und *Montessori-Pädagogik* (Maria Montessori, 1870-1952) die bekanntesten sind. Sowohl Rudolf Steiner als auch Maria Montessori arbeiteten mit dem Spiel und sahen in ihm ein wichtiges didaktisches Mittel, mit dem die Selbstständigkeit des Kindes sowie sein Phantasievermögen gefördert und entwickelt werden könnten. Das Spiel wurde dabei also als kein „gedankenloser“ Zeitvertrieb, sondern als eine ernsthafte und *zweckgebundene* Tätigkeit verstanden. Aus diesem Grund wurde das Spiel dem Lernen und der Arbeit gleichgestellt, insbesondere in den ersten Lebensjahren des Kindes (vgl. Heimlich 2001, 111-119).

Die siebziger Jahre waren für das Spiel, im Vergleich zu den anderen Epochen, besonders günstig, was laut Döring der Reformpädagogik als Verdienst anzurechnen ist. „Damit zeigt sich, daß die reformpädagogische Saat zwar spät, aber endlich doch mit Macht aufgegangen ist“ (Döring 1997, 45). Das Spiel wurde wiederum zum zentralen Thema aller pädagogisch-didaktischen Diskussionen. Seine Präsenz wurde im schulischen Rahmen immer größer und seine vielfältige Anwendung immer beliebter. Klaus Kube verbindet jedoch dieses Interesse am Spiel mit Bemühungen um offene Unterrichtsformen und –prozesse, die sich an die individuellen Bedürfnisse der Schüler orientieren und somit als lernerzentriert gelten. „Die Suche nach solchen „offenen“ Medien, die die personale Identität der Schüler neben der didaktischen Planung als gewolltes, verlaufbestimmtes [!] Merkmal in den Unterricht integrieren können, führte auch zum Spiel“ (Kube 1977, 36).

In diesen Jahren entdeckten viele auch andere Vorteile des Einsatzes von Spielen in Bildungsstätten. Interessant wurde es vor allem als Instrument zur Förderung des sozialen Lernens, welches damals aufgrund großer „Sozialisationsdefizite“ bei den Kindern, akut geworden war. Diese Defizite konnten laut Betina Daublebsky mittels Spiel beseitigt werden, weil es „jene Lebensform von Kindern ist, in der die gewünschten sozialen Erfahrungen und Fähigkeiten insbesondere erworben werden“ (Daublebsky 1988, 8-9). Daublebsky setzte sich außerdem stark dafür ein, den Schulcurriculum mit den speziellen Spielstunden zu ergänzen, welche sie, um das Gelingen ihrer Theorien zu beweisen, selbst erfolgreich organisierte (vgl. Döring 1997, 45-47). Diese hatten jedoch nur das soziale Lernen zum Ziel, was für unser Thema nur in Bezug auf Vermittlung sozialer Kompetenzen (Kommunikation und Zusammenarbeit, wechselseitiges Vertrauen, gegenseitige Unterstützung) von Belangen ist.

Aus einer anderen Perspektive wurden das Spiel und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung in Arbeiten zur Phänomenologie, zur Sozialpsychologie und zur Gruppenforschung sowie in psychologischen Beiträgen, entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Ansätze betrachtet. Man konzentrierte sich dabei auf Merkmalen des Spiels, mittels welcher der pädagogische Wert des Spiels definiert werden sollte (vgl. Kube 1977, 28-37).

In den letzten Jahrzehnten wurde das Spiel insbesondere für den Fremdsprachenunterricht interessant, weil es mit einem stressfreien, natürlichen und vor allem erfolgreichen Lernprozess in Verbindung gebracht wurde. Zu diesem erhöhten Interesse am Spiel trug auch die allgemeine Unzufriedenheit mit den herkömmlichen Unterrichtsmethoden bei. Man suchte nach neuen methodischen Ansätzen in der Fremdsprachenvermittlung, was dem Spiel dazu künftig verhalf, „seinen Weg in den Unterricht zu finden“.

Es wäre demnach anzunehmen, dass das Spiel gerade aus diesen Gründen in die Konzepte der alternativen Methoden⁴ integriert worden war, die zwischen den 60er und 90er Jahren entstanden und die „Humanisierung des Unterrichts“ anstrebten. Sie zielten auf den ganzen Menschen und deren vollwertige Entwicklung im Lernprozess ab (vgl. Ortner 1998, S. 12). Außerdem lehnten sie sich methodisch an die therapeutischen, neuropsychologischen, suggestopädischen und hypnotischen Elemente an (vgl. Dietrich 1989a, S. 159), die ein „befreites und befreiendes Lernen“ (Dietrich 1989b, S. 13) versichern sollen. Das Spiel trat bei diesen Methoden als eines der didaktischen Mittel auf, mit dem das angstfreie und effiziente Lernen gewährleistet werden sollte. Besonders in der Suggestopädie wurde dem Spiel eine wichtige Rolle zugesprochen, weil es einerseits desuggestiv wirkt und andererseits das Behalten des Gelernten sowie dessen Anwendung begünstigt (vgl. Calliess, 1988, 235).

Die alternativen Methoden konnten jedoch in ihrer Ganzheit keinen Einsatz im schulischen Fremdsprachenunterricht finden, was sich hingegen nicht von deren einzelnen methodischen Schritten behaupten lässt.

⁴ Unter den Begriff „alternative Methoden“ lassen sich folgende Methoden einordnen: Suggestopädie; Total Physical Response (TPR), Die Linguistische Psychodramaturgie; Community Language Learning (CLL); The Silent Way; The Natural Approach; Die Drama-Methode; Fremdsprachenwachstum und manche anderen (Ortner 1998, S. 6-10).

Obwohl die Präsenz des Spiels im Unterricht, vor allem in einem Schulunterricht, größer geworden ist, bedeutet es nicht, dass es von den meisten als didaktisches Instrument akzeptiert wird. Bis dato ist die pädagogisch-didaktische Szene in zwei Gruppen geteilt, von denen eine aktiv darauf hinarbeiten, die Relevanz des Spiels im Unterricht zu begründen und die andere dementsprechend diese zu widerlegen.

Das Spiel ist also schon seit langem ein Gegenstand des aktiven Diskussionsgefechts, an dem Wissenschaftler verschiedener Disziplinen und zu verschiedensten Zeitepochen teilgenommen haben. Deshalb ist auch „die Wertung des Spiels zeitgebunden“, - so Klaus Kube. Es wurde oft von einem anderen Blickwinkel oder in einem anderen Kontext betrachtet, wobei die Erwartungen, die ans Spiel gestellt waren, oft miteinander korrespondierten: „Im Mittelpunkt stand und steht die Erwartung, Spiele könnten dazu beitragen den Drill in der Schule einzudämmen; aktive und experimentelle Fähigkeiten zu schulen; besser als herkömmliche Medien zu motivieren und die Individualität des Schülers in den Unterricht zu integrieren“ (Kube 1977, 27-28).

Dieses Thema ist jedoch noch lange nicht ausgeschöpft, weshalb immer wieder neue Fragen in den Diskussionspool aufgeworfen werden. Eine davon betrifft dabei zum Beispiel die Definitionsproblematik des Spielbegriffes.

1.2 Zur Definition des Spielbegriffs

Eine jahrhundertelange theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Spiel“ lieferte eine unendliche Anzahl an seinen Definitionen. Diese zahlreichen Deutungen des Terminus hängen laut Marion Kauke mit „der Beschaffenheit des Spielens“ (Kauke 1992, 61) zusammen, die das Spiel folglich für Forscher vieler wissenschaftlichen Fachrichtungen interessant machte. Besonders beliebt war das Spiel bei den psychologischen, sozialisationstheoretischen, materialistischen, phänomenologischen, handlungstheoretischen und philosophischen Ansätzen (vgl. Kluge 1981, 17-32; Heimlich 2001, 17; Döring 1997, 51-52). Dies führte dazu, dass das Spiel immer anders interpretiert worden war, indem nur jene Funktionen oder Merkmale hervorgehoben waren, die für die jeweilige Disziplin relevant waren. Die Natur des Spiels lässt demzufolge nicht zu, „[...] verschiedene Auffassungen vom Spielen auf einen begrifflichen Nenner zu bringen“ (Kauke 1992, 61). Viele Spieltheoretiker sind sich jedoch dieser Problematik, die bei der Definition

des Phänomens „Spiel“ aufgrund seiner Komplexität und Vielseitigkeit entsteht, durchaus bewusst:

Spiel ist „[...] ein sehr komplexes Phänomen, das definitorisch nicht ohne weiteres zu fassen ist. Der Begriff „Spiel“ wird spielpädagogisch wie umgangssprachlich sehr unterschiedlich und zwar sowohl für Spielhandlungen wie für Formen, Inhalte, Strukturen und Ziele gebraucht. [...] Es gibt keine allgemeingültige übergreifende Spieldefinition, diese ergibt sich vielmehr je nach Betrachtungsweise bzw. theoretischem Bezugsrahmen“ (Döring 1997, 59).

Auf eine ähnliche Art und Weise äußert sich auch Heimlich dazu:

„Der einheitliche und von allen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannte Spielbegriff liegt nicht vor. Auch die zahlreichen Spielbetrachtungen aus psychologischer, soziologischer oder gar philosophischer Sicht können nicht mehr zur Deckung gebracht werden. Wer sich mit dem Spiel aus erziehungswissenschaftlicher Sicht beschäftigt, befindet sich in großen Nöten, wenn angegeben werden soll, um was es sich denn beim Spielen handelt. Ist das Spiel eine Handlung bzw. Tätigkeit oder vielmehr eine Bewegung bzw. Beschäftigung oder gar eine Handlung bzw. ein Phantasiegebilde“ (Heimlich 2001, 17)?

Auch bei Steinhilber bestätigt sich die Definitionsproblematik:

„Eine Fülle der Erscheinungsformen und die komplizierte Struktur des Spiels haben [...] zu der Auffassung geführt, eine befriedigende Definition des Spiels könne nicht geleistet werden“ (Steinhilber 1979, 7).

In der Fachliteratur finden sich sogar Meinungen darüber, dass das Spiel undefinierbar sei (vgl. Wittgenstein 1971, 31) und dass es als eine wissenschaftliche Kategorie überhaupt verworfen werden sollte (vgl. Berlyne 1967, 796). Diese Denkweise fand jedoch keinen großen Anklang bei den Spielforschern, wofür immer wieder neue Definitionsversuche den Beweis liefern.

Viele Wissenschaftler berufen sich jedoch in ihren Arbeiten auf die schon in der Fachliteratur vorhandenen Definitionen, von denen die von Johan Huizinga die am meisten zitierte ist. Er betrachtet das Spiel als:

„[...] eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb 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 Andersseins als das gewöhnliche Leben“ (Huizinga 1981, 37).

Diese Definition wird bei vielen Spielforschern, trotz ihrer Beliebtheit, als „verschwommen“ abgestempelt, weil einige der aufgelisteten Faktoren nicht nur Spiele ansprechen. Sie können auch viele andere Aktivitäten meinen, die aber mit Spiel nichts zu tun haben (vgl. Kleppin 1980, 8-9). Kluge greift an dieser Stelle zum Begriff der Abstraktheit, mit dem er das Scheitern aller Spieldefinitionsversuchen begründet: „Spieldefinitionen erscheinen umso eher praktikabler, je niedriger der Abstraktionsgrad der Aussage ist“ (Kluge 1981, 37).

Um diese „Verschwommenheit“ oder „Abstraktheit“ bei der Begriffserklärung zu vermeiden, unterlässt die beträchtliche Anzahl der Spieltheoretikern das „Spiel als Gesamtphänomen zu definieren“ und beschränkt sich darauf, nur die einzelnen Spielmerkmale zu beschreiben und anhand dieser das Spiel zu charakterisieren.

Rolf Oerter beschränkt sich zum Beispiel bei der Deutung des Phänomens „Spiel“ auf folgende drei Merkmale: Handlung als Selbstzweck, Realitätskonstruktion und Ritual, welches gemeinsam mit der Wiederholung das letzte Kriterium darstellt. Diese Merkmale charakterisieren das Spiel als eine zweckfreie und freiwillige Tätigkeit. Ihre Spieler sind intrinsisch motiviert und spielen dementsprechend um seiner selbst willen sowie aus einem freien Willen. Diese Betätigung versetzt den Spieler in eine andere Wirklichkeit, die zeit- und regelgebunden ist und dennoch immer wieder erlebbar sein kann (vgl. Oerter 1993, 3-18).

Heimlich geht ebenfalls von drei Merkmalen aus, anhand welcher eine Tätigkeit als Spiel bezeichnet werden kann. Er spricht dabei von der intrinsischen Motivation, Phantasie und Selbstkontrolle.

„Die Spielenden entscheiden sich in der Regel aus sich selbst heraus für den Einstieg in das Spiel (intrinsische Motivation). Im Spiel kommt es häufig zur Entwicklung eigener Vorstellungen und Ideen (Phantasie). Außerdem werden Spieltätigkeiten von den Spielenden selbst gesteuert (Selbstkontrolle). Sind diese drei Merkmale in ausgeprägter Form vorhanden, so handelt es sich bei der beobachteten Tätigkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit um ein Spiel mit ausgeprägter Intensität und günstigen Voraussetzungen für die Entwicklung des Kindes“ (Heimlich 2001, 57).

Nichtsdestotrotz vermittelt Heimlich in seinem Werk den Eindruck, als ob er die intrinsische Motivation für das wichtigste Merkmal unter diesen drei halten würde, da er bereit ist, jede Tätigkeit, die intrinsisch motiviert ist, als Spiel zu bezeichnen: „Je mehr eine Tätigkeit als intrinsisch motiviert charakterisiert werden kann, umso eher ist davon auszugehen, dass es

sich bei dieser Tätigkeit um Spiel handelt“ (Heimlich 2001, 29). Aus diesem Grund ist die intrinsische Motivation eines von wenigen Merkmalen, das verschiedene Spieltheoretiker zur Charakterisierung des Spiels verwenden. Hans Scheuerl integriert dieses Kriterium ebenfalls in seine Liste, in der insgesamt sechs Spielmerkmale definiert wurden (vgl. Scheuerl 1954, 69-105):

- Die Freiheit – das Spiel wird als eine zweckfreie und freiwillige Tätigkeit verstanden;
- Die innere Unendlichkeit – jedes Spiel kann unendlich oft wiederholt gespielt werden, was zu seinem Unendlichkeitscharakter beiträgt. Durch die Möglichkeit es ständig erneut spielen zu können, verliert es sein Anfang und Ende. Aus diesem Grund vergleicht Scheuerl das Spiel mit einem Kreis, der als Unendlichkeitssymbol verstanden wird, weil er keinen Anfang und kein Ende hat.
- Die Scheinhaftigkeit – die Spiele können aus der Realität herausreißen und in die Welt der Illusion versetzen. Die Erfahrungen, die dabei im Spiel gemacht und in das wirkliche Leben jedoch nicht miteingebracht werden, haben auf die Realität keine Auswirkungen.
- Die Ambivalenz steht für Spannungsverhältnis im Spiel, welches durch Ungewissheit des Spielverlaufs erreicht wird und ohne welches das Spiel unvorstellbar ist.
- Die Geschlossenheit – das Spiel bewegt sich immer in bestimmten zeitlichen und räumlichen Grenzen, die es von der Realität abtrennen. Die Spielregel bilden ebenfalls diese Grenzen.
- Die Gegenwartigkeit – das Spiel findet im „Hier und Jetzt“ statt, ohne irgendeine Verbindung zwischen Vergangenheit und Zukunft herzustellen. Das Spiel ist „aus der Kontinuität der Zeitreihe herausgelöst“ (Scheuerl 1954, 98).

Huizinga legt in seiner Spieldefinition – die am Anfang zitiert wurde – ebenfalls 6 Merkmale fest: Freiwilligkeit, Zweckfreiheit, Scheinhaftigkeit, Begrenztheit, Spannung und Ordnung. Kauke greift in ihrer Definition fast gleiche Merkmale auf, ergänzt sie jedoch mit der affektiven Seite des Spiels. Das Spiel bezeichnet sie demnach als „[...] eine lustvolle, „fröhliche“, überhaupt emotional getönte, *genußintensive* [!] „Tätigkeit“, die von innen heraus (*intrinsisch*) motiviert ist beziehungsweise keine äußeren (*extrinsischen*) Ziele oder Zwecke hat [...]“ (Kauke 1992, 64).

Darüber hinaus wird das Spiel bei vielen Spielforschern mit fast identischen Merkmalen beschrieben, von denen am häufigsten folgende angegeben werden: Zweckfreiheit, intrinsische Motivation, Freiheit, Vergnügen, Quasi-Realität, Ambivalenz, Gegenwärtigkeit, Geschlossenheit, Wiederholbarkeit, Spannung und Regelmäßigkeit. Deren Anzahl und Wahl variiert jedoch von Definition zu Definition. Kluge stellte zum Beispiel bei seiner Untersuchung, in der er vier Spieldefinitionen verglich, fest, dass die Freiwilligkeit das einzige überall angeführte Merkmal sei (vgl. Kluge 1981, 37). Salen und Zimmerman kamen hingegen bei ihrer Untersuchung, in der acht Spieldefinitionen verglichen wurden, zu einem anderen Ergebnis. Sie stellten folgendes fest: „Es findet sich kein Merkmal, das in allen Definitionen genannt wird. Das mit sieben Mal am häufigsten genannte Merkmal ist, dass Spiele Regeln haben, welche die Spieler in ihren Handlungen einschränken“ (Henning Poehl). Es stellt sich somit heraus, dass auch die Regelmäßigkeit bei vielen für besonders wichtig gehalten wird. Die Regelmäßigkeit gilt zum Beispiel auch als Kriterium, mit dem freie Spiele (Kinderspiele) von den gebundenen Spielen (Regelspiele) getrennt werden. In der Fachliteratur spricht man an dieser Stelle von den Begriffen *play* (freies Spiel) und *game* (gebundenes Spiel) und „als Unterscheidungsmerkmal wird in der Hauptsache das Vorhandensein (*game*) oder das Fehlen von Regeln (*play*) angegeben“ (Kleppin 1980, 9).

Zur Deutung des Spielbegriffs haben die Spieltheoretiker, wie es schon vorher beschrieben wurde, stets mehrere Merkmale herangezogen. Den Grund dafür sieht Steinhilber darin, „[...] daß kein Merkmal für sich alleine zur Definition des Phänomens Spiel ausreicht. Erst in ihrer Kombination gewinnen die einzelnen Punkte an Wert“ (Steinhilber 1979, 29). Mit seiner Spieldefinition versucht Steinhilber ebenfalls eine ideale Kombination von Merkmalen zu finden, in der schlussendlich Selbstzweck, intrinsische Motivation und Vergnügen vereint werden. Das Spiel definiert er dementsprechend als „eine auf Erfahrung von Kompetenz gerichtete, lustvolle Aktivität, die der Informationssuche bzw. -verarbeitung dient und mit der subjektiv keine außerhalb dieser Aktivität liegenden Zwecke verfolgt werden“ (Steinhilber 1979, 29).

Man kann noch viele andere Definitionen anführen und sie analysieren, und dennoch wird man immer wieder zu der Feststellung kommen, dass die Eine noch nicht gefunden ist. Es stellt sich aber die Frage, ob man überhaupt eine allgemein gültige Definition des Spiels braucht? Es kann vielleicht ausreichen, wenn jeder, der sich mit dem Spiel auseinandersetzt,

für sich selbst den Begriff definiert. Diese Eigendefinition sollten aber nicht nur Spielforscher formulieren, sondern auch jene Lehrer, die sich dazu entschlossen haben, das Spiel in ihren Unterricht zu integrieren.

Besonders im Falle der Lehrkraft ist diese Aufgabe sehr wichtig, weil deren Definitionen vielleicht eine praxisbezogene Antwort für all diejenigen liefern könnten, die noch an den positiven Eigenschaften des Spiels als eines ernsthaften Unterrichtsmittels zweifeln. Auf diese Weise wäre die Integration des Spiels in den Lernprozess gerechtfertigt, da die Spiele gerade deshalb keinen Platz im Unterricht geschweige im schulischen Unterricht finden, weil behauptet wird, dass sie „[...] eher in den Kindergarten [gehören] oder auf Kinderspielplätzen veranstaltet werden sollten [...]“ (Kluge, 1981, 11).

1.3 Verhältnis von Spielen und Lernen

Obwohl die „Bildungsbedeutsamkeit des Spiels“ im Laufe der Jahre mehrmals nachgewiesen werden konnte (vgl. Heimlich 2001, 131), sind diese spielpädagogischen Errungenschaften für viele Spielkritiker noch immer zu gering, um das Spiel als ein gleichberechtigtes Lernmittel oder das Spielen überhaupt als Lernprozess zu betrachten. „Spielen wird als Kinderei abgetan, als unnützlich, zeitverschwenderisch und wirklichkeitsfremd diffamiert“ (Kluge 1981, 55). Gründe dafür liegen oft in der veralteten Tradition, Spielen und Lernen als zwei zueinander in Opposition stehende Prozesse zu betrachten: Das Spielen wird dabei „[...] als zweckfreie, freiwillige und lustbetonte Handlung definiert, Lernen hingegen als notwendige, unangenehme, auch unter Zwang ausgeführte Tätigkeit verstanden“ (Koriander-Bayer/Faistauer, 1999, 7). Dem Spiel werden somit immer „sonnige“ und dem Lernen „trübe“ Eigenschaften zugeschrieben. Das Spielen wird als eine unterhaltsame und amüsante Beschäftigung dargestellt, das Lernen wird dagegen mit der Arbeit verglichen und „mit den Merkmalen der Mühe, der Strenge, der Ordnung, des Fleißes und der durchorganisierten Gerechtigkeit“ charakterisiert“ (Döring 1997, 10). Die Meinungen darüber werden jedoch in der Spielliteratur oft wiederlegt, weil die Arbeit und demnach auch das Lernen genauso viel Spaß machen, wie das Spiel ernst genommen sein kann. So wird bei Grötzebach das Üben aus Spaß als Spiel bezeichnet (vgl. Grötzebach 2010, 23). Es handelt sich dabei also um eine Tätigkeit, in der gleichzeitig gelernt und gespielt wird, was durchaus möglich ist, da: „dieselbe Tätigkeit sowohl den Arbeits- als auch den Spielcharakter

annehmen kann“ und zwar deswegen, „weil sie sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein kann“ (Steinhilber 1979, 26). Laut Steinhilber ist dabei die Ernsthaftigkeit wichtig, mit der es an die Arbeit oder an das Spiel herangegangen wird. Sobald also Ernst im Sinne „bei der Sache sein“ verstanden wird, so kann zwischen Spiel und Ernst nicht unterschieden werden. Steinhilber bezieht sich dabei auf die Theorien von Jünger und Scheuerl, die behaupten, dass das Spiel in vielen Fällen um einiges ernsthafter betrieben wird als die eigentliche „ernstliche Arbeit“ (vgl. Steinhilber 1979, 27). Darüber hinaus sind „das Spiel und Ernst [...] ebensowenig [!] ein Gesetzpaar wie Spiel und Arbeit. [...] Das Spiel fordert Ernst, und es fordert Leistung, die harte Arbeit sein können [...]“ (Scheuerl 1954, 223).

Auch Döring ist der Meinung, dass „[...] das Spiel Züge von Arbeit, Anstrengung und geradezu tödlichem Ernst annehmen [kann]“ (Döring 1997, 52). Darüber hinaus kann jede Arbeit, die freiwillig gewählt wurde und Spaß macht als Spiel bezeichnet werden. Diese Betrachtungsweise lässt sich selbstverständlich auch auf das Spiel übertragen, d.h. wenn das Spiel voller Ernst ausgeführt wird, ist es mit der Arbeit gleichzusetzen.

Es wird jedoch zwischen Arbeit und Spiel ebenfalls unterschieden, und zwar erst dann, so Döring, wenn die Folgen des Spiels wichtiger genommen werden als die Spieltätigkeit selbst. Sie begründet Ihre Meinung mit der Zweckfreiheit des Spiels, laut welcher das Spiel eine Tätigkeit ist, die um ihrer selbst willen ausgeübt wird (vgl. Döring 1997, 54). Ansonsten kommt Döring bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Lern- und Spielbegriff zum Entschluss, dass es sich um zwei gleichwertige Prozesse handelt, die in sich Gefühle, Handlungen und soziales Lernen vereinen (vgl. Döring 1997, 25-26).

Die ambivalente Betrachtungsweise des Paares „Lernen - Spielen“ macht demzufolge deren Verhältnis noch heute in den wissenschaftlich-didaktischen Kreisen zu einem vieldiskutierten Thema, dessen Ziel darin liegt „[...] empirisch zu beweisen, dass Spielen und Lernen nicht in völligem Widerspruch zu einander stehen“ (Heimlich 2001, 175).

Die Zwischenergebnisse dieser Auseinandersetzungen stellen das Spielen und das Lernen als zwei sich gegenseitig ergänzende Elemente dar. Sie schließen einander nicht aus, sondern bilden ein Ganzes, in dem ihr Verhältnis als flexibel und situationsabhängig definiert wird:

„So kann in einer Situation Spielen vom Lernen lediglich begleitet werden, in einer anderen Situation können Spielen und Lernen (nahezu) kongruent sein. Das Verhältnis Spielen-Lernen kann sich je nach Situation und Intention des Spielenden quasi zwischen diesen zwei Polen (Lernen als Nebenprodukt, völlige Kongruenz von Spielen und Lernen) hin- und her bewegen“ (Döring 1997, 25).

Das Verhältnis zwischen Spielen und Lernen wird somit als eine reziproke Beziehung verstanden. Einerseits wird das Spielen als ein Teil des Lernens aufgefasst, andererseits wird „das Lernen als Vorstufe zum Spielen“ bezeichnet (vgl. Koliander-Bayer/Faistauer 1999, 7). Auch Kluge ist der Meinung, dass die Voraussetzung zum Spielen Lernen sei. Mit den Worten „das Spielen muss [...] gelernt werden“ deutet er auf das noch in Kindheit erworbene Wissen von Spielformen, -Strategien und -Regeln hin (vgl. Kluge 1981, 51-52). Das Fehlen dieser Fertig- und Fähigkeiten, welches oft mit den frühkindlichen Sozialisationsdefiziten verbunden wird, verhindert einerseits das Spielgeschehen an sich selbst und andererseits macht Einbeziehung des Spiels in den Lernprozess sinnlos, wenn sogar nicht lernhemmend. Der Grund dafür ist Stress und Angst, weil das Einsetzen von Spielen in einer Lerngruppe, die mangelhafte Spielkenntnisse aufweist, die Kinder in eine Stresssituation versetzen, die folgend zu einer Lernbehinderung führen kann (vgl. Döring 1997, 30). Besonders häufig kommt das in den multikulturellen Unterrichtssituationen vor, weil die erworbenen Spielfähig- und Spielfertigkeiten landspezifisch und kulturbezogen sind. In Spielen wird laut Huizinga das gesellschaftliche Leben eines bestimmten Landes widerspiegelt, welche einem fremdländischen Lernpartner dann meistens unbekannt ist (vgl. Huizinga 1981, 17-18). Deshalb muss die Integration des Spiels in das Unterrichtsgeschehen seitens der Lehrkraft didaktisch gut durchdacht und vorbereitet sein. Diese Thematik wird aber erst in den nächsten Kapiteln genauer beschrieben.

Viele frühkindliche Sozialisationslücken gehen somit oft auf die Erziehung ohne Spiele zurück, was laut Edelstein aus dem „Funktionswandel in der Familie“ resultiert. Es wird in jenen Familien nicht gespielt, in denen für die Kinder immer weniger Zeit gefunden wird. Diese lückenhafte primäre Sozialisation zeigt sich meistens in Konzentrationsmängeln, in der Aggressivität, der geschwächten Motivation, der verwehrten sprachlichen Form und psychischen Problemen (vgl. Edelstein 1988, 185), die sich folglich negativ auf die Schulleistungen auswirken und Leistungsdefizite verursachen. Keller unterscheidet dabei zwischen Lerndefiziten im Bereich der Kompetenz und denen im Bereich der Performanz. Die

ersten könnten anhand verschiedener Förderprogrammen behoben werden, und die zweiten hingegen nur mittels motivationaler und affektiver Schritte (vgl. Keller 1988, 278). Und gerade bei diesen emotionalen Aspekten, aber nicht nur, kann das Spiel besonders von Nutzen sein, weil es eine Situation erschafft, „[...] in der jene interpersonell-kognitive Fähigkeiten gelernt werden, die auch Bedingung für schulisches Lernen sind. [...] Die Änderung der Motivation, des Selbstbildes, der interpersonellen Beziehungen kann [...] größeren Einfluss auf schulisches Lernen haben als die direkte Übung der gewünschten Fähigkeiten“ (Keller 1988, 280-281). Die weiteren von Keller studierten Untersuchungen zeigen, dass das Spiel für den Unterricht eine wichtige Rolle spielt, weil es ebenfalls bei den Problemen mit der Bewegungs- und Wahrnehmungskoordination hilfreich sein kann, die im Unterricht vorausgesetzt werden (vgl. Keller 1988, 282). Auch bei Kluge und Callies wird eine Reihe von empirischen Untersuchungen veranschaulicht, in denen auf die Wichtigkeit des Spiels hingewiesen wird. Deren Ergebnisse zeigen, dass die spielerfahrenen Kinder in Vergleich zu den anderen intelligenter und kreativer sind, sowie über ein größeres Handlungsrepertoire verfügen (vgl. Kluge 1981, 552-53; Callies 1998, 227).

Dementsprechend ist zu sehen, wie eng die Verbindung zwischen Lernen und Spielen ist und wie sehr sie sich gegenseitig ergänzen sowie voraussetzen. Nichtsdestotrotz wird diesem Thema im didaktischen Diskurs noch weiterhin sehr aktiv nachgegangen, wodurch dem Spiel „die Tür in den Unterricht, insbesondere in den Schulunterricht, immer breiter aufgemacht wird.“

2. Didaktisches Spiel

Das didaktische Spiel ist in der Fachliteratur unter verschiedenen Namen zu finden, von denen die häufigsten zum Beispiel: Das Unterrichtsspiel, die spielerische Aktivität und das Lernspiel sind. Gewisse Meinungsverschiedenheiten betreffen dabei den Begriff Lernspiel, da dieses einerseits dem didaktischen Spiel gleichgestellt und andererseits als dessen Unterkategorie verstanden wird. Das Letztere lässt sich bei Kluge und Kube vorfinden, was bedeutet, dass sie das Lernspiel dem Unterrichtsspiel unterordnen (vgl. Steinhilber 1979, 5; Kube 1983, 173). Döring betrachtet das Lernspiel ähnlich und stellt es – in Anlehnung an Scheuerls Spieldefinition – „als Spezialform des gebundenen Experimentierens“ dar, welches sie als eine Tätigkeit versteht, in der dem Experimentieren gewisse Grenzen gesetzt werden, und zwar, indem die Arbeitsmaterialien, Lernmethoden und Lernziele vorgegeben werden (vgl. Döring 1997, 43). Demzufolge lässt sich das gebundene Experimentieren als weiteres Äquivalent zum didaktischen Spiel anführen.

Ungeachtet der Meinungsdivergenzen darüber, welche der Begriffe dem didaktischen Spiel gleichwertig sind und welche doch nicht, führte die Auseinandersetzung mit all diesen Termini – sei es das didaktische Spiel, das Unterrichtsspiel oder das Lernspiel – zum klaren Ergebnis: Es handelt sich dabei um Spiele, die im Dienste des Lernprozesses stehen und neben dem pädagogischen auch ein spielerisches Ziel verfolgen (vgl. Kleppin 2003, 264). Ähnlich dazu äußerte sich auch Steinhilber, der das Unterrichtsspiel als solches verstand, das „in der Schule pädagogisch intentional eingesetzt“ wird und „einen Spielcharakter“ besitzt (vgl. Steinhilber 1979, 6; 16; 30). Das Spielerische und das Didaktische zeichnen sich dementsprechend als zwei wichtige Komponenten aus, die das Unterrichtsspiel formen. Kube hingegen, versteht das didaktische Spiel in etwas breiterem Sinne und bezeichnet es „als unterrichtliches Medium“, das „einen Vermittlungsrahmen“ schafft, „dessen informative, kommunikative, institutionelle und rollenspezifische Bedingungen [...] die Lernmöglichkeiten, -inhalte und -ergebnisse des Unterrichts mit[prägen], indem sie die Art des Umganges mit den Inhalten festlegen und die allgemeinen Möglichkeiten des Unterrichtsverhaltens der Schüler mitbestimmen“ (Kube, 1977, 9). In dieser Auffassung spiegeln sich, wie ersichtlich, die Eigenschaften des gebundenen Experimentierens wider, was auf die nahe Verbindung zwischen den Begriffen Lern- und Unterrichtsspiel hindeutet. Nichtsdestotrotz wird in dieser Arbeit zwischen diesen beiden Begriffen dennoch

unterschieden. Demnach werden didaktisches Spiel, Unterrichtsspiel und die spielerische Aktivität synonym und als Überbegriff betrachtet, und das Lernspiel wird demgegenüber als deren Unterkategorie dargestellt.

2.1 Merkmale des didaktischen Spiels

Das didaktische Spiel wird im Allgemeinen dem freien Spiel, welches noch als das kindliche Spiel bezeichnet wird, gegenübergestellt. Die Grenze zwischen diesen zwei Arten des Spiels bildet das vielumstrittene Kriterium der Zweckfreiheit, das eigentlich dem freien Spiel zugeschrieben wird. Das didaktische Spiel gilt demgegenüber als zweckgebunden, woran sich viele Spielkritiker festklammern, um das Spiel aus dem Unterrichtsleben zu vertreiben. Ihren Standpunkt argumentieren sie damit, dass die zweckentfremdete Verwendung des Spiels seinen Charakter infrage stellt (vgl. Steinhilber 1979, 20-21; Kluge 1981, 55) und den Lernenden „die Spieltätigkeit vortäuscht“ (Kluge 1981, 70).

Obwohl das eigentliche Spiel von der Mehrheit der Spielforscher als zweckfrei definiert wird, geben jedoch auch viele zu, dass sich bei Spielen dennoch bestimmte Ziele und Zwecke ergeben (vgl. Callies 1988, 236; Döring 1997, 59-60; Kluge 1981, 49). Darüber hinaus kann der Fremdzweck auf das Spiel keine destruktive Auswirkung ausüben. Steinhilber sieht jedoch das Problem woanders, als in der Zweckgebundenheit des didaktischen Spiels. Ihm zufolge kann man von einem Problem erst dann sprechen, wenn das Spielziel „zum Ziel des Spielers“ wird (vgl. Steinhilber 1979, 21). Und damit es nicht dazu kommt, muss die in das Unterrichtsspiel eingebaute Intention dem Lernenden unbewusst bleiben. Auf diese Weise wird das Spiel von den Lernenden als zweckfrei empfunden, wodurch ermöglicht wird, dass das Spiel in seiner Natur ungefährdet bleibt. Dieses Vorgehen nennt sich Zweckunbewusstheit, welche folglich nur bei den Lernenden erreicht werden muss. Seitens des Lehrers soll das Spiel sehr wohl mit dem Ziel versehen und darauf geachtet werden, dass es den Lernenden nicht bekannt oder zu mindestens nicht „zum Zielpunkt ihres Handelns“ wird. Der Lerneffekt soll dabei als Nebenprodukt fungieren (vgl. Kluge 1981, 49). Demzufolge lässt sich das Unterrichtsspiel zweidimensional betrachten: zweckmäßig im objektiven Sinne und zweckfrei im subjektiven Sinne, d.h. vom Standpunkt des Spielers (vgl. Steinhilber 1979, 21).

Die Befürchtungen über die negativen Auswirkungen des Fremdzwecks auf das Spiel konnte Steinhilber auch dank seiner Untersuchungen zerstreuen. Es ist ihm dabei gelungen festzustellen, dass die Lernenden während des Spiels nicht mit dem Zweck des Spiels, sondern mit dem Spiel als solchem beschäftigt sind. „Der Spieler spielt, um zu spielen; die von außen in das Spiel hineingetragene Absicht interessiert ihn während des Spielverlaufs nicht“ (Steinhilber 1979, 21). Auch die Annahmen darüber, dass den Kindern das Spielgeschehen nur vorgetäuscht wird, konnten dabei widerlegt werden. Es konnte bewiesen werden, dass die Lernenden sich darüber völlig im Klaren waren, dass es beim Spielen um das Lernen und Üben gegangen ist, und dennoch behaupteten sie, Spaß gehabt zu haben (vgl. Steinhilber 1979, 22-23). Und falls die Lernenden sich trotz allem durch das Spiel im Unterricht getäuscht fühlen sollten, liegt es Döring zufolge nicht am Spiel, sondern daran, „wie die Lehrkraft mit diesen Spielen umgeht“ (vgl. Döring 1997, 48). Diese Gefahr ist laut Steinhilber erst dann zu vermeiden, wenn Spaß und Freude im Vordergrund des didaktischen Spiels stehen und Lernen hingegen im Hintergrund: „In dem Moment, in dem der Schüler sich des in das Spiel implementierten Zwecks nicht mehr bewußt ist, wird die Lernsituation zur Spielsituation; die Balance zwischen Spiel und Unterricht ist erreicht“ (Steinhilber 1979, 23).

Die Merkmale, die das didaktische Spiel von dem freien Spiel abgrenzen, sind somit der Fremdzweck und die Zweckunbewusstheit. Kube fügt dabei noch partiell das Kriterium der Offenheit hinzu, von dem nicht alle Formen des Unterrichtsspiels profitieren können, insbesondere das Lernspiel, weil es in seiner didaktischen Struktur geschlossen ist. Warum die Offenheit nur partiell eine Grenze zwischen freiem und didaktischem Spiel bildet, hängt mit der Tatsache zusammen, dass zwischen der spielerischen und der didaktischen Offenheit unterschieden wird. Laut Kube weisen die Unterrichtsspiele eine spielerische, aber dafür keine didaktische Offenheit, was durch ihre Regelmäßigkeit bedingt ist (vgl. Kube 1977, 36-40; Klippel 1980, 30). Zecha erweitert diese Liste der Merkmale mit Freiwilligkeit, weil das didaktische Spiel ihrer Meinung nach im Vergleich zum freien Spiel nicht so viel Freiheit in Bezug auf die Spielwahl, Spiellänge oder Spielort bietet. Aus diesem Grund muss das didaktische Spiel so konzipiert werden, dass es wenigstens den Eindruck der Freiheit erweckt (vgl. Zecha 1995, 40-43). Das Merkmal der Freiwilligkeit soll laut Zecha im didaktischen Spiel folgendermaßen vermittelt werden: Die Lehrkraft soll die Lernenden zum Spiel motivieren,

aber die Teilnahme daran darf nicht erzwungen werden. Außerdem sollen die Lehrenden flexibel und bereit dafür sein, das Spiel abubrechen, sobald es für die Spielenden nicht mehr spannend und interessant ist (vgl. Zecha 1995, 40).

Das sind jedoch nicht die einzigen Merkmale, die das didaktische Spiel charakterisieren. Die restlichen kristallisieren sich dabei aus den Unterschieden zwischen den traditionellen didaktischen Übungen und den Unterrichtsspielen heraus.

Eine gute Differenzierung zwischen einer didaktischen Übungsform und einem Unterrichtsspiel liefert Göbel, indem er jene Merkmale anführt, die seiner Ansicht nach für das Spiel ausschlaggebend sind (vgl. Göbel 1979, 64):

- es ähnelt einem freien Spiel und folgt bestimmten Regeln;
- es verfolgt neben einem Lernziel auch ein Spielziel;
- es ist spannend, unterhaltsam und durch Zufall bestimmt;
- es weist Konkurrenzelemente auf.

Faistauer und Koliander-Bayer ergänzen diesen Kriterienkatalog und fügen noch zwei weitere Charakteristika dazu (vgl. Koliander-Bayer/Faistauer 1999, 8):

- Es fördert das sanktionsfreie Mitwirken, wodurch die Lernenden die Angst vor Fehlern verlieren. Dieses sanktionsfreie Handeln darf jedoch nicht über die Spielregeln hinausgehen;
- es verändert die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Lernenden im Vergleich zu den anderen Unterrichtssituationen.

Auch Kube setzt sich mit den Merkmalen des Unterrichtsspiels auseinander und hebt infolge dessen drei hervor, die seinem Erachten nach für das Unterrichtsspiel nicht wegzudenken sind. In erster Linie spricht er von der Symbolhaftigkeit, d.h. das Spiel spiegelt die Wirklichkeit wider und „[...] damit all jene Bereiche menschlichen Lebens und Verhaltens [...], die von der Didaktik als Gegenstände des Unterrichts und der Erziehung angesehen werden. Dazu zählen: Die Verarbeitung von Informationen, das Handeln in Rollen, das Treffen von Entscheidungen, [...] sowie handlungsbezogene Kommunikationsmodelle“ (Kube 1977, 35). Als weiteres Kriterium nennt Kube die Funktionslust, dank welcher all jene im Spiel

anfallenden Schwierigkeiten, Anstrengungen oder Misserfolge von den Lernenden nicht als Last empfunden werden, wodurch auch die Realisierung aller angestrebter Lernziele begünstigt wird. Und das letzte Merkmal ist die zweidimensionale Zweckfreiheit, von der schon am Anfang des Kapitels berichtet wurde (vgl. Kube 1977, 29). In seinen späteren Arbeiten erweitert Kube diesen Kriterienkatalog um zwei weitere Merkmale: Die Regelmäßigkeit und die spielerische Ambivalenz. Die Regelmäßigkeit ist dabei sehr eng mit der Symbolhaftigkeit verbunden, da die Regeln ebenfalls die Realität abbilden, wodurch bestimmte Sozialkompetenzen erlernt werden können. Die spielerische Ambivalenz bietet ihrerseits „Offenheit für individuelle Verhaltenssätze, d.h. eine Selbsttätigkeit, die ein Stück Selbstverantwortung bedeutet“ (vgl. Kube 1983, 171).

Die Auflistung all dieser Merkmale des Unterrichtspiels macht ersichtlich, dass die Meinungen darüber sehr unterschiedlich sind: Zum Teil können sie sich ergänzen und zum Teil auch widersprechen, so wie zum Beispiel es beim Fall der Offenheit und der Freiwilligkeit war.

Abschließend ist zu sagen, dass die Auseinandersetzung mit den Merkmalen des didaktischen Spiels klare Parallelen zu den Merkmalen des freien Spiels zeigt, was eigentlich nichts Außergewöhnliches ist, denn das didaktische Spiel nimmt seinen Ursprung im freien Spiel. Aus diesem Grunde zeichnen das didaktische Spiel viele Merkmale aus, die auch dem freien Spiel entsprechen. Demzufolge könnte man sagen, dass die Merkmale des didaktischen Spiels aus denen des freien Spiels hervorgehen.

Das didaktische Spiel lässt sich demnach mit folgenden Merkmalen zusammenfassend beschreiben:

- Das Unterrichtsspiel hat außer eines Spielzieles auch ein von außen bestimmtes Lernziel, das dem Lernenden jedoch unbewusst bleiben muss;
- das Unterrichtsspiel stellt eine fiktive Tätigkeit dar, deren Input aus realen Situationen stammen kann. Daraus folgt die Symbolhaftigkeit des Spiels, d.h. in jedem Spiel können realitätsbezogene Situationen dargestellt werden;
- das Unterrichtsspiel muss den Anschein einer freiwilligen Beschäftigung haben, zu der der Spieler nicht gezwungen werden darf;

- das Unterrichtsspiel überlässt den Spielausgang oft der Ungewissheit, womit seine Offenheit charakterisiert wird;
- das Unterrichtsspiel zeichnet sich durch Elemente der Spannung und des Zufalls, und auch durch die Möglichkeit der wiederholbaren Anwendung, sowie durch den Späßeffect aus;
- das Unterrichtsspiel folgt gewissen Regeln, die im Einvernehmen der ganzen Gruppe verändert werden können. Die Spielregeln stellen die einzigen Sanktionsmaßnahmen dar. Durch das sanktionsfreie Mitwirken wird das Spiel als eine Art „Hüllschicht“ beschrieben, dank welcher nicht nur Leistungsdruck und Angst entfällt, aber auch der kreative Umgang mit dem Lernstoff ermöglicht wird (vgl. Zecha 1995, 42);
- das Unterrichtsspiel enthält Konkurrenzelemente.

2.2. Formen des didaktischen Spiels

Auch in Bezug auf die Formen des didaktischen Spiels herrscht zwischen den Spielforschern und Spielpädagogen keinerlei Einigkeit, was sich folglich in der Koexistenz verschiedener Formen des Unterrichtsspiels zeigt. Der Grund dafür liegt vielleicht auch in der Tatsache, dass sich viele dieser Formen aus den primären kindlichen Spielformen herausgebildet haben, welche nicht nur zahlreich auftreten, sondern auch verschiedenartig systematisiert werden. So werden sie zum Beispiel nach unterschiedlichen Betrachtungsweisen, wie psychologischen (Funktions-, Fiktions-, Rezeptions-, Konstruktions- und Regelspiel), sozialwissenschaftlichen (Einzel-, Paar- und Gruppenspiel), erziehungswissenschaftlichen (Lern-, Rollen-, und Planspiel), sowie auch nach verschiedenen Altersstufen (Explorativ-, Phantasie-, Rollen-, Konstruktions- und Regelspiel) klassifiziert (vgl. Kluge 1981, 39-46; Heimlich 2001, 31). Viele dieser Formen lassen sich demnach auch im Unterrichtsspiel vorfinden.

So unterscheidet Kube zwischen drei Grundformen des Unterrichtsspiels (vgl. Kube 1983, 173-177):

- Lernspiel, mit dem das Vorgelesene trainiert und gefestigt wird;
- Rollenspiel, mit dem verschiedene soziale Verhaltensweisen ausprobiert und eingeübt werden. Aus diesem Grund wird es auch oft als soziales Rollenspiel bezeichnet;

- Planspiel, mit dem bestimmte Situationen nach einem gewissen Schema/Plan rekonstruiert werden. Das Planspiel ähnelt dem Rollenspiel, bietet jedoch mehr Offenheit für die Lernenden bei der Ausführung.

Stuckenhoff geht anlehnd an das spieltheoretische Konzept von Piaget von vier Formen des Unterrichtsspiels aus, wobei drei davon mit denen von Kube übereinstimmen. Die vierte Form stellt das Konstruktionsspiel dar, welches dem freien kindlichen Spiel ähnelt, da ihm Planen und Konstruieren zugrunde liegen (vgl. Stuckenhoff 1983, 207). Auch bei Tiemann werden vier Formen des Unterrichtsspiels angegeben, von denen, außer dem Planspiel, noch Entscheidungs-, Situations-, Experten- und Hearing-Spiel genannt wurden. Mit diesen Spielformen wird den Lernenden nahe gebracht, wie gewisse Probleme gelöst oder bestimmte Entscheidungen getroffen werden, und wie man argumentieren oder den bestimmten Situationen entsprechend agieren soll (vgl. Tiemann 1983, 254-256). Klippel unterscheidet hingegen nur zwei Grundformen des Spiels, die sich ihr zufolge für Unterrichtszwecke eignen. Sie spricht dabei von den Formen „play“ und „game“, die sie jedoch eher als Kategorien betrachtet. Der „Play-Gruppe“ ordnet sie Rollenspiele – und auch ihre Untergruppen, wie: Darstellendes Spiel, soziales Rollenspiel, Plan- bzw. Simulationsspiel – und experimentierend-gestaltende Spiele zu. Der „Game-Gruppe“ – Regelspiele – gehören ihrer Meinung nach Lernspielmaterialien (worin laut Hansen und Wendt ein Versuch seitens Klippel gesehen wird, Sprachlernspiel herauszuarbeiten und zu definieren (vgl. Hansen/Wendt 1990, 21)), Lernspiel und Sportspiel. Dennoch ist sie sich im Klaren, dass diese zwei Gruppen zu wenige sind, um alle Spielformen der einen oder der anderen Kategorie eindeutig zuzuordnen (vgl. Klippel 1980, 17). Zu bezweifeln ist jedoch dabei die „Play-Form“ als unterrichtsgerechte Spielform, weil diese in der Fachliteratur – aber auch bei Klippel selbst – dem freien Spiel gleichgestellt wird, welches in seiner Freiheit und Offenheit unbeschränkt und ungeregelt ist. Das heißt, dass dem Kind im freien Spiel voll und ganz eine freie Hand gegeben wird.

„Das „freie Spielen“ ist – so verstanden – zunächst vom Erzieher aus gesehen ein Spielen-Lassen: Man gewährt den Kindern einen Spielraum und überläßt sie darin sich selbst. Der Erzieher beschränkt sich auf das reine Beobachten. Er verzichtet auf jeden direkten Eingriff und enthält sich nach Möglichkeit auch aller indirekten Einwirkungen (vorgeformte Spielsachen, absichtsvoll gestaltete Spielumwelt). Er überläßt die Kinder völlig ihrer Spontaneität [...]. Nur so verstanden wären die kindlich-spontanen Spieltätigkeiten wirklich „frei“ “ (Scheuerl 1954, 195).

Selbstverständlich kann das Rollen-, Plan- oder Simulationsspiel auch „kindlich-spontan“ sein und demnach zu den freien Spielen zugehört werden, aber in so einer Form finden sie fast nie ihre Verwendung im unterrichtlichen Rahmen. Dort können das Rollenspiel oder auch andere Spiele der Klippels „Play-Gruppe“ nur über eine gewisse Freiheit und Offenheit in ihrer Ausführung genießen, und das ist eindeutig zu wenig, um als freies Spiel bezeichnet zu werden (vgl. Kluge 1981, 85). Diese Spielformen könnten in der Tat einer Zwischenform angehören, welche Klippel für jene Spielformen freigehalten hat, die weder „Play-Gruppe“ noch „Game-Gruppe“ zugeordnet werden können. Demzufolge stellt sich die Kategorie „Play“ als unanwendbar im Unterrichtsbereich dar, insbesondere was den Fremdsprachenunterricht betrifft.

Aus der Vielfalt der hier kurz vorgestellten Spielformen sollen im Folgenden jene ausführlicher veranschaulicht werden, die am häufigsten im Fremdsprachenunterricht Anwendung finden, und zwar: Lernspiel, Sprachenlernspiel und Rollenspiel.

2.2.1 Lernspiel

Das Lernspiel stellt nicht nur die am häufigsten verwendete Spielform im Unterricht dar, sondern zählt auch zu den ältesten aller didaktisch gefärbten Spielformen. Ihr Werdegang von der Antike über das Zeitalter der Aufklärung bis zur Reformpädagogik war steinig und nicht ganz vorurteilsfrei, was ihre pädagogischen Eigenschaften anging. Besonders viel wurde für die Anerkennung des Lernspiels als Unterrichtsmittels, sowie seiner vielfältigen Verwendung im Unterrichtsgeschehen, zu der Reformpädagogischen Epoche getan, so dass es sogar behauptet werden könnte, dass diese Spielform gerade zu jener Zeit ihren Ursprung genommen hat (vgl. Kluge 1981, 59; Kube 1977, 41).

Das Lernspiel wurde zum ersten Mal von Scheuerl definiert, und zwar im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der großen reformpädagogischen Erbschaft, die sich in zahlreichen „Ausrichtungen des Spiels“ zeigte. Es ist ihm dabei gelungen, aus jener Vielfalt sieben Grundphänomene des Spiels⁵ herauszuarbeiten, von denen das Lernspiel „als Spezialform

⁵ Das freie Spielen, das gebundene Spielen, das Experimentieren, das Lernspiel, die spielerische Entkleidung, die Spielerei und die Spielhaltung (vgl. Scheuerl 1954, 195-227).

des gebundenen Experimentierens⁶ bezeichnet wurde (Döring 1997, 41; 43) und demnach als „[...] pädagogisch durchdachtes Experimentiermaterial mit bestimmtem Aufforderungscharakter“ (Scheuerl 1954, 211) definiert wurde. Dieser Definition zufolge könnte das Lernspiel als eine Lernaktivität beschreiben werden, in der den Lernenden ermöglicht wird, mit dem Lernstoff zu experimentieren und sich dabei selbst auf die Entdeckungsreise zu begeben, welche jedoch seitens Lehrkraft schon in voraus vorbereitet und deshalb auch in bestimmter Weise gelenkt wird. Inwieweit aber der Prozess des Experimentierens in derart gesteuerten Lernsituation zustande kommt, erklärt Scheuerl folgendermaßen: „Man weiß, daß eine Lösung möglich ist, man weiß aber noch nicht, wie diese Lösung aussehen wird“ (Scheuerl 1954, 212). Auf diese Weise lernen die Lernenden auf dem Weg zur Lösung Wissensnetze zu bauen, indem das Bekannte miteinander verknüpft wird: „Man lernt Ordnungsbeziehungen stiften. Man lernt Relationen herstellen“ (Scheuerl 1954, 213). Aus diesem Grund setzt man oft die Lernspiele dort ein, wo das Gelernte wiederholt, eingeübt und gefestigt werden soll. Sobald es aber um Aneignung des neuen Wissens geht, welches Scheuerl als „materiale Kenntniserweiterung“ bezeichnet, so äußert er sich kritisch demgegenüber. Er meint, dass mit den Lernspielen nur das oberflächliche Wissen vermittelt und angeeignet wird: „Zu wirklicher Bildung vermag es als solches [...] ebenso wenig zu führen, wie etwa das Sammeln von Briefmarken oder das Lösen von Kreuzworträtseln als solches zur Bildung zu führen vermag“ (Scheuerl 1954, 214). Wenn mit dem Lernspiel dennoch materiale Kenntniserweiterung beabsichtigt wird, so soll es für das „Erlernen schnellen und sicheren Beherrschens rein formaler Beziehungen zwischen Zeichen und Begriffen“ eingesetzt werden (vgl. Scheuerl 1954, 214). Kube lehnt diese Einstellung ab und behauptet, dass die Lernspiele nicht nur eine einprägende Funktion ausüben, sondern das Wissen, und zwar in Form von Fakten, Begriffen, Zeichen oder auch mittels deren Ordnungsbeziehungen vermitteln können (vgl. Kube 1977, 43). Das stimmt schon, aber man fragt sich, ob das im Lernspiel erworbene Wissen von Fakten usw. nicht gerade dem von Scheuerl gemeinten oberflächlichen Wissen entspricht?

„Wo jedoch materiale Kenntniserweiterung angestrebt wird, kann das Lernspiel immer nur der zweite, einübende Schritt sein. Denn das Schalten und Walten mit

⁶ Scheuerl unterscheidet zwischen drei Formen des Experimentierens: das freie, das gebunden-freie und das gebundene Experimentieren. Das gebundene Experimentieren stellte eine Lernform „mit vorgegebenem Material, das nur spezifische Aufgaben stellt und in der Regel auch nur spezifische, eindeutige Lösungswege zulässt“ (vgl. Döring 1997, 43).

Assoziationen, das durch das Lernspiel trainierbar ist, berührt nicht notwendig die Qualität und den Tiefgang des Verstehens und Wissens von den Gegenständen selbst, mit deren Namen uns Zeichen geschaltet wird: Brasilien und der Amazonas, Lessing und Nathan, Wasser und H₂O lassen sich möglicherweise von einer flinken aber oberflächlichen Intelligenz schneller und sicherer zusammenordnen als von einem Geiste, der darum bemüht ist, die sich hinter den Namen und Zeichen verbergenden Welten selbst zu verstehen“ (Scheuerl 1954, 214).

Dementsprechend bleibt die Rolle des Lernspiels in Bezug auf Wissensvermittlung nur auf dem Niveau vom „Lexikonwissen“ (Scheuerl 1954, 214), welches jedoch mithilfe weiterer ausführlicher Nachschlagnarbeit vertieft werden könnte (vgl. Kluge 1981, 63; Scheuerl 1954, 214-215). Obwohl diese Tatsache die Lernspiele in gewisser Weise benachteiligt, lässt sich dabei dennoch ein Vorteil herausziehen, und zwar die Hoffnung, dass die Lernspiele die Lernenden wirklich dazu anregen, ihr Wissen durch die selbständige Auseinandersetzung mit bestimmten Themen zu vertiefen.

Daraus folgend zielt das Lernspiel auf Erwerb und Verarbeitung von Informationen ab, indem sie im Unterricht zum Thema gemacht werden und durch wiederholendes spielerisches Üben zum aktiven Wissen transformiert werden. Das Lernspiel ist dabei „relativ geschlossen“ aufgebaut, was aber, wie in den vorherigen Kapiteln veranschaulicht werden konnte, den meisten didaktischen Spielen eigen ist. Diese Geschlossenheit zeigt sich in den begrenzten Möglichkeiten, das Spiel individuell zu gestalten und darin kreativ zu handeln, da die Lernenden immer den Spielregeln folgen sollen und nicht aus den vorgeplanten didaktischen Spielrahmen fallen. Denn nur auf diese Weise können die Lernziele realisiert werden (vgl. Kube 1983, 175; Kluge 1981, 63).

Kluge zufolge lassen sich die Lernspiele besonders gut im Rahmen des Erstlese-, Mathematik-, Sprachlehre-, Fremdsprachen-, Erdkunde-, Geschichts- und Naturkundeunterrichts einsetzen, und zwar in Form von Lotto-, Domino-, Karten-, Würfelspielen, Lese-Lernspielen, Puzzles und Quartetten (vgl. Kluge 1981, 62, 64; Kube 1977, 34).

2.2.2 Sprachlernspiel

Spiele, die im Fremdsprachenunterricht ihren Einsatz finden und zum Ziel „Erweiterung und Festigung sprachlicher und kommunikativer Kompetenz“ haben, werden in der Fachliteratur als Sprachlernspiele bezeichnet (vgl. Koliander-Bayer/Faistauer 1999, 8). Neben diesem

Terminus wird auch oft der Begriff Sprachspiel verwendet, dessen Tauglichkeit jedoch für den Fremdsprachenbereich von Dauvillier und Levy-Hillerich stark angezweifelt wird. Sie behaupten, dass die Bezeichnung „Sprachspiele“ eher auf Spiele zutrifft, mit denen eine spielerische Sprachförderung bei den Muttersprachlern angestrebt wird. Deshalb sind darunter ihrer Ansicht nach jene Spiele vereint, die erstens einen anderen Verwendungszweck haben, zweitens für eine andere Zielgruppe gedacht sind und drittens in einer anderen Lernsituation eingesetzt werden (vgl. Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 18). Die Sprachlernspiele definieren sie hingegen als „Spiele, die von Didaktikern und Lehrern für den Fremdsprachenerwerb adaptiert wurden“ (Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 18). Daraus folgend werden Sprach- oder Sprachlernspiele aufgrund der Zielgruppe unterschieden, denn die Sprachspiele zielen auf die Native Speaker und die Sprachlernspiele auf die Fremdsprachenlerner ab. Ähnlich ist denen jedoch das Lernziel, mit welchem der Spracherwerb durch den kreativen Umgang mit der Sprache angestrebt wird. Das bedeutet, dass mit der Sprache gespielt wird, wodurch die Sprachregeln automatisch „elastischer“ werden oder gar nicht mehr eingehalten werden müssen. Die einzige Regel, die dabei vielleicht befolgt werden soll, ist „Der Zweck heiligt die Mittel“, was die Grenze zwischen dem „so sagt man“ und „so sagt man nicht“ verschwommener macht, und demnach die Möglichkeiten des Erlaubten ausdehnt. Aber in Anbetracht dessen, dass die Sprach- und Sprachlernspiele an verschiedene Zielgruppen appellieren und dadurch auch in verschiedenen „Sprachlernsituationen“ (muttersprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht (vgl. Hoppe 1983, 291)) verwendet werden, wäre folglich anzunehmen, dass der kreative Umgang mit der Sprache auf den verschiedenen und somit nicht zu vergleichbaren Sprachniveaus stattfindet. Darüber hinaus wird auch bei der Realisierung deren Lernziele jeweils unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad voraussetzt, und zwar

„[...] aufgrund der selbst im fortgeschrittenen Stadium gegebenen geringeren Verfügbarkeit der Fremdsprache kann im Fremdsprachenunterricht der unmittelbar praktischen Anwendung und der kreativen Handhabung von Sprache ebenso wie der Reflexion über die situativen, sozialen und ästhetischen Funktionen und Implikationen ihres Gebrauchs nicht der gleiche Stellenwert wie im muttersprachlichen Unterricht zukommen“ (Hoppe 1983, 291).

Auch wenn die Sprach- und Sprachlernspiele in verschiedenen Sprachlernsituationen einzusetzen sind, heißt es nicht, dass Sprachspiele keine Anwendung im

Fremdsprachenunterricht finden können. Dieser Annahme zufolge bieten die Sprachspiele eine gute Quelle für die Entwicklung der Sprachlernspiele an. Sie könnten entweder in Sprachlernspiele mittels diverser didaktischer Schritte modifiziert werden, oder – wenn es möglich ist – unverändert in dem Fremdsprachenunterricht fortgeschrittener Gruppen eingesetzt werden. Dabei müssen aber diejenige Sprachspiele ausgewählt werden, die dem Sprachniveau der Lerner entsprechen. Anderenfalls müssen sie an das Sprachniveau angepasst werden, damit sie „lückenlos bewältigt werden können“ (Hansen/Wendt 1990, 34). Gleichzeitig soll es aber auch darauf geachtet werden, dass die Lerngruppe bei der Ausführung des Spiels nicht unterfordert wird (vgl. Hansen/Wendt 1990, 41).

Wie das Spiel für den Fremdsprachenunterricht didaktisiert werden sollte oder welche Aspekte man dabei beachten müsste, verdeutlicht Kleppin anhand eines von ihr erstellten Kriterienkatalog zur näheren Erfassung des Sprachlernspiels. Ihr zufolge sollte man sich bei der Entwicklung des Sprachlernspiels – aber nicht nur – an folgenden Kriterien orientieren (vgl. Kleppin 1980, 42-57):

- Definierung der Fertigkeiten, die mit dem Spiel auszubilden sind (Hör- und Leseverstehen, Schreiben und Sprechen);
- Bestimmung von der Zielorientierung des Spiels. Es können dabei mehrere Bereiche betroffen werden, wie z.B.: phonetisch-phonologischer, morpho-syntaktischer, lexiko-semantischer Bereich, oder Realisierung kommunikativer Absichten, Einübung komplexer Sprachfertigkeiten usw.;
- Klärung der Themaeinordnung, welche sowohl den situativen als auch kommunikativen Rahmen einschließt;
- Wahl der Stimuluskodierung: Medieneinsatz im Unterricht;
- Überlegungen über Variationsbreite des Themas. Man bezieht sich dabei auf die Möglichkeit den Spielrahmen auszudehnen, und somit das Spiel unter Umständen zu verändern und an die Interessen der Lernenden anzupassen;
- Klarstellung bezüglich der Variationsbreite von Rollenvorgaben, also inwieweit man die Rollen vorgegeben bekommt;
- Bestimmung des Fiktivitätsgrades, d.h. inwiefern die gespielte Rolle von der Realität entfernt ist;
- Festlegung von Arbeitsformen;

- Einrechnung von der Vorbereitungszeit, also wie viel Zeit braucht man im Unterricht, bis man wirklich zum Spielen beginnt.

Obwohl dieser Kriterienkatalog relativ detailliert zu scheinen mag, lässt er sich dennoch weiter ausbauen, und zwar mittels Merkmale, die Hansen und Wendt in ihrer „Checkliste“ zur Überprüfung der Spieleignung im Fremdsprachenunterricht angeführt haben (vgl. Hansen/Wendt 1990, 41). Manche davon stimmen mit den Kleppins Faktoren überein und andere ergänzen sie, wie zum Beispiel:

- Das Spiel soll seitens der Lerner als Unterrichtsmittel akzeptiert werden;
- das Erreichen der Lern- und Spielziele soll sich nicht auf den Leistungsstand der Lerner negativ auswirken;
- das Spiel soll an das Lern- und Sprachlernniveau der Teilnehmer sowohl inhaltlich als auch organisatorisch angepasst werden, damit sie sich weder unterfordert noch überfordert fühlen.

Auch wenn Kleppin ihren Kriterienkatalog als jenen zur näheren Erfassung des Sprachlernspiels bezeichnet, lässt er sich dennoch als verallgemeinert erklären, weil nicht jedes Sprachlernspiel allen diesen Aspekten gerecht werden kann. Außerdem lässt sich dieser auf jede Form des didaktischen Spiels anpassen. Demzufolge kann also auch jedes didaktische Spiel zum Sprachlernspiel werden. Es hängt somit von der Form des didaktischen Spiel ab, welche Kriterien der Checkliste „abgehakt“ werden müssen, um das Spiel als geeignetes Lernmittel für den Fremdsprachenunterricht – und demnach als Sprachlernspiel – zu erklären. So werden, zum Beispiel, beim Rollenspiel andere Kriterien präsenter als beim Lernspiel, das auf die Einübung lexikalischer oder grammatischer Strukturen abzielt (vgl. Kleppin 1980, 41).

2.2.3 Rollenspiel

Das Rollenspiel nimmt seinen Anfang im Nachahmungsspiel, in dem soziale Interaktionen von dem Hintergrund familiärer und alltäglicher Situationen imitiert werden (vgl. Heimlich 2001, 36). Aufgrund dieser sozialen Funktion des Rollenspiels, wird es als „[...] ein Verfahren an[gesehen], durch das soziale Fähigkeiten und Einsichten gewonnen werden können, die in der Realität in praktisches Handeln umgesetzt werden“ (Schiffler 1982, 128). Gerade wegen

„seiner sozialen Funktion“ wurde das Rollenspiel für die Pädagogik besonders interessant (vgl. Kluge 1981, 74). Unterschieden wird dabei jedoch zwischen dem didaktischen (gelenkten) und dem freien (spontanen) Rollenspiel, welche trotz klarer Unterschiede auch Gemeinsamkeiten aufweisen, und zwar: Die Mitspieler agieren in einer fiktiven Situation, die anhand realitätsbezogener Inhalte hergestellt und mittels entsprechender Motorik, Gestik, Mimik und Sprache realisiert wird. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Schulung der sozialen Kompetenzen, deren Vorhandensein in den bestimmten Situationen erwartet wird. Auf diese Weise wird die Beziehung zur Realität wiederhergestellt. Außerdem wird in den Rollenspielen angst- und sanktionsfreies Handeln ermöglicht (vgl. Kluge 1981, 74-75). Demnach definiert Schiffler das Rollenspiel als „[...] intentionales (absichtsvoll eingesetztes) Spiel in einem Kontext sozialen Lernens, in dem in symbolischer Form (als-ob) Verhalten und Beziehungen von Menschen modellhaft dargestellt werden“ (Schiffler 1982, 128).

Gerade diese intentionale Verwendung des Rollenspiels macht es zum didaktischen Rollenspiel, welches im Schulunterricht und dementsprechend auch im Fremdsprachenunterricht besonders häufig zum Einsatz kommt. Das didaktische Rollenspiel charakterisieren unter anderem auch folgende Merkmale (vgl. Kluge 1981, 75):

- Die Spieldauer und Spielstruktur werden von der Lehrkraft bestimmt;
- von der Lehrkraft gehen auch Spielimpulse, Spielorganisation und Beibehalten des Rechtes, sich bei der Notwendigkeit in das Spielgeschehen einzumischen;
- Rollenspiel ist gleich Gruppenspiel;
- Im Rollenspiel werden gesellschaftliche Probleme dargestellt, analysiert, besprochen und Lösungen zu dessen Bewältigung gesucht;
- Lernerfolg wird dabei seitens Lehrkraft dem Lernziel entsprechend angestrebt und zum Schluss überprüft.

Obwohl das Rollenspiel von Lehrenden – wie man sieht – ziemlich stark gesteuert wird, kann es ebenfalls eine relativ offene Struktur haben, indem den Lernenden die Wahl der aufzuarbeitenden Konfliktsituation oder der zu spielenden Rollen überlassen wird, sowie die freie Hand bei der Entwicklung von Lösungsstrategien oder bei der Entscheidung, wie der Spielverlauf und Spielausgang des Rollenspiels sein soll, gegeben wird (vgl. Kluge 1981, 85-86). Auf diese Weise wirkt sich das Rollenspiel motivierender auf die Lernenden aus und

fördert gleichzeitig deren kreatives Denken. Außerdem werden bei den Rollenspielen – wie schon erwähnt – soziale Kompetenzen in Form verschiedener sozialer Verhaltensmuster vermittelt, aber auch sprachliche, kommunikative und kooperative Fähigkeiten sowie Fähigkeiten zum kritischen Denken usw. entwickelt. Also all das, was im jetzigen oder späteren gesellschaftlichen Leben vonnöten sein wird. Diese und auch andere Lernziele des Rollenspiels wurden bei Kluge prägnant zusammengefasst und als folgende „Grobziele“ dargestellt (vgl. Kluge 1981, 76):

- Förderung des Sprach- und Sprechvermögens;
- Aneignung von Problemlösungsstrategien;
- Hinführung zur Kritikfähigkeit: Kritik üben und ertragen;
- Einübung gewisser Grundqualifikationen sozialer und kommunikativer Kompetenz: Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz;
- Befähigung zur rationalen, insbesondere argumentativen Verständigung;
- Bewusstmachen und Abbauen von gesellschaftlichen Vorurteilen.

Die Merkmale des didaktischen Rollenspiels und auch die Lernziele, die dabei angestrebt werden, deuten sehr stark auf die Ähnlichkeit mit dem „Emanzipationsspiel“ (Coburn-Staeger 1977) oder mit dem „problemorientierten Rollenspiel“ (Kluge 1981), das als eine Art des sozialen Rollenspiels in der Fachliteratur dargestellt wird. Sie zielen außer auf die Vermittlung verschiedener sozialer Verhaltensnormen auch – wie der Name schon verrät – auf die Ausbildung von Fähigkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit den Problemen und den gesellschaftlichen Klischees, sowie zur Reflexion darüber und wenn nötig auch zur Veränderung der Verhaltensmuster ab (vgl. Coburn-Staeger 1977, 9-10; 79). Diese Art des Rollenspiels scheint relativ kompliziert zu sein und setzt ein sehr hohes Sprachniveau voraus, was dazu führt, dass die Emanzipationsspiele oder problemorientierte Rollenspiele viel mehr in einer muttersprachlichen Lernsituation richtig am Platz sind (vgl. Schuster 1996, 69). Und dennoch schließt diese Tatsache nicht aus, dass sie sich auch zum Erwerb der fremdsprachlichen Kompetenzen eignen. Sehr wohl, aber in einer vereinfachten Form. Ansonsten kommen in dem Fremdsprachenunterricht etwas andere Arten des Rollenspiels zum Einsatz, wie zum Beispiel, „das Berufsrollenspiel“, mit dem berufsorientierte Fähigkeiten ausgebildet und eingeübt werden (vgl. Schiffler 1982, 129) oder „die Anpassungsspiele“, in denen soziale Verhaltensmuster vermittelt und von den Lernenden im

Spiel übernommen werden, ohne sie kritisch hinterfragen zu müssen (vgl. Coburn-Staeger 1977, 79). So werden im Rahmen des Rollenspiels verschiedene Szenen aus dem Alltagsleben eines Landes, dessen Sprache erlernt wird, dargestellt. Es können dabei Situationen, wie „beim Arzt“, „im Supermarkt“, „auf der Arbeitssuche“, „auf der Post“ usw. nachgestellt und die typischen dazugehörigen Charaktere imitiert werden. Das Rollenspiel wird dabei meistens in Zweiergruppen, und somit als Partnerarbeit, ausgeführt, was in gewisser Weise dem von Kluge formulierten Merkmal des didaktischen Rollenspiels: Rollenspiel sei ein Gruppenspiel, widerspricht.

2.3 Funktionen des didaktischen Spiels

Sobald man an die Funktionen des didaktischen Spiels nachzudenken beginnt, wechselt dieser Gedanke automatisch zum Verwendungszweck und endet folglich bei den Lernzielen. So stellt man ziemlich bald fest, dass Funktionen und Lernziele des Unterrichtsspiels eng miteinander verbunden sind. Durch diese Zusammengehörigkeit lässt sich die Vielfalt der Lernziele auf die Funktionen des Spiels übertragen, weshalb der Diversität der Funktionen schwer Grenzen zu setzen sind, und dennoch wird das in diesem Kapitel versucht.

Der Einsatz der didaktischen Spiele im Unterricht ist größtenteils durch seine „*unterrichts- und lernfördernde Funktion*“ argumentiert, die sich in kleinere Funktionen zerlegen lässt, wie zum Beispiel: Motivierende und kommunikative (vgl. Hoppe 1983, 292). Dank der motivierenden Funktion wird bei den Lernenden intrinsische Motivation geweckt, die sie vom außen gesteuerten Lernziel ablenkt. Auf diese Weise spielt sich der Lernprozess im Kopf der Lernenden unbewusst ab. Aber auch im Falle, dass das Lernziel den Lernenden nicht aus den Augen verloren geht, empfinden sie trotzdem das Lerngeschehen im Spiel entspannter und interessanter, in Vergleich zu einem normalen Unterrichtsablauf. Die Motivation am Spiel teilzunehmen, verlagert sich dabei automatisch auf das Lernen und führt zu der freiwilligen und aktiven Teilnahme am Lerngeschehen. Besonders gut wirkt sich die motivierende Funktion des Spiels auf die Förderung der sprachlichen Kompetenzen aus, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden verlieren im Spielgeschehen Hemmungen vor der sprachlichen Produktion, die auf einmal nicht mehr seitens der Lehrkraft erzwungen werden muss, sondern durch die gewollte Teilnahmen am Spiel

vorausgesetzt und demnach von den Lernenden akzeptiert wird, was folglich zu den freiwilligen Äußerungen führt.

„Denn im Rahmen eines von den Schülern gewollten Spiels, das hauptsächlich auf mündlicher Äußerung, freier Rede oder sprachlicher Interaktion basiert, stellt deren konkrete Hervorbringung einerseits eine sachliche oder praktische Notwendigkeit zum Zwecke der Erfüllung der Spielaufgabe dar und entspricht sie andererseits dem subjektiven Bedürfnis nach angemessenem Vollzug der selbst gewollten spielerischen Betätigung“ (Hoppe 1983, 293).

Die sprachliche Kompetenz wird ebenfalls dankt der *kommunikativen Funktion* des Spiels gefördert. Im Spiel werden verschiedenste Situationen nachgestellt, in denen der „Erwerb fremdsprachlicher Handlungs- und Kommunikationsfähigkeiten entwickelt wird“ (Hoppe 1983, 294). Obwohl es sich nur um Imitationen handelt, wird die Spielinteraktion dennoch als „authentische Kommunikation“ verstanden. In solchen sprachlichen – und insbesondere stressfreien – Situationen lernen die Kinder nicht nur mit den vorher erlernten und eingeübten Kommunikationsmitteln zu operieren, sondern auch spontan zu agieren. Das Spiel bietet somit eine gute Möglichkeit mit der Sprache zu spielen und dabei auch möglichst viel auszuprobieren, indem man dazu animiert wird, mit verschiedenen sprachlichen Strukturen zu experimentieren. So wird auch der kreative Umgang mit der Sprache begünstigt, womit auch die nächste *kreativitätsfördernde Funktion* des Spiels erwähnt wäre.

Die entspannte und freundliche Atmosphäre des Spiels bietet den Kindern viele Impulse zum phantasievollen und kreativen Denken. Das Spiel muss dabei aber auch eine relativ offene Struktur haben, ohne welche die kreative Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes unvorstellbar wäre.

„Alle Spiele, die den Kindern die freie Gestaltung der Aufgabe überlassen, die verschiedenartigen Spielverlauf zulassen und in denen Kinder ermutigt werden, ihre eigenen Ideen und Vorstellungen einzubringen, fördern das eigenständige und phantasievolle Denken des Kindes“ (Keller 1988, 263).

In so einem Spiel können die außergewöhnlichsten und ausgefallensten Ideen entstehen, die sich meistens auch als Resultat einer erfolgreichen Teamarbeit erweisen. Dies ist dann der *sozialen Funktion* des Spiels zu verdanken, mit der mittels verschiedener Arbeitsformen die sozialen Kompetenzen der Lerner gefördert werden.

Im Rahmen der Spiele lernen also die Teilnehmer miteinander zu kooperieren und auszukommen, sich gegenseitig zu respektieren und zu unterstützen, einander zuzuhören und zusammenzuhalten, um gewisse vom Spiel erwartete Ziele zu erreichen. Besonders wichtig ist es in den Situationen, in welchen man mit jenen Personen arbeiten muss, die nicht wirklich zu Freunden zählen. Auf diese Weise lernen die Schüler erwachsen und nüchtern zu agieren und sich nicht von Emotionen leiten zu lassen. Das affektive Vermögen der Kinder wird im Spiel aber auch andersweilen genützt, und zwar, indem es bei den Lernenden bewusst hervorgerufen wird, um sie für bestimmte Problem- und Konfliktsituationen zu sensibilisieren. Sie lernen dabei in andere Rollen zu schlüpfen und das Problem aus der Perspektive des Anderen zu sehen. So kann es erreicht werden, dass die Lernenden toleranter, verständnisvoller und flexibler im Umgang mit den Anderen werden (vgl. Krappmann 1998, 196). „Die Kinder lernen, daß Emotionen der Diskussion zugänglich sind, daß man Konflikte und Spannungen sprachlich verarbeiten und daß man in gemeinsamen Diskussionen Verständnis füreinander finden kann“ (Keller 1988, 274).

Des Weiteren lässt sich nicht verbergen, dass das Spiel auch über eine *therapeutische Funktion* verfügt. Diese wird jedoch nicht nur dank Spielinhalte und Aufgabenstellungen automatisch wirksam, sondern kann auch von Lehrkraft gesteuert und zum Einsatz gebracht werden, sobald es notiert wird, dass die Lernenden aufgrund ihrer Ängste das Lernen verweigern. In diesen Fällen übernimmt die Rolle des Lehrers eine therapeutische Funktion, die darin besteht, den Kindern zu helfen, Freude und Spaß am Lernen und mit anderen zu entdecken (vgl. Edelstein 1988, 186-187). Da es meistens nur deshalb zu den Lernhemmungen kommt, weil die Lernenden nicht wissen, was es heißt,

„[...] miteinander friedlich umzugehen, sich zuzuhören, sich zu verstehen und sich mitzuteilen. Sie stehen in Konkurrenz zueinander und haben in den meisten Fällen zu wenig erfahren, welchen Spaß es macht, gemeinsam Spaß an einer Aktivität zu haben. Oft haben sie Angst vor den Neuen, das die Spielsituationen bringen, und reagieren daher ablehnend“ (Daublebsky 1988, 115).

Die letzte Funktion – es heißt aber nicht, dass das Spiel keine anderen Funktionen hat –, die noch in diesem Kontext erwähnt werden müsste, ist *die Förderung des kognitiven Lernens*. Darunter versteht man den Weg zum Erwerb, zur Verarbeitung und folglich zum Festigen vom Wissen, wofür das Spiel abwechslungsreiche Möglichkeiten bietet (vgl. Keller 1998, 254). So wird im Spiel nicht nur das Neue angeeignet, sondern das Gelernte vertieft, auf

verschiedene Arten und Weisen wiederholt und mittels unterschiedlicher Transfertechniken zum aktiven Wissen gemacht.

Selbstverständlich konnten hier nicht alle Funktionen des Spiels veranschaulicht werden, darum wurde es versucht, die Funktionenvielfalt wenigstens auf die wichtigsten zu reduzieren, und damit auch gleichzeitig auf die Relevanz des Spieleinsatzes im Unterricht hinzuweisen.

2.4 Zur Typologie didaktischer Spiele im Fremdsprachenunterricht

Sobald man sich auf die Suche nach irgendeinem für den Unterricht passenden didaktischen Spiel macht, entdeckt man davon nach einer relativ kurzen Zeit ein erstaunlich großes Angebot, welches dann zusätzlich verschiedenartig systematisiert ist. In den zahlreichen Spielsammlungen stößt man demnach auf unterschiedlichste Klassifikationssysteme, die einem nicht wirklich leichter machen, ein für die Unterrichtsstunde entsprechendes Spiel zu finden. Das Problem besteht dabei darin, dass viele dieser Spiele einfach nach ihrem Spieltyp eingeordnet werden, wie z.B.: Domino-, Würfel-, Lotto-, KIM-, Karten-, Brett-, Quartettspiele, Puzzle usw., was für die Suchenden auf die Schnelle wenig bis gar keine Informationen darüber bietet, wofür das Spiel zu verwenden ist. Das heißt also, dass man erst dann ein gewünschtes Spiel findet, nachdem man sich vorher jedes davon kurz angeschaut hat. Dieses Vorgehen ist jedoch sehr zeitaufwendig, aber dennoch bereichernd, da man bei so einer Recherche sehr viele interessante Spiele finden kann und diese, wenn man dann möchte, vielleicht nach eigenen Ordnungskriterien sortieren könnte.

Eine nach dem Spieltyp rubrizierte Spielsammlung wird von Richard Göbel angeboten, in der zwischen Dialog-, Ketten-, Pantomime-, Rate-, Würfel-, Erinnerungs-, Karten-, Domino-, Ergänzungs-, Schreib- und Zeichenspielen unterschieden wird. Seine Klassifizierung erlaubt jedoch dem Suchenden, schon im Inhaltsverzeichnis eine Vorstellung davon zu bekommen, welche Intentionen mit diesen Spielen verfolgt werden, oder bei Behandlung welcher Themen sie einzusetzen sind. So steht z.B. bei den Dialogspielen, und zwar bei deren Untergruppe Rundspiele: Einkaufen – vergessene Bestellung – Berufe – Einladen – Suche nach Verlorenem. Demzufolge ist es auf den ersten Blick zu erkennen, welche Teilsysteme

der Sprache (Lexik, Grammatik usw.) und welche Fertigkeiten mit diesen Spielen eingeübt werden könnten.

Bei Koliander-Bayer und Faistauer werden die Spiele nach ihren „funktionellen Einsatzmöglichkeiten im Unterrichtsverlauf“ (Kleppin 1980, 36) gruppiert. Das bedeutet, dass im Vordergrund dieser Spiele nicht die Förderung bestimmter sprachlicher Fertigkeiten oder Teilsystemen steht – d.h. aber nicht, dass diese vernachlässigt werden –, sondern die Förderung sozialer, kreativer, motorischer und anderer Kompetenzen. So lässt sich in ihrer Spielsammlung folgende Aufteilung finden: Kennenlernspiele, Warming-up-Aktivitäten, Gruppenfindungsspiele, Bewegungsspiele, Hauptspiele, Spielcasino, Spielen und Darstellen. Jede von diesen Gruppen wird außerdem mit jeweils tabellarisch dargestellten Zusatzinformationen in Bezug auf die Fertigkeiten, Lernziele und Gruppengröße näher erläutert, was die Suche nach einem Spiel um einiges vereinfacht (vgl. Koliander-Bayer/Faistauer 1999, 15-21).

Im Großen und Ganzen lassen sich Unterrichtsspiele bei vielen Klassifizierungsversuchen nach folgenden Ordnungskriterien typologisieren: Lernziele, Thematik (Wohnen, Reisen usw.), erwartete Effekte (Kreativitätsspiele, Wettbewerbsspiele usw.), funktionelle Einsatzmöglichkeiten (Warming-up-Spiele), Organisationsformen (Klein- Großgruppen), Spieltätigkeiten (Umformen, Fragen-Antworten, Zuordnen usw.), Lernniveau, Fertigkeiten (Schreiben, Sprechen, Hör- und Leseverstehen) und Teilsysteme der Sprache (Lexik, Grammatik usw.) (vgl. Klippel 1980, 112-117; Hansen/Wendt 1990, 19-24; Kleppin 1980, 35-37).

Döring schlägt zum Beispiel eine ganz andere Spielsystematik vor, bei der Erstellung welcher sie sich an sozialen, expressiven und einübenden Funktionen des Spiels orientiert hat. Demzufolge hat sie ein dreigliedriges Klassifikationssystem entwickelt (vgl. Döring 1997, 213-214):

- Spiele, mit denen expressive und soziale Ziele verfolgt werden. Dazu zählt sie darstellende Spiele (Rollenspiele, Pantomime, Planspiele usw.); Kontaktspiele (Kennenlernspiele, Kooperativspiele usw.); Geselligkeitsspiele (Kartenspiele, Brettspiele usw.).

- Spiele, mit denen Trainingsziele verfolgt werden, wie z.B.: mentale Trainingsspiele (Kimspele, Wort- und Gedächtnisspiele usw.); psychomotorische Trainingsspiele (Bewegungsspiele).
- Spiele, mit denen expressive, soziale und Trainingsziele gleichermaßen verfolgt werden, wie etwa Spiele zur Entwicklung sozialer Kompetenz (Konflikt- und Interaktionsspiele); Spiele mit Neuen Medien (Computerspiele) und selbsterstellte Spiele.

Bei der Entwicklung dieser Spielsystematik orientierte sich Döring an der Arbeit mit älteren Personen, was jedoch bei der Betrachtung dieses Klassifikationsversuchs nicht wirklich zum Vorschein kommt, d.h. es lassen sich keine altersbezogene Kriterien entdecken. Demzufolge könnte diese Typologie auch für das jüngere Publikum verwendet werden.

Steinhilber unternimmt ebenfalls einen Versuch die Unterrichtsspiele auf eine eigene Art und Weise zu typologisieren. Die Motivation, die ihn dazu verleitet hat, war seine Unzufriedenheit mit den bestehenden Klassifikationssystemen. Er kritisierte stark deren Eingliederungskriterien, mit denen das Spiel nur an eine Gruppe gebunden war, obwohl es auch Merkmale einer anderen Gruppe aufwies (vgl. Steinhilber 1979, 76). Infolge dessen entwickelte Steinhilber einen dreigliedrigen Klassifizierungsentwurf, in dem jede von diesen drei Gruppen weiter untergliedert wurde (vgl. Steinhilber 1979, 77):

-
- ```

1 Hantieren
 1.1 Zusammenlegspiele
 1.1.1 Domino
 1.1.2 Lotto
 1.1.3 Puzzle
 1.2 Spiele mit aleatorischen Elementen
 1.2.1 Kartenspiele
 1.2.2 Würfelspiele
 1.2.3 Memory
2 Schreiben
 2.1 Rätsel
 2.2 Spiele zur Wortbildung
 2.3 Spiele zur Satzbildung
3 Sprechen
 3.1 Wortreihung
 3.2 Frage- und-Antwort-Spiele
 3.3 Wettspiele
 3.4 Simulations- und Rollenspiel

```

(Steinhilber 1979, 77)

Bevor jemand den Autor mit seiner „eigenen Waffe schlagen“ konnte, gab Steinhilber selber zu, dass seine Typologie auch Schwachstellen in Bezug auf Zuordnung der Spiele enthält: „Wir sind uns bewußt, daß diese Gliederung artifizierlicher Natur ist; gesprochen wird

beispielweise auch bei den anderen Grundformen [...]“ (Steinhilber 1979, 77). Des Weiteren gesteht er auch, dass manche der Spiele wie z.B.: Domino, Simulations- und Rollenspiele auch Elemente anderer Gruppen beinhalten. Dennoch ist er der Meinung, dass man sowieso keine perfekte und vollständige Klassifikation des Unterrichtsspiels entwickeln kann, weil es immer neue Spiele entstehen. Was ihm aber bei seiner Klassifikation wichtig war, oder an welche Gliederungskriterien er sich dabei gehalten hat, zeigen die Überschriften seiner drei Gruppen: Hantieren, Schreiben und Sprechen. Es ging ihm also dabei um eine relativ eindeutige Dominanz von gewissen Aktivitätsformen, anhand welcher er dann die Spiele in Gruppen einteilte. Demzufolge stehen bei der ersten Gruppe Hantieren und Manipulieren im Vordergrund, bei der zweiten schriftliche Kompetenzen und bei der dritten mündliche Fähigkeiten (vgl. Steinhilber 1979, 79-124).

Die Meinung darüber, dass die Spiele sich schwer klassifizieren lassen, äußerte nicht nur Steinhilber, sondern auch viele andere Autoren. Sie argumentierten diese Tatsache ähnlich wie Steinhilber, und bezogen sich dabei dementsprechend auch auf die Vielfalt der Spiele selbst, aber auch auf deren Intentionen im Unterricht. Der Grund, der dahinter stand, war die Tatsache, dass es fast keine Spiele gibt, besonders im Fremdsprachenunterricht, die auf die Ausbildung einer Fertigkeit gerichtet sind. Und gerade das macht es so schwer die Spiele voneinander abzugrenzen (vgl. Kleppin 1980, 35-37). Deshalb lässt sich Steinhilbers Vorgehensweise bei der Typologisierung der Unterrichtsspiele, und zwar sie nach den dominierenden Einsatzintentionen zu klassifizieren, als optimalste einzustufen, auch wenn die Gruppe „Hantieren“ mir persönlich weniger dienlich erscheint, und wiederum aus dem Grund, dass man sich in jedes Spiel einlesen muss, bis man eine Ahnung davon bekommt, was genau mit dem Spiel bezweckt wird.

Zu den Favoriten meinerseits zählen Spielsammlungen, in denen die Spiele nach den Fertigkeiten, Teilsystemen der Sprache oder der Thematik gegliedert sind. Da wenn ich ein Spiel suche, suche ich keins nach seinem Namen oder seiner Ausführungsform, sondern in erster Linie danach, welche Fertigkeiten, grammatikalische oder lexikalische Strukturen sowie Themen sich damit trainieren lassen. Aus diesem Grund finde ich folgende zwei Spielsammlungen besonders gelungen: *Spiele im Deutschunterricht* von Christa Dauvillier und Dorothea Levy-Hillerich und *SRACHlernSPIELE* von Sabine Schmölder-Eibinger. In der ersten Spielsammlung werden die Spiele folgendermaßen klassifiziert: Spiele zum Hören und

Sprechen, Spiele zum Lesen und Schreiben, Spiele zum Wortschatz, Spiele zur Grammatik und Spiele zur Landeskunde. Die zweite Spielsammlung wird nach Themen eingeordnet, wie z.B.: Wer bist du? Rund ums Studium, Was ist Arbeit, Arbeitslosigkeit usw. Die anderen Spielsammlungen wie z.B. von Anne Spier, Richard Göbel, Claudia Koliander-Bayer/Renate Faistauer, Paolo E. Balboni und Fabio Caon/Sonia Rutka lassen trotz interessanter und zur Verwendung im Unterricht empfehlenswerter Spiele, noch kurze Information im Inhaltsverzeichnis zu wünschen übrig, wie z.B.: über deren Intention oder Verwendungsbereich, womit man einer Lehrperson bei der Suche nach Spielen sehr entgegenkommen würde. Ansonsten sind all jene in diesem Kapitel erwähnten Spielsammlungen als nützliche und sinnvolle Nachschlagewerke und Handreichungen für die Lehrkraft zu empfehlen.

### **3. Spiel und Schule**

Die Zugehörigkeit des Spiels zur Schule oder auch umgekehrt wird in der Fachliteratur genauso kritisch aufgefasst wie das enge Verhältnis zwischen dem Spiel- und dem Lernprozess. Das Abstreiten der Tatsache, dass das Spiel auf dem gleichen pädagogischen Niveau zu betrachten ist wie alle anderen Lernmethoden, verhindert folglich dessen vollständige Integration in den Bildungsstätten. Das wird nicht nur seitens vieler Pädagogen und Forscher, sondern auch seitens vieler Elternteile unterstützt, die das traditionelle Bild der Schule – „Paukschule“ – akzeptieren und es außerdem für richtig halten (vgl. Döring 1997, 92; 94). Der Grund dafür ist meistens ihre spielpädagogische Unwissenheit, aber auch deren verdrehte Vorstellung davon, wie das institutionelle Lernen aussehen soll. Größtenteils wird dabei an die veraltete Denkweise angeknüpft, wodurch die Schule als eine Bildungsinstanz aufgefasst wird, in der der Wissensaneignungsprozess in einer freudlosen und leidvollen Atmosphäre stattfindet. Daran wird nun deshalb so fest geglaubt, weil das Lernen der Arbeit gleichgestellt wird. Und eine Arbeit würde in genauso einer Atmosphäre, in der also für Spaß und Freude kein Platz übrig bleibt, erfolgen.

Dennoch konnte es schon in dieser Arbeit dargelegt werden, dass eine Arbeit, mit der das Lernen assoziiert wird, durchaus Spaß machen kann, was sogar in Vergleich zu den herkömmlichen Arbeits- und Lernmethoden zu besseren Leistungen führen kann. Und umgekehrt, ein Spiel kann durchaus voller Ernst und Konzentration ausgeführt werden, wodurch genauso hervorragende Ergebnisse beim Lernen erzielt werden.

Das sind jedoch nicht die einzigen Gründe, weswegen das Spiel im schulischen Unterrichtsrahmen blockiert wird. Die Aufgabe dieses Kapitel besteht also darin, erstens diese anderen Gründe zu thematisieren, und zweitens darauf einzugehen, warum das Spiel für die Schule genau richtig ist.

#### **3.1 Das Spiel als berechtigtes didaktisches Mittel im schulischen Unterricht**

Die Bedeutung des Spiels im Lernprozess wird sehr oft unterschätzt, indem es als bloße Spielerei angesehen wird. Das Spiel geht jedoch weit darüber hinaus, was im Laufe vieler didaktisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzungen schon öfters bewiesen werden konnte. Und dennoch wird die Unabdingbarkeit des Spiels, trotz seiner pädagogischen

Eigenschaften, im Schulleben angezweifelt. Man beginnt sich jedoch dabei zu fragen, warum gerade das Spiel als Fremdkörper im Lernprozess dargestellt wird, und nicht die Schule. So könnte man dieses Thema aus einem anderen Blickwinkel betrachten, und zwar indem die Existenz der Schule im Lernprozess hinterfragt wird, und nicht die des Spiels. Absolut berechtigt wäre dabei auch die Auseinandersetzung mit den Fragen: Inwieweit entsprechen die Formen des institutionellen Lernens der menschlichen Natur oder warum sollten gerade die in der Schule ausgewählten und praktizierten Lernwege für richtig gehalten werden und das spielerische Lernen nicht.

Der ersten von oben formulierten Fragen ist Edelstein nachgegangen, die ihn schließlich zu der Feststellung führte, dass die Formen des institutionellen Lernens überhaupt nicht mit der menschlichen Lernnatur korrespondieren (vgl. Edelstein 1988, 180). Dieser Standpunkt lässt darauf schließen, dass dem Menschen eigentlich natürliche Lernwege und Lernsituationen eigen sind, welche Edelstein folgendermaßen ausführt:

„Das Kind sucht und exploriert, es prüft und probiert, es ordnet seine Wahrnehmungen und Handlungen – es lernt – in der komplexen Wechselwirkungen von Neugierimpulsen, Umweltreizen und Vorerfahrungen, die von ständig wechselnden Situationen, Reizkonfigurationen und Interaktionen stets neu aktiviert werden. Lernen ist unmittelbar, aktiv und entdeckend“ (Edelstein 1988, 180).

So lernen die Kinder meistens in ihrem vorschulischen Lebensabschnitt, in dem sie sich auf eine spontane, lustvolle Art und mit Hilfe von verschiedenen Spielformen – Nachahmungs-, Rollen- und Lernspielen – mit der Welt auseinandersetzen, und sie auf diese Weise verstehen lernen. Außerdem tragen die Spiele dabei stark zur Entwicklung ihrer kognitiven und affektiven Fähigkeiten bei (vgl. Edelstein 1988, 180; Keller, 1988, 254).

Das institutionelle Lernen sieht demgegenüber völlig anders aus: die natürliche Lernsituation wird durch künstlich organisierte Lernprozesse ersetzt, was sich dementsprechend auf die Kinder sehr negativ auswirken kann. Insbesondere kann dabei deren Verhältnis zum Lernen beeinträchtigt werden, da sie in dem schulischen Rahmen mit einer Lernform konfrontiert werden, die ihnen bis dato noch fremd war:

„Kinder sollen ihre natürliche, in tausend Fragen belegte Erkenntnislust einem organisierten Angebot unterwerfen, nach dem sie selbst gerade nicht gefragt haben; sie sollen lernen, ihre Aktivität einem Standard zu unterwerfen, der ihnen Erfolg und Versagen bestätigt, bis sie schließlich selbst sich nach diesem Maßstab als befähigt

oder unfähig, fleißig oder faul, dumm oder begabt wahrnehmen“ (Edelstein 1988, 181).

Die Schule kann infolge dessen von den Kindern als eine Anstalt empfunden werden, die sie in ihrer Freiheit zügelt, denn sie setzt Grenzen „[...] dem impulsiven, neugiergeleiteten [!] und erfahrungsbestimmten aktiven Entdeckungslernen, welches das Kind aus der Vorschulzeit in die Schulzeit mitbringt“ (Edelstein 1988, 181).

Demzufolge können sich die Prinzipien des institutionellen Lernens sowohl auf die Kinder selbst, als auch auf ihre Einstellung zum Lernprozess negativ auswirken. Typische Kennzeichen dafür sind meistens Motivationsverlust, Lerndesinteresse und Faulheit (vgl. Edelstein 1988, 182). So kann ein Ort, der eigentlich dazu geschaffen ist, die Wissensbegierde seinen Besuchern anzuerziehen, indem der Lernstoff interessant, abwechslungsreich und in einer entspannt-ungezwungenen Atmosphäre vermittelt wird, zu einem Ort werden, an dem die Wissenslust entweder erlöscht oder gar nicht geweckt wird. Infolge dessen kann die Schule eine völlig andere Wirkung auf die Schüler ausüben, als angenommen. Denn erwartet wird dabei, dass die Schule genau die von den Kindern mitgebrachten Fähigkeiten, wie Kreativität, Experimentierfreude und Spontaneität, dazu nützt, auch ihre eigenen Ziele zu erreichen. Das heißt also mittels eines individualisierten Unterrichts soll den Kindern dazu verholfen werden, sich zu einer starken, selbstbewussten, ausgeglichenen und wissbegierigen Persönlichkeit zu entfalten (vgl. Wege/Beier 1997, 1). Trauriger Weise kann nicht jede Schule mit diesen „Schätzen“ umgehen und diese entsprechend fördern, wobei das spielorientierte Lernen sich dafür gerade perfekt eignen würde. Es bezieht einerseits die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden in den Unterricht ein und andererseits unterstützt autonome Lernprozesse (vgl. Heimlich 2001, 173).

Das Spiel soll laut vieler Autoren auch deshalb in die Schule integriert werden, damit den Lernenden der Unterschied zwischen einer natürlichen und einer institutionellen Lernumgebung nicht so drastisch vorkommt. Und davon könnten nicht nur die Lernenden profitieren, sondern auch die Schule selbst, und zwar deswegen, weil sie auf diese Weise nicht ganz im Widerspruch zu ihren Zielen und Aufgaben stehen würde. Denn gerade das wird der Schule von vielen Autoren vorgeworfen. So wird laut Edelstein die wichtigste Aufgabe der Schule, die darin besteht, „Voraussetzungen für autonomes Lernen zu schaffen“

nicht erfüllt, und zwar aufgrund der Verweigerung des natürlichen Lernens im schulischen Rahmen (vgl. Edelstein 1988, 181). Auch Keller ist der Meinung, dass die Schule nicht ganz ihren Aufgaben nachkommt. Sie setzt viele Fähigkeiten voraus, obwohl diese eigentlich erst in ihren Rahmen erworben werden sollten. Als Beispiel nennt Keller motorische Koordination, Reaktionsgeschwindigkeit, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Strategien zur Problemlösungen und Erwerb von Lernstrategien. Es handelt sich dabei also oft um Prozesse und Fähigkeiten, die bei vielen Kindern – besonders am Schulanfang – entweder fehlen oder noch relativ schwach entwickelt sind. Dennoch werden sie im Unterricht erwartet, aber „kaum zum Gegenstand des Unterrichts gemacht“ (vgl. Keller 1988, 254-257). Zu den weiteren Aufgaben der Schule gehört zum Beispiel auch die „[...] Vermittlung von Traditionen des Wissens und der Methoden für zusätzlichen Wissenserwerb“ (Keller 1988, 253). Gemeint wird damit sowohl die Förderung kognitiver Fähigkeiten als auch die der sozialen Kompetenzen. Die Schule ist demnach eine Institution, in der die Kinder sich einerseits zu eigenständigen Individuen entfalten, indem sie verschiedene Fertigkeiten aneignen und andererseits vergesellschaftet werden, indem sie durch Vermittlung bestimmter Normen und Fähigkeiten der Interaktion ein Mitglied der Gesellschaft sein lernen. Das Lernen soll dabei autonom gestaltet werden, den natürlichen Lernsituationen gleichen und die Interessen der Lernenden berücksichtigen, worauf sich insbesondere, wie vor kurzem erwähnt wurde, das spielorientierte Lernen orientiert.

Das Spiel könnte demnach der Schule eine perfekte Hilfestellung geben, sobald sie ihre Pflichten zu vernachlässigen scheint. Das kann vor allem damit begründet werden, dass sich die Aufgaben und Intentionen der Schule oft mit den Zielen und Funktionen der Spiele überschneiden. Denn der Erwerb von Lernstrategien, die Förderung von Denk-, Koordinations- oder Wahrnehmungsvermögen, soziales und lernerzentriertes Lernen, aber auch vieles mehr ebenfalls zum Intensions- und Funktionsbereich der Spiele gehören (vgl. Keller 1988, 254-257).

Dass Spiele kein „fünftes Rad am Wagen“ im Rahmen des institutionellen Lernens sind, beweisen auch die im 2. Paragraf des Schulorganisationsgesetzes festgelegten Aufgaben der Schule, die folgendermaßen formuliert sind:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“<sup>7</sup>.

Darin lassen sich zwei große Kompetenzbereiche erkennen, die in der Schule unter Berücksichtigung individueller Eigenschaften und Voraussetzungen der Lernenden vermittelt und erworben werden sollten:

- Soziale Kompetenzen: Die Kinder lernen ein aktiver Teil der Gesellschaft zu sein. Sie eignen sich verschiedene gesellschaftliche Werte, Normen und Prinzipien an, lernen die Anderen zu respektieren, ihnen aufgeschlossen gegenüberzutreten und sie in ihrer Verschiedenheit zu akzeptieren. Demzufolge soll dem sozialen Lernen in der Schule eine große Bedeutung zugemessen werden. Dies soll auch deshalb realisiert werden, weil die Schule außer einem Ort sozialer und multikultureller Begegnungen, auch ein wichtiger Ort dafür ist, Freundschaften zu schließen. Für viele ist die Schule sogar der einzige Ort dafür, weshalb das Ziel des sozialen Lernens keinesfalls vernachlässigt werden darf. Pädagogisch gut durchdachte und sinnvoll eingesetzte Spiele würden sich in diesem Fall als äußerst förderlich erweisen (vgl. Döring 1997, 89-90).
- Kognitive Kompetenzen:
  - Entfaltung der Kinder zu selbstständigen und starken Individuen, die dazu imstande sind, sich mittels angeeigneter Strategien mit der Umwelt kritisch auseinanderzusetzen. Im Vordergrund steht dabei Ausbildung impulsiver, reflexiver, analytischer und ganzheitlicher Fähigkeiten, die bei den Problemlösungen besonders wichtig sind (vgl. Keller 1988, 254).

---

<sup>7</sup> <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.html>

- Erwerb vom Allgemein- und Fachwissen.

Das Aneignen dieser Kompetenzen wird dabei im schulischen Rahmen durch folgende Unterrichtsprinzipien beabsichtigt: Soziales Lernen, Gesundheitserziehung, Medienbildung, Leselerziehung, interkulturelles Lernen, Umweltbildung, politische Bildung, Sexualerziehung, Europapolitische Bildungsarbeit, Berufsorientierung, Begabungs- und Begabtenförderung und vieles mehr.<sup>8</sup>

Wenn man also die Aufgaben und die Unterrichtsprinzipien der Schule anschaut, und dabei auf die Funktionen des didaktischen Spiels zurückblickt (siehe Kap. 3.3), so versteht man eigentlich überhaupt nicht, warum das Spiel in der Schule nicht gern gesehen wird. Dabei könnten damit genau dieselben Ziele erreicht werden, nur auf eine andere Art und Weise, und zwar auf jene, die die Wissenslust nicht nimmt, sondern fördert.

Auf die ergänzende Beziehung zwischen der Schule und dem Spiel weist ebenfalls Schiffler hin, indem er Spiele, und zwar ausgehend von ihren Funktionen, zur Behebung konkreter Problembereiche in den schulischen Instanzen vorschlägt. Die Funktionen, die ihm dabei besonders wichtig sind, und die vor allem im schulischen Lernen genützt werden sollten, sind folgende (vgl. Schiffler 1982, 16-18):

- Das Spiel ist eine der wichtigsten Lernformen, da sie wie keine andere, die Kinder zum Lernen motivieren kann.
- Das Spiel geht von solchen fundamentalen Lernvoraussetzungen aus, wie Motivierbarkeit, Interesse, soziale Fähigkeiten, positives Lernklima und Konzentration.
- Dank seiner therapeutischen Funktion verhilft das Spiel den Lernenden, ihre „psychischen Spannungen abzubauen und Aggressionen gefahrlos abzureagieren“.
- Spiele sind auch wichtige didaktische Mittel, mit denen viele Unterrichtsziele erreicht werden können.

---

<sup>8</sup> vgl. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>

| <i>Bereich</i>                      | <i>Problemzonen</i>                                                                                                   | <i>Folgerungen u. Hypothesen zur Wirkung des Spiels</i>                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Allgemeine Schul- und Lernsituation | Dominanz des Kognitiven<br><br>Frühe Intellektualisierung.<br>Verhaltensauffälligkeit + Lernstörung<br>Leistungsdruck | Spiel als Integrationsform von Kognitivem, Affektivem, Psychomotorischem<br>Spiel als kindgemäßes Lernen<br><br>Spiel als Katharsis, Bewältigung, Therapie<br><br>Spiel schafft Freiräume, individuelle Leistung                        |
| Schul- und Unterrichtsorganisation  | Fächerung<br><br>Schulleben<br><br>Pause<br><br>Ganztagsschule<br>Kurse                                               | Spiel bewirkt Fächerintegration, überfachliche Inhalte<br>Spiel ist ein Faktor im Schulleben und verbessert es<br>Spiel bewirkt Rekreation und soziales Lernen<br>Spiel als Freizeitgestaltung<br>Spiel als Kursangebot – z. B. Theater |
| Methode                             | Sozialformen – Frontalunterricht<br>Verlaufsgestalt / Artikulation                                                    | Spiel als Hilfe und Vorbereitung zum Gruppenunterricht<br>Spiel als Motivationshilfe<br>Spiel als Möglichkeit der Erarbeitung (Planspiel)<br>Spiel als Anwendungsfall                                                                   |
| Ziele                               | Soziales Lernen<br>Ästhetische Erziehung                                                                              | Rollenspiel<br>Darstellende Spielformen                                                                                                                                                                                                 |

(Schiffler 1983, 17)

Außer im Widerspruch zu eigenen Aufgaben und Intentionen zu stehen, belasten die Schule auch andere Probleme, die sich meistens aus den Entwicklungsdifferenzen zwischen der Schule und der Gesellschaft herauskristallisieren. Darunter ist zu verstehen, dass die Schule mit dem Voranschreiten der Gesellschaft nicht mithalten kann. Infolge dessen zeigt sich die Schule immer weniger darauf vorbereitet, mit den Kindern zu arbeiten, deren „Lebensbedürfnisse“ anders geworden sind als vor ein paar Jahrzehnten (vgl. Heimlich 2001, 173). „Herkömmliche Konzepte eines Klassen- und Fachunterrichts entsprechen diesen veränderten Voraussetzungen immer weniger“ (Heimlich 2001, 173). Diese zwischen der Schule und der Gesellschaft entstandene „Kluft“ hat jedoch eine relativ lange Geschichte, die leider noch heute ziemlich aktuell ist. Edelstein sieht den Grund, der dazu geführt hat, in dem „Funktionswandel der Familien“, welchen er folglich mit den Sozialisationsdefiziten der Kinder in Verbindung bringt (vgl. Edelstein 1988, 185). Diese gesellschaftlich-soziologischen Veränderung im Leben des Kindes überfordern nicht nur das Kind selbst, sondern auch die

Schule, da die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrkraft zu mangelhaft sind, sobald es darum geht, das Gleichgewicht „zwischen einer veränderten Familie und einer unveränderten Schule“ herzustellen (Edelstein 1988, 186). Oft ist dabei eine therapeutische Hilfe vonnöten, für die die Schule nicht gerüstet ist (vgl. Edelstein 1988, 186). Heute sieht die Situation auch nicht besser aus, was sich in den defizitären Qualifikationen der Lehrer zeigt, sobald es „um aggressive oder gewalttätige Verhaltensweisen in der Schule“ geht, wobei gerade hier mit dem Spiel eine wichtige Hilfestellung geleistet werden könnte (vgl. Heimlich 2001, 174). Die Lehrer konzentrieren sich hingegen meistens auf die Vermittlung des Fachwissens und fühlen sich deshalb oft überfragt, wenn es sich um bestimmte Sozialisationsdefizite, und die daraus folgenden Lernschwierigkeiten bei den Kindern handelt. An dieser Stelle weisen viele Autoren explizit auf das Spiel hin, mit dem sich viele Defizite, sei es Sozialisations- oder Leistungsdefizite, oder auch andere Probleme gut beheben lassen (vgl. Keller 1988, 278; Edelstein 1988, 186). So definierte zum Beispiel die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in ihrem Projekt zur Förderung des Spiels in der Schule sieben Problemfelder, die mit den Spielen bewältigt werden können: Ich-Schwäche; Minderwertigkeitsgefühl; soziale Inkompetenz; Gruppendruck; Brocken Family; Mangel an Zuweisung und Lob; Zunahme der Bedürfnisbefriedigung (vgl. Wege/Beier 1997, 39). Und obwohl hier nur wenige Lehrende auf vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der „Spielpädagogik“ zurückgreifen könnten, wird dennoch auf keinen Fall davon abgeraten, mit den Spielen zu arbeiten (vgl. Meyer 2005<sup>11</sup>, 350).

Ein höchst interessantes Konzept dazu wurde von Benita Daublebsky entwickelt. Das von ihr verfolgte Ziel dabei, lag darin, die spezialorganisierten Unterrichtsstunden, die sie als Spielstunden bezeichnete, in den Schulcurricula einzuführen. Mit diesen zielte sie sowohl auf die Förderung sozialer und kreativer Kompetenzen als auch auf die Einbeziehung des Spiels zu therapeutischen Zwecken, und demnach zur Behebung bestimmter emotional-motivationalen Defiziten ab.

Einen etwas anderen Vorschlag machte Heimlich, der sich für die vollständige Integration des Spiels, und zwar in allen Bereichen des Schullebens engagierte. Ihm zufolge sollte das spielorientierte Lernen nicht nur im Rahmen verschiedener Schulfächer durch Unterrichtsspiele erfolgen, sondern auch mittels Spielphasen, Spielstunden, Spielprojekte, Pausenspiele, Spielfest usw. ins Leben der Schule gerufen werden. In meisten Fällen bezog er

sich dabei jedoch nur auf die Volksschule, obwohl diese Pläne auch ruhig im Gymnasium oder in der Mittelschule realisierbar wären (vgl. Heimlich 2001, 175-179). Bedauerlich ist hier deshalb die Tatsache, dass sobald man von der Integration der Spiele in die Schule spricht, denkt man ausschließlich an die Volksschulen oder Kindergärten. Aus diesem Grund konnten oft gerade diese Bildungsinstanzen von den meisten Versuchen oder Projekten zur Förderung des spielerischen Lernens größtenteils profitieren. Die Gymnasiasten oder Hauptschulschüler werden demgegenüber nur selten mit den Spielen im Unterricht konfrontiert. „Älteren Kindern wird das Spielen in der Schule hauptsächlich als Belohnung, als Ausgleich, zur Entspannung und zur Motivation zugebilligt, mit der Intention, sie dann in entspannterem Zustand mit der üblichen „Lernarbeit“ fortfahren zu lassen“ (Döring 1997, 93). Dies bestätigt wiederum die Auffassung, dass Spiele nicht als Lernform im Schulunterricht anerkannt werden.

Ein in gewisser Weise widerlegendes Beispiel dafür lieferte Claudia Grötzebach, die in der Erwachsenenbildung mit spielorientiertem Lernen gute Erfahrungen sammeln konnte. Sie arbeitete ausschließlich mit den Lern- und Wissensspielen, mit denen sie auch hervorragende Lernleistungen bei den Lernenden erzielen konnte. Dies war jedoch nicht das einzige Ziel, das sie zum Einsatz der Spiele in ihren Seminaren bewegte. Ihre Intention lag auch darin, den Unterricht lebhafter und abwechslungsreicher zu gestalten, wozu sich die Spiele ihrer Ansicht nach ideal eignen, vorausgesetzt sie werden sinnvoll eingesetzt. Obwohl Grötzebach zu ihren positiven Erkenntnissen im Bereich des spielerischen Lernens nur dank der Arbeit mit Erwachsenen kommen konnte, spricht jedoch nichts dagegen, die von ihr entwickelten Spiele auch im Schulunterricht zu verwenden, worauf sie auch selbst explizit hindeutet (vgl. Grötzebach 2010, 9; 12). Demzufolge liefert das Buch von Grötzebach einen weiteren Beweis dafür, dass man mit den Spielen nicht nur im Kindergarten oder Volksschule, sondern auch in der Erwachsenenbildung effizient arbeiten kann. Und wenn es dort funktioniert, was steht dann im Wege, das Spiel als didaktisches Mittel ins Gymnasium oder in die Mittelschule zu integrieren?

Man kann noch viele andere Beispiele gelungener Integration des Spiels in den Schulunterricht anführen, wie das auch der Bericht von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung zum Thema „Spiel muss Erziehungs- und Unterrichtsprinzip sein“ zeigt

(Wege/Beier 1997), und dennoch würden die oben erwähnten ausreichen, um zu erkennen, dass das Spiel in der Tat ein unabdingbarer Teil des Schulunterrichts ist.

Diese Meinung wird jedoch bei Döring ein wenig angezweifelt, indem sie sich fragt, ob eine konventionelle Schule, geschweige schon jener, die ihren Zielen und Aufgaben sogar im Widerspruch steht, für das Spiel ein richtiger Ort wäre. Denn „das Spiel kann seine pädagogischen Möglichkeiten am umfassendsten in einer Institution entfalten, die seinen hohen Stellenwert für das Lernen und die menschliche Entwicklung erkennt und es methodisch-didaktisch durchdacht als grundlegende Lernform einsetzt“ (Döring 1997, 34). Und aufgrund dessen, dass die heutige Schule noch ziemlich weit davon entfernt ist, wären deshalb die von Dörings damals noch für die Schule vorgeschlagenen Umstrukturierungsschritte auch heute aktuell. Es ging dabei um folgende Richtlinien: „Auswahl entsprechend eingestellter und ausgebildeter Lehrkräfte; Schaffung eines positiven Lernklimas; Bereitstellung von Räumen, Medien und Materialien, wie sie für spieldidaktische Gestalten erforderlich sind; Werbung für das Spiel als „ernstzunehmende“ Bildungsform“ (Döring 1997, 35).

### **3.2 Argumente für und gegen den Einsatz von Spielen im Schulunterricht**

Trotz der Tatsache, dass das Spiel zu einem wichtigen Teil des schulischen Lernens gehört, finden sich dennoch viele Kritiker, die dies hartnäckig bestreiten. Die Position des Spiels in der Fachliteratur ähnelt demnach in gewisser Maße der Rolle eines Angeklagten. Denn genauso wie ein Verteidiger seinen Mandanten vor dem Staatsanwalt in Schutz nimmt, um den Geschworenen seine Unschuld zu beweisen, hat das Spiel auch seine Für- und Gegensprecher, die seine Aufgaben, Zwecke und Funktionen als Beweise dafür nutzen, um seine Integration in den Schulunterricht zu rechtfertigen oder zu verhindern.

„Irgendwie scheint das Spiel unter „Verdacht“ zu stehen. Man mißtraut ihm. Man weiß vielleicht auch nicht, wie mit ihm optimal didaktisch umzugehen ist. Man fürchtet vielleicht das Überschäumen von Freude und Spontaneität, sieht eventuell die Ernsthaftigkeit des fachlichen und didaktischen Bemühens durch Einbeziehung von Spielen gefährdet. Sicherlich fehlt vielen Verantwortlichen auch einfach spieltheoretisches Grundlagenwissen, das die enormen lernpsychologischen und didaktischen Möglichkeiten des Spiels aufdecken könnte“ (Döring 1997, 9).

Obwohl Döring in diesem Zitat fast alle Argumente in einer kurzen und prägnanten Form zusammengefasst hat, die der Verwendung des Spiels im Unterricht im Wege stehen, werden sie dennoch in diesem Teil der Arbeit genauer unter die Lupe genommen.

Zu den häufigsten Behauptungen, die gegen den Einsatz des Spieles im Schulunterricht eingewendet werden, zählen also folgende:

- *Zweckfremde Verwendung des Spiels.* Die zweckfremde Verwendung des Spiels kann dazu führen, dass das Spiel bei den Kindern negativ konnotiert wird, weil das Spielgeschehen ihnen nur vorgetäuscht wird.
- *Vermittlung von Teilkompetenzen.* Mit den Spielen kann nur das oberflächliche Wissen vermittelt werden, und zwar in Form von Begriffen und Fakten. Bei den Spielen im Fremdsprachenunterricht besteht sogar die Gefahr, dass die Lernenden sich nur auf die einfachen Strukturen beschränken, sobald es um mündliche Produktion geht (vgl. Kleppin 1980, 20).
- *Vermittlung falscher Werte.* Durch spielerisches Lernen verlernen die Kinder hart zu arbeiten. Ihnen wird das Gefühl weggenommen, dass das Lernen eine harte und oft unangenehme Arbeit ist. Demzufolge könnte den Kindern durch Lernspiele ein falscher Bezug zur Realität vermittelt werden (vgl. Kluge 1981, 70).
- *Begrenzte Einsatzmöglichkeiten.* Die Spielmaterialien werden oft als „starr und unbeweglich“ definiert, weil sie meistens nur in bestimmten Lernsituationen verwendbar und auf das Erreichen bestimmter Lernziele zugeschnitten sind. Zusätzlich dazu wird auch deren zeitaufwändige Herstellung oder kostspielige Anschaffung kritisiert (vgl. Kluge 1981, 70-71).
- Zum negativen Bild des Spiels im Unterricht führten ebenfalls methodisch-didaktische Mängel, fehlerhafte Herstellung sowie „Überbetonung des propagierten Lerneffekts“ (vgl. Kluge 1981, 59; 71).
- *Persönliche Gründe* seitens der Lehrenden, die meistens auf ihre Ängste und Unsicherheiten, mangelnde oder schlechte Erfahrungen, Vorurteile oder Vorbehalte usw. zurückgehen (vgl. Grötzebach 2010, 13-16). Befürchtet wird dabei vor allem, dass (vgl. Grötzebach 2010, 17; Döring 1997, 94):
  - der Lehrende seine Autorität verliert und nicht ernst genommen wird;
  - das Lehrer-Schüler-Verhältnis negativ beeinflusst wird;

- es zum disziplinären Chaos im Unterricht kommen kann;
  - Spiele den Lernprozess unterbrechen und stören (vgl. Grötzebach 2010, 9);
  - es auf Unverständnis seitens der Schulleitung oder Eltern stößt;
  - die Lernziele nicht erreicht werden oder die Lernleistung schwächer wird.
- *Schwierigkeiten bei der Fehlerkorrektur, insbesondere im Fremdsprachenunterricht.*  
Die aktive Rolle des Lehrers wird während des Spiels minimalisiert und in den Rahmen der Passivität hineingedrängt. Aus seiner Beobachterrolle darf er nur dann ausbrechen, wenn er wirklich gebraucht wird. Demzufolge kann der Lehrer nicht bei allen Lernenden sein, um deren Fehlerproduktion zu verhindern (vgl. Kleppin 1980, 20).
  - *„Institutionelle Hindernisse“.* So wie der Lernprozess in der Schule organisiert ist, lässt sich das Spiel nur sehr schwer in allen seinen Ausrichtungen in den Unterricht einbauen. Dagegen sprechen, die fünfzigminütigen Unterrichtsstunden, unpassende räumliche Ausstattung, mangelnde finanzielle Mittel und die nicht wegzudenkende Beurteilungspflicht (vgl. Döring 1997, 97).

Selbstverständlich könnte man bei vielen dieser Punkten widersprechen, worauf hier jedoch verzichtet wird, um einerseits Wiederholungen zu vermeiden, und andererseits um nicht vorzugreifen. Denn die Einwendungen diesbezüglich würden auf die Vorteile des spielerischen Lernens hindeuten, welche ohnehin in Kürze ausführlich erläutert werden.

Demzufolge soll im Weiteren über positive Effekte der Verwendung des Spiels im Unterricht berichtet werden, die im Vergleich zu den Gegenargumenten in deutlicher Überzahl sind. Dank dieser Tatsache rücken oft die ganzen Bedenken, die die Lehrenden noch zum Einsatz der Spiele im Kopf haben, in den Hintergrund. Außerdem können sie auch dabei nicht immer der Versuchung widerstehen, sich wenigstens einmal in der Rolle des Spielleiters im Unterricht zu erleben und sich dabei selbst von der Effizienz der Spiele zu überzeugen.

In der pädagogischen Spielliteratur finden sich zahlreiche von vielen Autoren formulierte Argumente, die zum Einsatz der Spiele im Unterricht motivieren. Besonders gut wurden diese von Claudia Grötzebach zusammengefasst, was dieser Arbeit auch als gute Orientierungshilfe diente. Demzufolge bringt das Spiel folgende Vorteile in den Unterricht mit:

- *Gute Übung und abwechslungsreiche Wiederholungsmöglichkeiten.* Die Redewendung „Übung macht den Meister“ äußert vielleicht die wichtigste Regel des Lernprozesses. Sie besagt, dass der Weg zur guten und dauerhaften Beherrschung des neu Gelernten im hartnäckigen und reichhaltigen Üben liegt. Um jedoch zu verhindern, dass dieser Weg langweilig und monoton wird, empfiehlt sich spielerisch zu arbeiten, wodurch das Wiederholen abwechslungsreicher, motivierender und einfach interessanter gestaltet werden kann. Dieses Vorgehen wirkt sich außerdem positiv auf die Einstellung der Lernenden zum Üben aus, da sie die zahlreichen Wiederholübungen nicht mehr so belastend empfinden und sie folglich auch viel freudiger als sonst machen (vgl. Grötzebach 2010, 18; 24; Steinhilber 1979, 42).
- *Reproduktion des passiven Wissens und Förderung des intuitiven Wissens.* Dank der vielfältigen Wiederholungsmöglichkeiten ermöglichen Spiele eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, wodurch das passive Wissen ins aktive Wissen transformiert werden kann. Dieser Weg beginnt bei der Wiedererkennung des Gelernten und endet mit dessen Reproduktion. Außerdem lernt man in Spielen intuitiv zu handeln, womit auch das intuitive Wissen gefördert wird. Dieses ist vor allem bei dem Fremdsprachenlernen wichtig, da man immer seine Lernenden dazu bringen möchte, „aus dem Bauch heraus“ zu sprechen (vgl. Grötzebach 2010, 25; 26).
- *Situatives Lernen und Handeln.* Das spielerische Lernen ermöglicht die Einbindung des Lernstoffes in immer neue situative Kontexte. Dabei werden die neuen Informationen nicht nur praktisch benutzt, indem ein Bezug zur Realität hergestellt wird, sondern auch mit den bekannten Informationen in Verbindung gebracht. Auf diese Weise wird ein Assoziationsrahmen gebildet, in dem das Wissen an bestimmte Situationen gekoppelt wird. In Folge dessen wird sowohl der Transfer in die Praxis als auch das facettenreiche Behalten des Gelernten gefördert (vgl. Grötzebach 2010, 21; 25-25).
- *Gehirngerechtes Lernen.* Spiele bieten zahlreiche Impulse zur Verarbeitung des Lernstoffes, wodurch bei den Lernenden diverse Sinneskanäle stimuliert werden, weil beim Spielen verschiedene Aktivitäten gleichzeitig realisiert werden können, wie zum Beispiel: Lesen, Sprechen, Diskutieren, Zuhören, Analysieren, Schreiben

und vieles mehr. Das spielorientierte Lernen ist demnach ein sinnesumfassendes und folglich gehirngerechtes Lernen, und zwar, weil dabei beide Gehirnhälften aktiviert werden, was wiederum zum besseren Abspeichern und Behalten führt (vgl. Grötzebach 2010, 19-20; 26).

- *Aktives Mitwirken seitens der Lernenden.* Spiele ermöglichen aktives Mitwirken der Lernenden im Unterricht, indem sie sich an der Herstellung der Spiele beteiligen und dementsprechend mitbestimmen können, was und wie gelernt wird. Dabei äußern die Lernenden ihre Wünsche, treffen Entscheidungen und agieren freiwillig, wodurch „das natürliche Bedürfnis nach aktivem Lernen“ befriedigt wird. Aufgrund dessen definiert Döring das spielorientierte Lernen als „expressives Lernen“, denn „[...] die Aktivitäten im Unterricht konzentrieren sich weniger auf Lesen, Abschreiben, Zuhören etc. als vielmehr auf Planen, Vorbereiten, Spielhandeln etc. Die Lernenden werden in eine viel aktivere, das persönliche Handeln und Tun einbeziehende Lernform geführt“ (Döring 1997, 32). Außerdem besitzen die Spiele über einen aufmunternden Effekt, mit dem sich die Müdigkeit leichter beseitigen und die Anteilnahme am Spielgeschehen aktivieren lässt (vgl. Grötzebach 2010, 19; 20; Koenig 2003, 13).
- *Angenehme Lernatmosphäre.* Spiele bringen in den Unterricht eine entspannte, lustvolle und stressfreie Lernatmosphäre. In so einer Situation verlieren die Lernenden oft das belastende Gefühl, etwas lernen zu müssen. Der Lernprozess findet von alleine statt oder wie Grötzebach es beschreibt: „Der Lernstoff wird durch die Hintertür eingeschleust“ (Grötzebach 2010, 28), wovon die Lernenden fast nichts mitbekommen. Zwang, Unlust, Angst vor Fehlern oder vor dem Versagen und alles andere, was sich auf das Lernen hemmend auswirkt, rückt in den Hintergrund. Die Spiele schaffen für die Lernenden „einen Schutzrahmen“, wo sie wieder richtige Kinder sein dürfen. Sie blühen auf, indem sie experimentieren, ausprobieren, mit- und nicht übereinander lachen, ihre Schwächen zeigen und gleichzeitig an Selbstbewusstheit gewinnen. Alles andere verliert dabei an Bedeutung, denn das Einzige was zählt, ist das Spiel selbst. Demzufolge bieten die Spiele „Schutzräume“, reduzieren „Versagensängste“ und beseitigen Lernhemmungen (vgl. Grötzebach 2010, 20-21; 27-29).

- *Soziales Lernen.* Dadurch, dass es meistens in Groß- oder Kleingruppen gespielt wird, werden mit den Spielen soziale Kompetenzen und dementsprechend soziales Lernen gefördert. In immer neuen Gruppenkonstellationen entwickeln die Kinder nicht nur ihre Kompromiss- und Kooperationsfähigkeiten, sondern lernen auch ihre Mitkameraden besser kennen, wodurch das Gefühl der Zusammengehörigkeit verstärkt wird. Infolge gewinnen sie mehr Vertrauen zueinander und sind bereit ihre außerhalb des Unterrichtes getragenen Rollenmasken abzunehmen. So treten die Schwächeren und Schüchternen selbstbewusster auf, und die „Coolen“ lernen sie dabei zu respektieren. Außerdem gelten für alle Mitspieler die gleichen Spielregeln, was sich ebenfalls auf bestimmte Gruppenbildungen „enthierarchisierend“ auswirkt. Das Miteinander steht demnach im Vordergrund (vgl. Grötzebach 2010, 21-22; 28).
- *Lernen mit Spaß.* Eine von den ganz besonderen Eigenschaften der Spiele ist jene, den Lernenden positive Emotionen zu übermitteln. Sie machen einfach Spaß, wodurch eine motivierende, produktive und vor allem erfolgsbetonte Lernatmosphäre geschaffen wird. Es wurde außerdem auch bewiesen, dass die Lernenden in einem entspannten und wohlgesinnten Zustand besonders aufnahmefähig und experimentierfreudig sind. Und „je mehr sie experimentieren, desto stärker verarbeiten sie das Gelernte, loten Möglichkeiten aus und entwickeln viele Wege, das Gelernte zu nutzen“ (Grötzebach 2010, 28). Der Lernprozess findet demnach in einer Atmosphäre voller Freude und Wohlbefindens statt. Diese Tatsache bewirkt bei den Lernenden eine positive Einstellung nicht nur zum Unterrichtsfach, sondern im Allgemeinen zum Lernen, weil sie sehen, dass es auch Spaß machen kann (vgl. Grötzebach 2010, 27-29).
- *Förderung kommunikativer Fähigkeiten.* Spiele fördern und entwickeln kommunikative Fähigkeiten. Kommunikation ist dabei eines der zentralen Elemente des Spiels. Sie ist erforderlich, um Regeln zu erklären und um Spielziele zu erreichen. Zu den Vorzügen der spielerischen Kommunikation – besonders im Fremdsprachenunterricht – gehört deren Ungezwungenheit. Die Lernenden unterhalten sich freiwillig und achten nicht darauf, ob sie richtig oder fehlerhaft sprechen. Die Intention, die sie dabei verfolgen, ist sich verständlich in der Fremdsprache zu machen, um die Botschaft zu überbringen. Und was Fehler

betrifft, so gehören sie zum Lernprozess und es muss den Lernern klar gemacht werden, dass sie Fehler machen dürfen, und keine Angst davor haben müssen. Denn das Wichtigste im Fremdsprachenunterricht ist, die Lernenden zum Sprechen zu bringen (vgl. Krappmann 1988, 190; Keller 1988, 264).

- *Lernerzentriertheit*. Spiele tragen dazu bei, dass der Akzent im Unterrichtsgeschehen auf die Lernenden verschoben, und die Rolle des Lehrers dezentralisiert wird. Seine Aufgaben beschränken sich demnach meistens darauf, das Spiel und die Spielregeln zu erklären und das Spiel zu beaufsichtigen. Seine Expertenrolle kommt im Spielgeschehen erst dann zum Tragen, wenn sie wirklich von den Lernenden gebraucht wird. Andernfalls soll die ganze Verantwortung für den Lernprozess im Spielgeschehen auf die Lernenden übertragen werden. Dies gibt den Schülern einerseits das Gefühl der Freiheit, da sie sich im Spiel nicht einzeln kontrolliert fühlen, und andererseits des Vertrauens, was ihnen mehr an Selbstvertrauen verleiht (vgl. Grötzebach 2010, 21).
- *Förderung kreativer Fähigkeiten*. Spiele stimulieren die Lernenden zum kreativen Denken und demnach zum kreativen Umgang mit dem Lernstoff und mit der Fremdsprache. Die lernfördernde Atmosphäre des Spiels schafft alle dafür nötigen Bedingungen, um mit dem Gelernten zu experimentieren und es sich dadurch auf eine andere Art und Weise einzuprägen (vgl. Hirschl 2003, 82).
- *Spiele sind lernmotivierend*. Spiele wirken sehr motivierend auf die Lernenden, weil dabei ihre intrinsische Motivation angesprochen wird. „Ihre Motivation wird zur fundamentalen Ausgangsbasis des Lernens und muß nicht immer wieder künstlich geweckt oder durch didaktische „Tricks“ wachgehalten werden“ (Döring 1997, 32). Die Motivation wird dabei mittels Verbindung folgender Elemente aufrechterhalten: Aktivität, Spannung, Information, Kompetenz, Zweck- und Folgefreiheit sowie spielerische Gestaltung. Aus diesem Grund kann das Spiel wie kein anderes didaktisches Mittel zum Lernen motivieren und die Kinder dazu bringen, sich dafür auch zu begeistern (vgl. Steinhilber 1979, 28; 62).
- *Spiele erzielen bessere Lernerfolge*. Dank allen vorher erwähnten Faktoren verbessern die Spiele den Lernerfolg, und zwar langfristig. „Die Qualität des Lernerfolgs bessert sich, da das Spiel Aktivität, intrinsische Motivation, Bestätigung von Kompetenzen,

Freude am Lernen, Lernen in druck- und folgeentlasteter Situation ermöglicht“ (Steinhilber 1979, 24-25).

- *Spiele verändern die Unterrichtstradition.* Spiel ermöglicht einen untypischen, und somit ganz anderen Unterricht als es sonst der Fall in der Schule ist. Er ist interessanter, abwechslungsreicher, kreativer, freier, emotionaler, freudiger und einfach lebendiger. Man könnte sogar behaupten, dass Spiele hier die Funktion des „Stereotypen-Brechers“ übernehmen (vgl. Steinhilber 1979, 62; Grötzebach 2010, 19).

### III. Praxisteil

#### 4. Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht

##### 4.1 Auswahlkriterien

Das Unterrichtsspiel ist ein sehr facettenreiches Phänomen, auch wenn es um seine Formen, Ausführungen, Intentionen und Funktionen geht. In dieser Vielfalt fühlen sich die Lehrenden oft verloren, weshalb sie sich viele Anhaltspunkte ausdenken, die ihnen dabei behilflich sein können, ein passendes Spiel für eine bestimmte Unterrichtsstunde auszuwählen. Aus diesem Grund ist die Wahl eines Unterrichtsspiels an eine Reihe von Kriterien gebunden, die jedoch keine konstante Einheit bilden.

„Com'è ovvio, in un approccio metodologico che pone lo studente – le sue specificità, i suoi bisogni e i suoi interessi – al centro del processo d'insegnamento/apprendimento, non ci può essere una „ricetta“ preconfezionata che vada bene in tutte le occasioni e con tutte le classi“ (Caon/Rutka 2004, 54).

Mit der Ausarbeitung und Formulierung von konkreten Auswahlkriterien zum Einsatz von Spielen im Unterricht haben sich nur wenige Spieldidaktiker beschäftigt, auch wenn sich viele mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Deshalb lassen sich bei etlichen Autoren nur zahlreiche Ratschläge finden, die bei der Spielauswahl im Auge behalten werden sollen. Zu denen, die sich jedoch genauer mit den Auswahlkriterien für Spiele im Unterricht befasst haben, gehören vor allem Claudia Grötzebach, Christa Dauvillier und Dorothea Levy-Hillerich sowie Fabio Caon und Sonia Rutka. Auf deren Kriterienkataloge wird hier Bezug genommen, um einerseits zu zeigen, nach welchen Charakteristika ein Spiel für den Unterricht ausgewählt werden könnte und andererseits, worauf überhaupt bei der Spielauswahl zu achten ist. Dennoch lassen sich dabei keine eindeutigen Richtlinien festlegen, da wie die Beispiele der oben erwähnten Autoren zeigen, können die Auswahlkriterien sehr unterschiedlich sein, was auch mit verschiedenen Unterrichtstechniken der Lehrenden in Verbindung gebracht werden könnte.

Demzufolge lassen sich folgende Auswahlkriterien für die Spiele definieren:

- *Das Lernziel.* Der Lehrende soll sich also völlig im Klaren sein, zu welchem Zweck er das Spiel einsetzt und was er damit erreichen möchte. Möchte er dabei den neuen Lernstoff vermitteln, oder das Gelernte wiederholen bzw. festigen; sollte das Spiel nur ein

Muntermacher sein, oder handelt es sich dabei eher um eine zusätzliche Beschäftigung für jene Lernenden, die im Unterricht schneller arbeiten und sich folglich entweder langweilen oder für Unruhe sorgen. Im letzten Fall könnte das Spiel als Mittel der quantitativer (mehr Spielaufgaben für die Stärkeren) oder der qualitativer (anspruchsvollere Spielaufgaben für die Stärkeren) Differenzierung eingesetzt werden (vgl. Steinhilber 1979, 129; Grötzebach 2010, 31-32). Sollte sich aber die Lehrkraft mit diesen oder auch anderen Fragen nicht auseinandersetzen und dem Spiel kein klares Ziel zuordnen, „[...] dann ist es tatsächlich sinnlos, und damit überflüssig“ (Grötzebach 2010, 15).

- *Inhalte.* Die Lehrenden sollen auch unbedingt Inhalte definieren, die sie mit den Spielen vermitteln und den Lernenden bewusst machen möchten. Bewegt man sich dabei auf der Wortebene und möchte nur Wortschatz üben, oder doch zu der Kontextebene übergehen? Das Spiel könnte jedoch auch einen Einblick in die fremde Kultur verschaffen und der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema dienen. Die Thematik soll dabei möglichst an die individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Jeder von diesen Inhalten setzt aber eine andere Herangehensweise voraus, was im Spiel mittels passender Texte und Grundlagen realisiert werden sollte (vgl. Steinhilber 1979, 49; 53; Grötzebach 2010, 32).

- *Gruppe.* Bei der Spielauswahl soll sich der Unterrichtende auch an der Zielgruppe orientieren und dabei vor allem daran denken, dass das Spiel kein universales Mittel für alle sei. Das bedeutet, dass wenn ein bestimmtes Spiel in einer Gruppe funktioniert hat, heißt es nicht, dass es auch in der anderen Gruppe funktionieren wird, und umgekehrt. Deshalb muss das Spiel fast immer etwas modifiziert und an die Lerngruppe adaptiert werden. Zu beachten ist dabei hauptsächlich das Alter, das Sprach- und Lernniveau (vgl. Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 45). Das Spiel darf dabei auf keinen Fall zu leicht oder zu schwierig sein, sondern lerneradäquat ausgewählt werden. „Inadäquanz des Anforderungsniveaus verhindert nicht nur das Erleben von Kompetenz, sondern kann auch frustrierend wirken und damit postfrustrative Reaktionen auslösen“ (Steinhilber 1979, 23). Das Spiel soll den Lernenden also das Gefühl geben, kompetent zu sein, aber es soll sie auch gleichzeitig nicht unterfordern. Die Spiele sollen hier laut Steinhilber „mit wachsender Qualifikation der Schüler schwieriger werden“ (Steinhilber 1979, 32), was heißt, dass der Input in einem perfekten Spiel „eine Ebene über der bereits erworbenen Sprachkompetenz“ (Ortner 1998,

S. 127) liegen soll. Auf diese Weise wird für den „Herausforderungscharakter“ im Spiel gesorgt (vgl. Steinhilber 1979, 16).

Auch die Einstellung der Gruppe zum Spiel sollte dabei in Betracht gezogen werden. Da es oft vorkommt, dass das Spiel insbesondere seitens älterer Schüler im Unterricht verweigert wird, und zwar aus dem Grund, weil sie es als eine Kinderbeschäftigung betrachten und deshalb nicht für Kinder gehalten werden möchten. Dies soll also im Unterricht ausdiskutiert werden, indem die Auswahl des Spieles und sein Verhältnis zum Lernstoff begründet wird (vgl. Grötzebach 2010, 32-33; Döring 1997, 208; Koliander-Bayer/Faistauer 1999, 9).

- *Gruppengröße.* Bei der Auswahl des Spiels soll sich der Lehrende auch über die Gruppengröße Gedanken machen. Wichtig sind dabei also die Überlegungen über die Arbeitsformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), aber auch darüber, wie man die Lernenden in die Gruppen einteilt (vgl. Grötzebach 2010, 33). Dadurch, dass es immer mit irgendwessen Abwesenheit in der Unterrichtsstunde zu rechnen ist, soll demnach ein Spiel ausgewählt werden, das sich leicht an die verschiedene Anzahl der Lernenden anpassen lässt. Hier muss nicht nur das Spiel flexibel sein, sondern auch der Lehrende, der immer in die Rolle des Mitspielers einspringen soll, falls es notwendig ist. Steinhilber empfiehlt außerdem auch solche Spiele auszuwählen, in denen möglichst alle Teilnehmer mitwirken können. Und die Spiele, in denen die Schüleraktivität in die Rolle der Zuschauer übergeht, sollen entweder vermieden werden oder nur sehr kurz andauern (vgl. Steinhilber 1979, 53).

- *Dauer des Spiels.* Die Länge des Spiels spielt bei dessen Auswahl und Integration in die Unterrichtsstunde auch eine wichtige Rolle. Es darf nicht zu lang sein, weil der zeitliche Rahmen der Unterrichtsstunde dies sowieso nicht erlaubt, und es wäre deshalb nur schade nicht zu Ende gespielt zu haben. Wobei es hier diesbezüglich auch andere Meinungen gibt, wie zum Beispiel von Grötzebach, die empfiehlt, mit dem Spiel zu dem Zeitpunkt aufzuhören, an dem es am schönsten ist, um die Motivation der Schüler zu erhalten (vgl. Grötzebach 2010, 33). Dauvillier und Levy-Hillerich motivieren ihrerseits die Unterrichtenden dazu, kürzere Spiele auszuwählen, da sie effizienter sind: „Ein Spiel darf [...] nicht über eine zu lange Zeitspanne ausgedehnt werden, denn die hohe Konzentration, die Lernende beim Spielen in der Fremdsprache aufbringen müssen, kann nicht länger als 15-20 Minuten aufrechterhalten werden“ (Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 36). Zusätzlich dazu sollte der

Lehrende bei der Zeiteinplanung von der Spieldauer noch unbedingt an die Vorbereitungs- und Auswertungsphase denken, welche ebenfalls zum Spiel gehören (vgl. Grötzebach 2010, 33).

- *Gesamtkonzeption.* Bei der Auswahl des Spieles soll der Lehrer auch an das Gesamtkonzept der Unterrichtsstunde denken, was heißt, dass das Spiel zum Gesamtkonzept passen soll und demnach nicht herausstechen. Es soll dabei gut überlegt werden, nicht nur wann das Spiel eingesetzt, sondern auch was davor und danach gemacht wird (vgl. Grötzebach 2010, 34; Caon/Rutka 2004, 54). Für besonders wichtig hält Grötzebach an dieser Stelle auch Überlegungen darüber, ob es schon mit so einem oder ähnlichem Spiel gearbeitet wurde, und falls ja, dann wie oft schon. Denn hier könnte die Gefahr entstehen, dass ein zu oft eingesetztes Spiel für die Lerner bald als langweilig empfunden wird (vgl. Grötzebach 2010, 34).

- *Rahmenbedingungen.* Die Spielauswahl hängt ebenfalls von den räumlichen Bedingungen ab. Dabei sollte man sich vor allem folgendes fragen (vgl. Grötzebach 2010, 34; Dauvillier/ Levy-Hillerich 2004, 46; Caon/Rutka 2004, 54):

- Sieht das Spiel irgendwelche räumliche Veränderungen vor, wie z.B.: Tische und Stühle umstellen?
- Kann das Spiel so viel Lärm machen, dass sich die Nachbarklassen davon betroffen fühlen könnten? Soll dies nicht der Fall sein, so wird eine „Geräuschkulisse“ sogar begrüßt, weil sie „[...] sich [...] bei Spielen mit der Sozialform „mehrere Kleingruppen“ im Zusammenhang mit der spielimmanenten Spannung und der Fehlertoleranz als sprechangstmildernd auswirken“ (Hansen/Wendt 1990, 38).
- Ist der Unterrichtsraum groß genug für die Spielausführung, oder muss die Lektion in ein anderes Klassenzimmer verlegt werden?
- Ist der Raum damit ausgestattet, was für das Spiel notwendig ist? Falls nicht, wie könnte man alles dafür Notwendige organisieren?

- *Herstellungsaufwand.* Da die Spiele sich nur sehr selten in ihrer Ausgangsform, also ohne jeglicher Adaptation, in den Unterricht einsetzen lassen, beschäftigt viele Unterrichtende die Frage, ob die Kosten und Zeit, die man in die Herstellung eines Spiels investiert, es wert sind und die erhoffen Lernerfolge erbringen. Eine Antwort auf diese Frage

ist jedoch erst nach der mehrmaligen Verwendung des Spieles möglich. Denn bis ein Spiel für gut oder ungeeignet erklärt werden kann, muss es in verschiedenen Lerngruppen ausprobiert werden.

„Das endgültige Urteil über den Wert eines didaktischen Spiels bietet natürlich sein Einsatz in der Unterrichtspraxis. Dann zeigt sich, ob ein Unterrichtsspiel überhaupt praktikabel ist, ob es die Erwartungen erfüllt. Nur die praktische Erprobung [...] beantwortet die Frage nach dem Erfolg des Spiels“ (Steinilber 1979, 78).

Was die Kostenfrage betrifft, so gilt dabei die gleiche Antwort. Damit sich die Spielherstellung auszahlt, muss es oft verwendet werden können, weshalb es entsprechend gebrauchstüchtig angefertigt sein muss (vgl. Steinilber 1979, 78). Dauvillier und Levy-Hillerich ermutigen die Unterrichtenden in diesem Fall dazu, zusammenzuarbeiten und Spiele zum gemeinsamen Nutzen in der Schule zu entwickeln. Auf diese Weise könnte sowohl Geld als auch Zeit gespart werden (vgl. Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 46).

- *Balance zwischen Spieleffekt und didaktischer Intention.* Bei der Spielauswahl soll auf die Gleichgewicht dieser zweier Charakteristika geachtet werden. „Das Spiel soll einerseits didaktisch nicht zu überladen sein, andererseits sollen die didaktischen Intentionen nicht vernachlässigt werden“ (Steinilber 1979, 24). Des Weiteren soll ein Unterrichtsspiel Spaß machen und für die Lernenden attraktiv sein. Die Spiele „[...] müssen die Aufmerksamkeit der Kinder fesseln, sie in das Spielgeschehen integrieren, so dass sie sich selbst und ihre in anderen sozialen Situationen üblichen Ängste und Hemmungen vergessen“ (Callies 1988, 237). Eine wichtige Rolle beim Erreichen dieses Ziels spielt die „Freiheit von Sanktionen“, die den Lernenden aufgrund ihrer Inkompetenz Angst vor schlechten Zensuren nehmen kann. Und außerdem sind die Zensuren „spielfremde Sanktionen“, die den Spielcharakter nur gefährden (vgl. Steinilber 1979, 23; 54).

Diese Auswahlkriterien sind jedoch unverbindlich und stellen keine Norm dar. Sie bieten nur eine Hilfestellung bei der Spielauswahl und zeigen, woran man vielleicht denken müsste, bevor ein Spiel für den Unterricht ausgewählt wird.

## **4.2 Der Zeitpunkt der Verwendung**

Wann genau die Spiele im Unterricht eingesetzt werden, hängt oft laut Klippel von der Einstellung der Lehrkraft zum Spiel ab. Wird es als ein ernsthaftes didaktisches Mittel

betrachtet, so kann die Verwendung des Spiels in diesem Falls an keinen festen Zeitpunkt gebunden werden, denn dieser variiert von den Absichten des Lehrers und dem Lernziel des Spiels. Wird jedoch das Spiel nur als bloße Spielerei angesehen, so reserviert man für dieses meistens die Zeit am Ende der Unterrichtsstunde (vgl. Klippel 1980, 54). Das bedeutet jedoch nicht, dass jedem zum Schluss eingesetzten Spiel kein didaktischer Zweck zugrunde liegt, und dass es sich deshalb dabei nur um reinen Zeitvertrieb handeln sollte. Oft werden die Spiele mit Absicht am Unterrichtsende durchgeführt, und zwar mit dem Hintergedanken, die Lernenden in guter Stimmung und mit positiven Erfolgserlebnissen aus dem Unterricht zu entlassen. Auf diese Weise kommen sie in die nächste Unterrichtsstunde viel motivierter als sonst (vgl. Grötzebach 2010, 39-40; Steinhilber 1979, 53).

Zur Motivationssteigerung wird das Spiel auch am Anfang der Stunde eingesetzt. Der spielerische Einstieg stimmt die Lernenden auf den Unterricht ein und erschafft zusätzlich dazu eine harmonische Lernatmosphäre. Oft greift man dabei zu den Aufwärmspielen, die sich perfekt dazu eignen Hausaufgaben zu überprüfen, das Gelernte auf die Schnelle zu wiederholen, oder einfach die Konzentration der Lernenden zu erhöhen (vgl. Grötzebach 2010, 40; Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 45; Steinhilber 1979, 53).

Meistens wird das Spiel jedoch im Laufe der Unterrichtsstunde – in der Hauptunterrichtsphase – eingesetzt. Der Zweck, der dabei verfolgt wird, bezieht sich in Regel entweder auf die Vermittlung neues Lernstoffes oder auf die Wiederholung und Festigung des bereits Gelernten. Bevor jedoch mit der Vermittlung begonnen wird, empfiehlt Grötzebach vorerst noch mit einer anderen Art der Spiele zu arbeiten, die der Entlastung der Schüler dienen. „Vorab entlastende Spiele schaffen erste Grundstrukturen, die den Teilnehmern helfen, den später vermittelnden Lernstoff besser abzuspeichern und leichter zu verstehen [...]“ (Grötzebach 2010, 39). Solche Spiele bieten demzufolge den Lernenden nicht nur eine Art Vorgeschmacks auf das, was bald erlernt wird, sondern knüpfen auch inhaltlich an ihr vorhandenes Wissen an. Auf diese Weise wird den Schülern klar gemacht, dass die Auseinandersetzung mit dem neuen Lernstoff ihnen keinerlei Schwierigkeiten bereiten sollte, denn sie verfügen schon über eine ausreichend gute Wissensbasis, die ihnen das Verstehen und Aneignen vom neuen Stoff nun leichter machen würde (vgl. Grötzebach 2010, 39).

Ein besonders guter Zeitpunkt für Spiele ist auch jener nach „rezeptiven Lernsequenzen“, d.h. nach einer längeren informativen Aufnahmephase, die für die Lernenden aufgrund ihres meistens monotonen Charakters sehr anstrengend sowie ermüdend sein könnte. In so einem Zustand sind die Lernenden für eine darauffolgende produktive Lernphase – in der sie das vor kurzem Gehörte aktiv einüben sollen – nur schwer motivierbar. Das Aktivieren von Schülern kann hier besonders gut mit den Spielen, und vor allem mit jenen, die eine Bewegung einschließen, erreicht werden (vgl. Grötzebach 2010, 38-39).

Demzufolge ist zu beobachten, dass sich didaktische Spiele in jeder Unterrichtsphase gut einsetzen lassen, sobald dies bei der Unterrichtsplanung gut durchdacht war. Die Lehrkraft muss demnach genau wissen, wann und warum zu dem oder anderem Zeitpunkt dieses oder jenes Spiel in den Unterricht integriert werden soll. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Spiel zu keiner „[...] dominanten oder gar ausschließlichen Unterrichtsform werden sollte. Wird eine Methode zu häufig eingesetzt, schadet dies der Motivation, auch wenn es sich um eine didaktisch wertvolle Methode handelt“ (Steinhilber 1979, 63).

### **4.3 Die Spielausführung**

Laut vieler Autoren erfolgt das Spiel in drei Phasen: Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase. Jede davon ist für das Gelingen des Spiels unverzichtbar und muss deshalb gut durchgeplant werden. Die ersten zwei Phasen müssen außerdem unzertrennlich in derselben Unterrichtseinheit realisiert werden, während mit der Dritten sogar bis zur nächsten Unterrichtsstunde gewartet werden könnte (vgl. Hansen/Wendt 1990, 37).

In der *Vorbereitungsphase* werden die ganzen organisatorischen Fragen in Bezug auf die Spieldurchführung geklärt. Man setzt sich dabei mit dem Spielziel auseinander, verteilt die Rollen an die Lerner oder teilt sie in Gruppen ein, erklärt Spielregeln sowie die Spielvorgehensweise, und legt die Spielzeitdauer fest. Außerdem könnte das Spiel dabei noch sicherheitshalber von dem Lehrer und ein paar Schülern vorgeführt werden (vgl. Grötzebach 2010, 35-36).

Die Vorbereitungsphase stellt eine authentische kommunikative Situation dar, in der an die Lernenden eine wichtige Information weitergegeben wird, und zwar in einer Fremdsprache. So kann vieles an dieser Information durch mögliche Verstehensschwierigkeiten verloren

gehen. Aus diesem Grund soll sich die Lehrperson Zeit für die Gegenfragen nehmen und sie geduldig, klar und deutlich beantworten (vgl. Grötzebach 2010, 35-36). Diese Phase ist auch dafür da, um den Lernenden für das Spiel notwendige lexikalische, syntaktische oder auch grammatikalische Strukturen und Redemittel vorzugeben, wie z. B.: *a chi tocca? Tocca a me* und vieles andere (vgl. Hansen/Wendt 1990, 37; Wagner 1987, 8).

Für all das sollte dementsprechend genügend Zeit eingeplant werden, ansonsten bleiben die Fragen seitens der Schüler offen, was infolge dazu führen könnte, dass sie nicht wissen, was zu tun ist. Bei diesem Sachstand ist das Spiel größtenteils zum Misserfolg verdammt (vgl. Grötzebach 2010, 36).

Zum Misslingen des Spiels kann auch unsicheres Auftreten des Lehrers beitragen. Deshalb soll der Lehrer in der Vorbereitungsphase ehrlich zu den Schülern sein, und ihnen seine Zweifel mitteilen, falls es sich um ein Spiel handelt, das er zum ersten Mal verwendet und sich unsicher darüber ist, ob es funktionieren wird. Dieses Problem könnte man dann in der Auswertungsphase aufgreifen und besprechen. Die Lernenden können dabei eine große Hilfe sein, indem sie dem Lehrer Tipps geben könnten. Dies würde sowohl den Schülern schmeicheln, da sie um Rat gefragt werden und demnach als kompetent genug dafür gehalten werden, als auch dem Lehrer helfen, der dann das Spiel nicht nur optimieren, sondern es auch besser an die Interessen der Schüler anpassen könnte (vgl. Grötzebach 2010, 35).

Die perfekte Vorbereitungsphase könnte mit der Spielvorstellung in seiner ansprechenden materiellen Ausführung abgerundet werden. Denn das Spiel soll auch ein Genuss für das Auge sein, d.h. es soll nicht nur interessant an sich, sondern auch interessant und ästhetisch gestaltet werden. „Passende, attraktive und hochwertige Requisiten wirken ebenfalls suggestiv und vermitteln dem Teilnehmer, dass es sich bei dem Spiel um eine hochwertige, durchdachte Übung handelt“ (Grötzebach 2010, 36).

In der *Durchführungsphase* erfolgt das eigentliche Spiel. Die Rolle des Lehrers hängt dabei vom Spiel und Teilnehmerzahl ab. Er kann somit ein Spielmoderator oder Mitspieler sein. In den meisten Fällen sollte jedoch seine aktive und dominante Rolle auf Minimum reduziert werden und er sollte sich möglichst aus dem Spiel heraushalten. Dennoch bedeutet es nicht, dass er das Spiel unbeaufsichtigt lassen kann. Er muss den Spielverlauf im Auge behalten, um

bei Schwierigkeiten und Problemen schnell eingreifen zu können. Der Lehrer darf somit nicht am Tisch sitzen bleiben, sondern muss – falls das Spiel in mehreren Gruppen ausgeführt wird – von Gruppe zu Gruppe gehen und darauf achten, dass das Spiel funktioniert und dass sich jeder dabei wohl fühlt. Ansonsten müssen die Spielregeln oder Spielbedingungen auf die Schnelle verändert werden. Davon muss jedoch nicht jede Gruppe betroffen sein. Wenn das Spiel bei einer der Gruppen tadellos funktioniert, so sollte man sie ungestört weiter spielen lassen. Die Spielmodifikationen sollten nur in jenen Gruppen oder in jenen Situationen angewendet werden, in denen sie notwendig sind. Die Durchführungsphase bietet dem Lehrer eine gute Möglichkeit dazu, sich von der Funktionalität des Spiels zu überzeugen oder sich den übersehenen Schwach- und Problemstellen klar zu werden (vgl. Grötzebach 2010, 37).

Damit die Durchführungsphase optimal abläuft, sollte der Lehrende auch an zusätzliche Aufgabenstellungen denken, und zwar für diejenigen, die mit dem Spiel schneller fertig werden könnten. Es wird jedoch davon abgeraten, Leistungsgruppen zu bilden, denn es „[...] könnte die langfristige Aufrechterhaltung einer spielfreudigen Atmosphäre [...] gefährden“ (Hansen/Wendt 1990, 38). Aus diesem Grund werden vom Leistungspotenzial eher gemischte Gruppen bevorzugt, wobei hier die Spiele so konzipiert werden sollten, dass auch die leistungsschwachen Lernenden die Möglichkeit zu gewinnen haben. „Spiele, in deren Verlauf Zufall, Geschicklichkeit, Kreativität o.a. nicht fachbezogene Faktoren mitbestimmen, wie schnell und erfolgreich der/die Einzelne/die Gruppe das Spielziel erreicht, bewirken, daß die Gewinnchancen nicht allen vom sprachlichen Kenntnisstand abhängen“ (Hansen/Wendt 1990, 38).

Die *Auswertungsphase* ähnelt einer Diskussion und ist dafür da, um alles zu besprechen, was im Spiel funktioniert hat und was nicht. Wichtig sind dabei auch folgende Gesprächsthemen: Wie haben sich die Lernenden beim Spielen gefühlt und wie ist es ihnen ergangen? Was hat den Lernenden besonders gut gefallen und was nicht? Was könnte man vielleicht verändern und ob die Lernenden dabei ein paar Ideen hätten? War das Spiel für sie eine gute Übung, um etwas zu wiederholen bzw. zu festigen? usw. (vgl. Grötzebach 2010, 37-38).

Die Auswertungsphase könnte auch dazu genutzt werden, die dem Lehrer während des Spiels aufgefallenen sprachlichen Fehler seiner Schüler zu analysieren. Dies könnte auch auf

irgendeine spielerische Art und Weise gemacht werden, oder ganz einfach, indem die Sätze an die Tafel geschrieben und mit den Lernenden gemeinsam im Plenum korrigiert werden. Sollte die Auswertungsphase auf die nächste Stunde verlegt werden, so könnte sich der Lehrer kreativere Übungen zur Fehleranalyse ausdenken und diese in Gruppendiskussionen verwandeln. Zu betonen wäre dabei jedoch die Tatsache, dass der Lehrer sich nicht daran erinnert, wer welche Fehler gemacht hat, und zwar deswegen, damit den Lernenden das Gefühl weggenommen wird, beim Spielen beurteilt zu werden.

#### **4.4 Die Rolle des Lehrers**

Ein Spiel in den Unterricht zu integrieren oder überhaupt einen spielorientierten Unterricht zu gestalten, ist im Gegensatz dazu, was vielleicht viele glauben, keine leichte Aufgabe. Die Spiele sind kein Wundermittel, das man einfach kaufen und ohne weiteres in die Unterrichtsstunde einsetzen kann. Ganz im Gegenteil: Hinter diesem Vorhaben stehen zahllose Überlegungs-, Vorbereitungs- und auch Herstellungsstunden, obwohl nicht mal das einen Erfolg des Gewünschten garantieren kann. Das Gelingen eines Spielkonzepts hängt größtenteils von der Lehrperson, ihrer Einstellung zum Spiel als Unterrichtsmittel und auch davon ab, ob sie sich in einer anderen Rolle sehen und akzeptieren kann. Da sobald sich ein Lehrer dazu entschließt, im Unterricht mit den Spielen zu arbeiten, muss er sich auch gleichzeitig damit abfinden, nicht nur ein Lehrer zu sein. „Die Wendung bezieht sich im Kern darauf, dass die Lehrtätigkeit letztlich eher auf kompetente Beratung in Form von Hilfestellungen und Anregungen hinausläuft. Lehrer verliert auf diese Weise seinen vorwiegend lenkenden Charakter“ (Döring 1997, 32). Demnach muss die Lehrperson nicht nur ihre dominante Rolle im Lernprozess ablegen, sondern auch ihre Kompetenzen deutlich erweitern. Döring zufolge handelt es sich dabei vor allem um persönliche, soziale, organisatorische, fachliche, didaktische, überfachliche und kognitive Fähigkeiten, dank welcher ein Lehrer zu einem perfekten Berater, Spielleiter, Lernhelfer, Beobachter aber auch Mitspieler werden kann (vgl. Döring 1997, 32-33).

Dennoch sind das nicht die einzigen Voraussetzungen, die ein guter „Lehrer-Schrägstrich-Spielleiter“ erfüllen muss, um erfolgreich mit den Spielen im Unterricht zu arbeiten. In der Fachliteratur finden sich auch viele andere Meinungen darüber, wie die Rolle eines spielpraktizierenden Lehrers sein müsste, und welchen Anforderungen er dabei entsprechen

sollte. Die Auffassungen diesbezüglich sind jedoch dabei sehr vielfältig formuliert, und dennoch drücken sie in irgendeiner Weise den gleichen Standpunkt aus. Viele Autoren sind sich an dieser Stelle vor allem darüber einig, dass die Lehrperson, die im Unterricht spielerisch arbeiten möchte, selbst gern spielen sollte. Von Vorteil wäre also in dem Fall eine routinierte „Spielbiographie“ seitens der Lehrperson. Außerdem sollte sie nicht nur dem Spielen gegenüber offen stehen, sondern auch an die Effektivität des spielerischen Lernens glauben.

„Der Lehrer muß seine eigene Einstellung zum Spiel überprüfen, denn der, der Spielen nur als methodisches Hilfswerk betreibt, wird dem Spiel und den Schülern nicht gerecht. Die eigene Einsicht in die anthropologische Bedeutung des Spiels, verbunden mit einer spieloffenen Einstellung gewährleistet erst seine Glaubwürdigkeit als Spielbetreuer und Mitspieler“ (Schiffler 1982, 19).

Sobald also alle diese Eigenschaften vorhanden sind, ist die grundlegende Voraussetzung für die Arbeit mit den Spielen im Unterricht erfüllt. Andernfalls könnte es nur unvorstellbar schwierig funktionieren, denn wie wäre es möglich, jemanden fürs Spielen zu begeistern, wenn man selbst nicht spielen mag; oder wie wäre es möglich, jemanden davon zu überzeugen, dass man mit den Spielen gute Lernleistungen erzielen kann, wenn man selbst daran nicht glaubt.

Die weiteren von vielen Autoren formulierten Forderungen in Bezug auf das erwünschte Bild eines „idealen Lehrers-Schrägstrich-Spielleiters“ überschneiden sich mit den Fähigkeiten und Kompetenzen, die am Anfang dieses Kapitels (5.4) kurz erwähnt wurden. Demzufolge würde man zu den *persönlichen Kompetenzen* der Lehrperson sein Verhältnis zum Spiel sowie seine Authentizität als Persönlichkeit, als Lehrperson, als Spielleiter und als Mitspieler dazuzählen. Sobald die Lehrkraft in eine von diesen Rollen schlupft, muss sie an erster Stelle authentisch bleiben und seine wahren Gefühle zeigen. Man muss dabei sich selbst und den Schülern gegenüber ehrlich sein, indem man Freude zeigt, wenn das Spiel gut funktioniert oder wenn man als Mitspieler gewinnt; indem man Enttäuschung zeigt, sobald etwas schief geht; indem man akzeptiert, wenn man verliert und noch zusätzlich dazu zugeben kann, dass man schlechter gespielt hat als die Schüler selbst (vgl. Zecha 1995, 50; Hansen/Wendt 1990, 39). Dank dieser Fähigkeit verändert sich die Lehrer-Schüler-Beziehung, welche dann größtenteils auf Vertrauen basiert, da sich die Distanz zwischen diesen zwei Teilen vermindert. Das aufgebaute Vertrauen zwischen dem Lehrer und dem Schüler fördert deren

partnerschaftlichen Umgang untereinander, was sich folglich positiv auf das Lernklima auswirkt. Hier sind vor allem die *sozialen Kompetenzen* des Lehrers von Vorteil, insbesondere wenn es um Einfühlungsvermögen, soziale Sensibilität, aber auch Konfliktfähigkeit und Konfliktmanagement geht. Da dort, wo soziales Lernen zustande kommt, kommt es auch zu Diskrepanzen und Meinungsverschiedenheiten (vgl. Döring 1997, 33, 35; Steinhilber 1979, 51-52; Zecha 1995, 49).

Wichtig sind vor allem auch seine *fachlichen und didaktischen Kompetenzen*. Der Lehrer muss nicht nur ein Experte in seinem Fachgebiet, aber auch ein guter Pädagoge sein, der sein Wissen mittels diverser Unterrichtsmethoden und Ansätzen an andere weitergeben kann. Sobald eine spielerische Methode gewählt wurde, so sollte sich der Lehrer von seiner dominanten Rolle zurückziehen und in der Rolle des Beobachters hervortreten. Sich in das Spiel einmischen darf er nur dann, wenn er wirklich gebraucht wird: „Erst wenn das Spiel nicht zu gelingen scheint, zu scheitern droht, in Konfliktfällen oder bei mangelndem Einbezogensein einzelner Kinder in das Gruppengeschehen werden direkte Handlungsweisen der Spielpädagoginnen und -pädagogen notwendig“ (Heimlich 2001, 202).

„Man darf als Spielleiter nur so viel geben, daß die Gruppe aus eigener Kraft weiterkommt. Die Fähigkeit des Spielleiters besteht darin, die Selbstbestärkungstendenzen der einzelnen Spieler zu unterstützen und sich darüber hinaus in seinen Einwirkungen verantwortungsvoll zu begrenzen“ (Fritz 1991, 170).

Demzufolge bewahrheitet sich auch hier die Redewendung „weniger ist mehr“, d.h. je weniger der Lehrer im Spielgeschehen aktiv ist, desto mehr fördert er damit die Selbständigkeit seiner Schüler: Er überträgt die Verantwortung für das Spielgeschehen auf ihre Schulter und bringt dadurch sein Vertrauen der Gruppe entgegen (vgl. Zecha 1995, 49). Ganz aus dem Unterrichtsgeschehen kann er jedoch nicht verschwinden, da er außer ein Beobachter zu sein, auch viele andere Rollen übernehmen muss. Sobald es also um die Spielleiterrolle geht, so sollte er das Spiel moderieren, die Spielregeln gut und verständlich erklären, die Teilnehmer in Gruppen einteilen und sie nach dem Spielende über das Spielgeschehen reflektieren lassen. Von Vorteil sind dabei vor allem *organisatorische Kompetenzen*, die der Lehrperson dazu verhelfen könnten, seine Schüler zu organisieren, Zeit zu managen, und zwar indem von vorneherein vereinbart wird, wie lange gespielt werden soll, was auch unbedingt eingehalten werden muss (vgl. Dauvillier/Levy-Hillerich

2004, 36). Eine andere Rolle, die ein Lehrer im spielorientierten Unterricht ausübt, ist die Rolle des Motivators. Sie besteht darin, solche Spiele auszuwählen und vorzuschlagen, die bei den Lernenden intrinsische Motivation wecken, d.h.: In Spielen sollten solche Inhalte behandelt werden, die den Bedürfnissen und Interessen der Gruppe entsprechen (vgl. Steinhilber 1979, 24; Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 35; Caon/Rutka 2004, 17). Hilfreich kann dem Lehrer dabei seine *Beobachtungsfähigkeit* sein, dank welcher ihm leichter fallen sollte, sich an den Wünschen seiner Lernenden zu orientieren (vgl. Heimlich 2001, 253). Sollte ihm jedoch das nicht gelingen, muss er das Spiel möglichst variabel planen. Das bedeutet, an alternative Ziele und Realisierungsstrategien denken, falls das Spiel sich zu schwierig, zu leicht oder zu langweilig erweisen sollte. Die Lehrperson muss zusätzlich dazu den Veränderungsvorschlägen seiner Schüler gegenüber aufgeschlossen sein, womit sie nochmals beweisen könnte, dass Wünsche der Gruppe respektiert werden und dass das aktive Mitwirken der Lernenden begrüßt wird (vgl. Steinhilber 1979, 129). Demzufolge muss der Lehrer auch *Kritik zulassen*, und mit dem Spiel aufhören, sobald es für die Lerner uninteressant wird. Der Lehrer muss sich auch dessen bewusst sein, dass die gesetzten Lernziele, trotz guter Planung, nicht immer erreicht werden können. Deshalb wird dazu geraten, das Spiel abubrechen und das Misslingen einfach zu akzeptieren, weil es normal ist und weil „[...] der durch das Unterrichtsspiel erreichbare Lerneffekt zwar erhofft, aber nicht erzwungen werden kann [...]“ (vgl. Steinhilber 1979, 24). Außerdem kann „der Unterrichtserfolg auch nicht immer garantiert werden“, und zwar auch dann nicht, wenn es sich sogar um konventionelle Unterrichtsmethoden handelt (vgl. Steinhilber 1979, 24-25). Die Fähigkeit dies verstehen zu können, verdankt der Lehrer seinen *kognitiven Kompetenzen*. Sie verhelfen ihm dabei, sich den Situationen anzupassen und ihnen entsprechend zu handeln. Gleichzeitig muss er auch kreativ sein, um nicht nur mit der entstanden Situation, sondern auch mit den ganzen Lernmaterialien phantasievoll und geistreich umgehen und arbeiten zu können (vgl. Heimlich 2001, 253).

Dass der Lehrer *kompetent an die Spielplanung herangehen* sollte, versteht sich von selbst. Bevor das Spiel im Unterricht verwendet wird, muss es sorgfältig überprüft werden, und zwar in Bezug auf seine Funktionalität, Regeln, Bestandteile und selbstverständlich auf seine Intention. Vor allem sollte hinterfragt werden, ob gerade jenes Spiel für die Vermittlung,

Wiederholung oder Festigung des gewünschten Lernstoffs passend ist (vgl. Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 35-36; Steinhilber 1979, 53).

Auch bezüglich der Fehlerkorrektur, muss sich der Lehrer Gedanken machen und darauf vorbereitet sein, dass er aufgrund seiner Beobachterrolle nicht ins Spielgeschehen eingreifen soll, um die Fehler zu korrigieren. Er muss demnach die Fehler seiner Lernenden tolerieren lernen, oder sich bestimmte Wege ausdenken, wie die Schüler sich selbst kontrollieren können. Von manchen Autoren wird dabei empfohlen, sich die gehörten Fehler zu notieren und sie dann auf irgendeine spielerische Art und Weise zu behandeln (vgl. Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 36). Ob sich das auf die mündliche Produktion der Lernenden negativ und hemmend auswirken könnte, bleibt offen. Der Grund dafür ist das institutionelle Lernen, das den Lernenden nie das Gefühl wegnehmen wird, „beobachtet und beurteilt zu werden“ (vgl. Zecha 1995, 51). „Das einzige, was man erreichen kann, ist eine Minimalisierung dieses Gefühls, denn um es ganz anzuschaffen, ist unser Schulalltag viel zu sehr von Leistungs- und Notendruck bestimmt“ (Zecha 1995, 51). Ansonsten sollte man vielleicht versuchen, die Schüler so in die Gruppen einzuteilen, dass die Schwächeren immer mit den Stärkeren zusammenarbeiten. Auf diese Weise könnten sie sich gegenseitig helfen und ausbessern.

Wie bereits gezeigt wurde, erfordert die Integration des Spiels in den Unterricht von dem Lehrenden das Vorhandensein vieler Kompetenzen, die ihm dazu verhelfen können, den gewünschten Erfolg bei der Verwendung der Spiele zu erzielen.

## 5. Einsatz des Spiels zur Förderung von vier sprachlichen Fertigkeiten im Italienischunterricht

Jeder Fremdsprachenunterricht, sei es in der Schule oder in irgendeinem Sprachinstitut, orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der als internationaler Maßstab für Sprachkompetenzen gilt. Demzufolge soll das Sprachenlernen auf die Entfaltung und Förderung von vier sprachlichen Grundfertigkeiten abzielen. Es geht dabei um zwei rezeptive (Hör- und Leseverstehen) und zwei produktive Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen). Bei den rezeptiven Fertigkeiten handelt es sich vor allem um Verstehensprozesse, die entweder von einem auditiven oder einem visuellen Input ausgelöst werden. Bei den produktiven Fertigkeiten geht es hingegen, wie schon deren Eigenschaftswort verrät, um Sprachproduktion, die sowohl mündlich als auch schriftlich stattfinden kann. Diese Fertigkeiten lassen sich auch anders gruppieren, und zwar als Komponente einer direkten Kommunikation (Hören und Sprechen), in der sich Hör- und Sprechphasen abwechseln, d.h. der Gesprächspartner nimmt die Informationen nur akustisch auf, verarbeitet sie und reagiert darauf in einer mündlichen Form, worauf jener ebenfalls nur verbal entgegnet; und einer indirekten Kommunikation (Lesen und Schreiben), die nur in Form schriftlicher Texte möglich ist, und demnach immer zeitlich versetzt ist.<sup>9</sup>

Diese vier Fertigkeiten sind im Fremdsprachenunterricht auch mittels Spiele zu fördern, was in diesem Kapitel auch veranschaulicht werden soll. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Schulung der Fertigkeiten, sowohl in den Spielen als auch in diversen didaktischen Übungen, fast nie auf eine einzige der Fertigkeiten reduziert werden kann. Das Maximale, was dabei zu erreichbar wäre, ist dass die Förderung einer Fertigkeit im Vordergrund steht (vgl. Kleppin 1980, 35-37).

### 5.1 Hörverstehen

Der Fertigkeit *Hörverstehen* liegen zwei komplexe Prozesse zugrunde. Eines davon ist Hören und das andere Verstehen. Die beiden sind eng miteinander verbunden, denn

„Hörverstehen ist ein aktiver Prozess der Sinnkonstruktion, der vom auditiven Input (Hörtext) ausgelöst wird [...]. Das akustische Signal wird mit einem Sinn verbunden (semantische Verarbeitung) und die Beziehungen der Wörter und Wortgruppen

---

<sup>9</sup> vgl. [http://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/module/0026/Text\\_Uebung.pdf](http://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/module/0026/Text_Uebung.pdf)

zueinander werden erfasst (syntaktische Verarbeitung). Der Hörer zieht außersprachliche Wahrnehmungen [...] heran und macht sich eine Vorstellung vom Inhalt der Äußerung. Es entsteht eine neue Information, die mit dem gesamten Wissen, das der Hörer mit der Sprechsituation in Verbindung setzt, verglichen und auf der Basis der eigenen Kompetenzen, Einstellungen und Eigenheiten interpretiert wird. Relevante Informationen werden gespeichert“ (Lucchi 2008, 394).

Demzufolge geht es beim Hörverstehen nicht nur um die auditive Aufnahme von Information, sondern auch um deren richtige Erfassung, was für jegliche Art der Kommunikation Voraussetzung ist. Dabei wird zwischen einer direkten Kommunikation (Dialoge, Konversationen usw.), in der auf das Gesagte/Gehörte/Verstandene seitens des Hörers entsprechend reagiert werden muss, und einer indirekten Kommunikation (Fernsehrundfunk, Vorträge usw.), in der sich hauptsächlich um das Rezipieren und Begreifen von Informationen handelt, unterschieden (vgl. Lucchi 2008, 394).

Das Aufnehmen und Verstehen vom „auditiven Input“ ist für die Beherrschung einer Fremdsprache unabdingbar, weshalb auch der Fremdsprachenunterricht ohne Schulung dieser Fähigkeiten und Kompetenzen einfach unvorstellbar ist. Aus diesem Grund soll das Hörverstehen den anderen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht gleichgestellt, und demnach gleichermaßen wie diese gefördert und trainiert werden, was auch in den Richtlinien des GERS festgelegt ist (vgl. Tanzmeister 2008, 368). Dennoch wird es vernachlässigt, und deshalb nur sehr selten zum eigentlichen Lernziel der Unterrichtsstunde gemacht. Der Grund dafür liegt vor allem darin, dass die Bedeutung des Hörverstehentrainings missverstanden wird. Oft wird irrtümlicher Weise davon ausgegangen, dass die Sprachverwendung des Lehrers für die Schulung des Hörverstehens vollkommen ausreichend ist (vgl. Lucchi 2008, 393). Dabei wird jedoch vergessen, dass sich die Schüler sehr schnell an die Sprech- und Ausdrucksweise des Lehrers gewöhnen und deshalb nur ihn problemlos verstehen können. Sobald sie jedoch jemand anderes sprechen hören, stoßen sie automatisch auf Verständnisschwierigkeiten und fühlen sich überfordert. Es geht dabei also nicht nur um den auditiven Kontakt zur Zielsprache, sondern auch um den auditiven Kontakt zu verschiedenen Muttersprachlern (vgl. Satkauskaitė 2010, 106). Außerdem weist der vom Lehrer produzierte auditive Input keine der authentischen Gesprächssituation typische Geräuschkulisse auf, wodurch das Verstehen leichter fällt, aber das Hörverstehen nicht wirklich trainiert wird.

Das gezielte Üben von Hörverstehen ist auch aus anderen Gründen für die Lernenden wichtig. Dank der Arbeit mit Hörtexten können diverse Probleme beseitigt werden, die die Verstehensprozesse beeinträchtigen. Zu solchen gehören einerseits persönliche Ängste und Unsicherheiten der Lerner, und andererseits ihre „individuellen Wahrnehmungsfähigkeiten und Dekodierungsfertigkeiten“ (vgl. Lucchi 2008, 394). Das letztgenannte begründet Lucchi folgendermaßen:

„jeder Hörer versteht die gleiche sprachliche Äußerung anders, weil relevante Informationen semantisch und kognitiv zu Bedeutungsinformationen verarbeitet [...] werden müssen, um verstanden zu werden. Jeder Hörer setzt bei der Bedeutungerschließung eigene Schwerpunkte – die zugrundeliegenden Wissenskomponenten des Gedächtnisses wie auch Gefühle, persönliche Einstellungen und Wertungen sind dabei ausschlaggebend“ (Lucchi 2008, 395).

Demzufolge könnten die Schüler bei der Auseinandersetzung mit den Hörtexten diese Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen und gleichzeitig lernen, sie in Bezug auf den ausländischen Input richtig anzuwenden.

Das Trainieren von Hörverstehen beabsichtigt jedoch nicht nur ein besseres Verstehen von Ausgangstexten, sondern trägt auch zur Verbesserung der Aussprache sowie der Vermittlung des Intuitivwissens bei. Denn je öfter man sich mit der Sprache akustisch beschäftigt, desto schneller entwickelt man das Gefühl für die Sprache, wodurch jegliche Art von Fehlern vermieden werden kann (vgl. Lucchi 2008, 396-397).

Das Hörverstehen wird im Fremdsprachenunterricht meistens anhand verschiedener Hörtextsorten geübt. Es handelt sich dabei um diverse Diskussionen, Radiosendungen, Dialoge, Interviews, Durchsagen, Nachrichten oder Erzählungen usw. Abhängig von der Hörabsicht werden dabei verschiedene Verstehensarten trainiert: Das globale, selektive oder detaillierte Verstehen (vgl. Lucchi 2008, 404; Satkauskaitė 2010, 106). Wie das Hörverstehen geschult wird, hängt größtenteils vom Lehrer, von der Unterrichtsmethode und vom Lehrwerk ab. Eine von den didaktischen Techniken, die jedoch im Unterricht oft verwendet wird, besteht aus drei Schritten: *preascolto* – *ascolto* – *postascolto*. Die erste Phase gilt als Entlastungsphase, in der die Schüler auf das Hören motiviert und vorbereitet werden. Dabei arbeitet man mit diversen Bildimpulsen, Zuordnungsübungen, veranstaltet kleine Diskussionen zu bestimmten Themen usw. Die zweite Phase ist dem eigentlichen Hörprozess gewidmet, der mehrmals wiederholt und mit immer neuen Aufgabenstellungen versehen

werden kann. Die dritte Phase dient der Kontrolle, die z.B. mittels Multiple choice, richtig-falsch-Aufgaben oder mittels vieler anderen Aktivitäten ausgeführt werden kann (vgl. Aust/Minelli 2004, 7-8).

Eine andere Methode, die heutzutage immer öfters zur Schulung des Hörverstehens angewendet wird, ist das Fremdsprachenwachstum. Die Arbeit mit dem Hörtext erfolgt dabei in zwei Phasen: In der Phase des authentischen und des analytischen Hörens (vgl. Buttaroni/Knapp 1988, 14-15). Die Phase des authentischen Hörens zielt auf das globale Verstehen ab und wird mittels mehrmals wiederholenden Hörrunden, mit dazwischen eingebauten Informationsaustauschphasen, realisiert. Die Phase des authentischen Hörens wird mit der Aktivität *Lingua Puzzles* abgeschlossen, in der ein Teil des Hörtextes wortwörtlich rekonstruiert wird. Bei dem analytischen Hören geht es vor allem um die Aktivität namens „*Suche ...X...*“, mit der das selektive Hören angestrebt wird. Sie besteht darin, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ein bestimmtes Phänomen aus den verschiedenen Teilbereichen des sprachlichen Systems, wie Morphologie, Semantik, Lexik usw. zu lenken (vgl. Buttaroni 1997, 220). Die Lernenden werden dabei dazu aufgefordert, beim mehrmaligen Anhören ein X-Element zu suchen, welches in den Informationsaustauschphasen verglichen wird. In der abschließenden Runde werden die entdeckten Elemente im Plenum präsentiert und falls notwendig vom Lehrer vervollständigt (vgl. Buttaroni 1997, 235; Knapp 1988, 14).

Da die Hörtexte – insbesondere jene, die authentisch, von guter Qualität und an die Interessen der Schüler angepasst sind – enorm wichtig für die Schulung des Hörverstehens sind, können sie durch keine Spiele ersetzt werden. Ob man jedoch mit den Hörtexten spielerisch arbeiten könnte und wie es machbar wäre, ist mir leider misslungen herauszufinden. Denn sobald es um Arbeit mit den Hörtexten geht, werden dabei immer die zuvor beschriebenen Vorgehensweisen bevorzugt, von denen meines Erachtens nach, die vom Fremdsprachenwachstum deutlich interessanter wären und einen spielerischen Ansatz hätten. Obwohl, wenn man das Hörverstehen nur nach dieser einen Methode trainiert, könnte sie den Schülern sehr schnell – und dabei spreche ich aus eigener Erfahrung – langweilig werden.

Zu den Spielen wird jedoch sehr oft in den Phasen *preascolto* und *postascolto* gegriffen, einerseits um die Lernenden auf das eigentliche Hören vorzubereiten und einzustimmen, und andererseits um das Verstande zu überprüfen und sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Aust/Minelli 2004, 7-8). Ansonsten werden die Spiele zum Üben des Hörverstehens als eigenständige zum Thema passende Übungen eingesetzt. Zu den Sprechern werden dabei selbstverständlich keine sich immer abwechselnden italienischsprachigen Personen – wie das bei den Hörtexten der Fall ist – sondern entweder die Lehrkraft oder die Lernenden selbst. Demnach wird zur Schulung des Hörverstehens auch die Fertigkeit Sprechen als Nebenprodukt herangezogen, was jedoch ganz normal und unvermeidbar ist. Denn bei keiner der didaktischen Aktivitäten ist die Förderung nur einer einzigen sprachlichen Fertigkeit möglich. Öfters kommt dabei vor, dass eine der Fertigkeiten abhängig vom Lernziel in den Vordergrund tritt.

Das vorrangige Üben des Hörverstehens tritt z.B. in den folgenden Spielen auf: *Il Bingo delle cose fuori posto* und *Si/No-Gioco*.

*Il Bingo delle cose fuori posto* (Caon/Rutka 2004, 76-78)

*Bingo* ist ein typisches Gewinnspiel, das im Fremdsprachenunterricht sehr beliebt ist und zur Schulung diverser Grund- und Teilfertigkeiten, insbesondere wenn es um Zahlen geht, eingesetzt wird. Es ist außerdem ein Spiel, das nicht wirklich kosten- oder zeitaufwändig ist, zumal die Bingo-Vorlagen von den Lernenden selbst angefertigt werden können. Für das von Caon und Rutka vorgeschlagene Bingo Spiel (*Il Bingo delle cose fuori posto*) werden jedoch nicht mal Bingo-Vorlagen gebraucht, was sich auf dessen Vorbereitung noch entlastender auswirkt.

Caon und Rutka schreiben dem Spiel sprachliche und kognitive Lernziele zu und ordnen es dem Lernniveau A1-A2 zu. In das Spiel, das sowohl vom Lehrer als auch von einem der Schüler moderiert werden kann, ist die ganze Klasse involviert und wird im Plenum durchgeführt. Die Spieldauer ist nur auf wenige Minuten begrenzt und kann somit, falls es den Lernenden gefallen hat, 2-3 Mal hintereinander wiederholt werden. Zu den Spielmaterialien gehören anstatt der typischen Bingo-Vorlagen 12 Bildkärtchen (Abb. 1), die der Lehrende vorfertigen sollte.

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sprachliche Lernziele | Schulung des Hörverstehens und der kommunikativen Fähigkeiten; Wiederholung und Festigung des Wortschatzes zum Thema Wohnen (Möbel); Verwendung von Singular- und Pluralformen, sowie Strukturen: <i>c'è – ci sono</i> ; Üben von Verwendung des unbestimmten und Teilungsartikels <i>un-uno-una/ dei-delle-degli</i> . |
| Kognitive Lernziele   | Entwicklung von Beobachtungsfähigkeiten: es sollen Gegenstände und der Umfeld deren Vorkommens definiert, sowie deren untypische Platzierung erkannt werden.                                                                                                                                                            |
| Lernniveau            | A1-A2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Arbeitsform           | Einzelarbeit im Plenum                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Spieldauer            | Ein paar Minuten pro Spielrunde                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Materialien           | Gleiche Bildkärtchen für alle Mitspieler inklusive des Spielleiters (pro Person 12 Stück) mit diversen Wohnbereichen, in welchen ein für diese untypischer Gegenstand zu finden ist.                                                                                                                                    |

#### Spielverlauf:

Jeder Lernende bekommt einen Satz von 12 Bildkarten, von denen jeder 6 auswählen und vor sich mit dem Bild nach oben legen soll. Spielleiter, der jedoch den ganzen Kartensatz in den Händen hat, zieht jeweils eine Bildkarte daraus und beschreibt sie: *C'è un letto in giardino/ ci sono delle sedie in bagno, ecc.* Wenn einer der Lernenden diese Karte vor sich hat, soll er sie mit dem Bild nach unten umdrehen. Das Spiel endet, sobald einer von den Lernenden alle Kärtchen umgedreht und Bingo ausgerufen hat. Der Gewinner soll danach alle seine Kärtchen zurückumdrehen und sie beschreiben.

#### Kommentar:

Die Schulung des Hörverstehens steht in diesem Spiel im Vordergrund, denn die Lernenden müssen dem Lehrer genau zuhören, das Gesagte dekodieren, um die Beschreibung dem Bild zuordnen zu können.

Die Autoren sprechen jedoch von der Förderung der kommunikativen Kompetenzen, was aber nicht alle Lernenden betrifft, da sich in der mündlichen Produktion pro Spielrunde max. zwei Schüler üben können: Spielleiter (falls diese Rolle vom Schüler übernommen wird) und

der Gewinner. Falls das Spiel mehrere Runden gespielt wird, steigt selbstverständlich die Anzahl derjenigen Schüler, die ihre kommunikativen Kompetenzen trainieren können.

Si-/No-Gioco (Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 94-95)

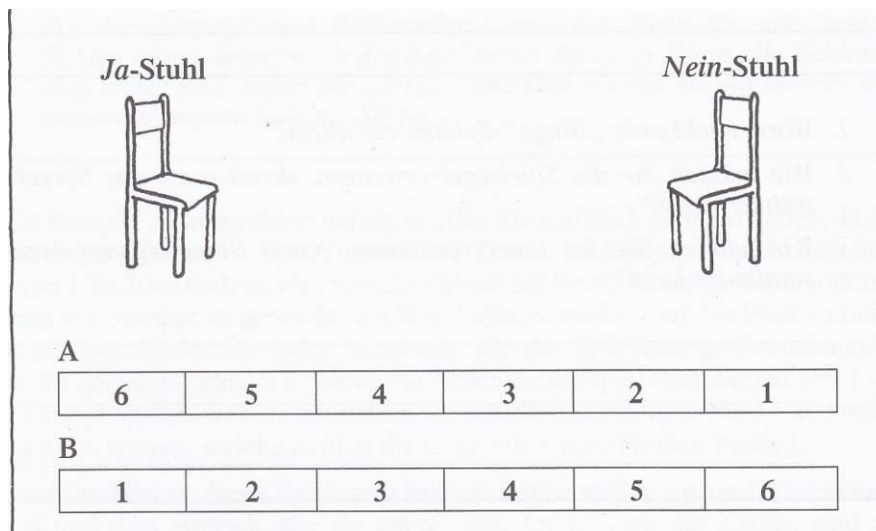
Das Ja/Nein-Spiel wurde eigentlich für den DaF-Unterricht entwickelt, und dennoch lässt es sich auch im Rahmen anderer Fremdsprachenunterrichte leicht integrieren. Der Lehrer muss dabei nur einen relativ großen und einen zum bestimmten Thema passenden Fragenkatalog vorbereiten. Ansonsten braucht der Lehrer für das Spiel ein bisschen mehr Platz im Unterrichtsraum als gewöhnlich, weil die Tische und Sessel nach hinten umgestellt werden sollen.

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sprachliche Lernziele           | Schulung des Hörverstehens; Wiederholen des Vokabulars zum Thema <i>capire la mafia</i> ;                                                                                                                                                                                 |
| Kognitive Lernziele             | Dekodieren von sprachlichen Äußerungen und schnelles Reagieren darauf, indem der Frage eine richtige Antwort zugeordnet wird. Treffen richtiger Entscheidungen bei der Fragenbeantwortung.                                                                                |
| Motorische Lernziele            | Laufen als Reaktion auf die Frage. Man muss schnell zum Stuhl mit der richtigen Antwort rennen.                                                                                                                                                                           |
| Affektive und soziale Lernziele | Zugehörigkeit zu einer Mannschaft; Zusammenarbeiten, um zu gewinnen; Unterstützung den Mannschaftsmitgliedern; falls man verloren hat, es akzeptieren und keinen dessen beschuldigen; der Konkurrenz gratulieren können oder im Falle des Verlierens sie nicht auslachen. |
| Lernniveau                      | anpassbar: A1-B1                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Arbeitsformen                   | Mannschaftsspiel mit Wettbewerbscharakter                                                                                                                                                                                                                                 |
| Spieldauer                      | 10 – 15 Minuten                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Materialien                     | Fragenkärtchen; zwei Sessel                                                                                                                                                                                                                                               |

Spielverlauf:

Die Lehrperson bildet zwei Mannschaften A und B zu je 5 oder 6 Spielern (es hängt aber von der Klassengröße ab). Jeder Spieler bekommt von der Lehrperson eine Nummer zugewiesen und sobald diese Nummer genannt wird, müssen die bestimmten Schüler entsprechend

agieren. In der Mitte des Unterrichtsraumes stehen zwei Stühle: ein Ja-Stuhl und ein Nein-Stuhl.



(Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 94-95)

Der Spielleiter sagt eine Nummer (z.B. zwei) auf und stellt an die jeweiligen Spieler eine Frage, wie z.B. *È vero che la mafia è un'unione segreta di persone che si aiutano nei reciproci interessi senza rispetto della legge né della morale?* Die nominierten Schüler müssen also schnell entscheiden, ob die Antwort auf diese Frage JA oder NEIN ist, und dann zum entsprechenden Stuhl laufen. Wer als erster am richtigen Stuhl sitzt, hat seiner Mannschaft einen Punkt geholt. Gewonnen hat selbstverständlich die Mannschaft, die die meisten Punkte hat.

Weitere Fragen zum Thema *capire la mafia* können z.B. folgende sein:

**Spieler 1:** *è vero che il termine „mafia“ viene dal titolo di un dramma di Totò Rizzotto “I mafiusi della Vicaria”?*

**Spieler 5:** *è vero che la mafia è legata al sistema feudale e alla grande proprietà terriera?*

**Spieler 3:** *è vero che la mafia ha avuto origine nella Calabria?*

**Spieler 4:** *è vero che la mafia non opera più in Italia?*

(La MAFIA da Escher/Obernoster, 1992, Romeo e Giulia 2, 91)

### Kommentar:

Das Spiel eignet sich sehr gut für die Schulung des Hörverstehens, denn wie es auch in dem ersten Spiel der Fall war, bevor eine Frage beantwortet werden kann, muss sie gut gehört und verstanden werden. Das Spiel ist an jedes Thema und jedes Lernziel anpassbar, was bedeutet, dass außer dem Hörverstehen noch andere sprachliche Fertigkeiten oder Teilfertigkeiten geübt werden können. Das Spiel ist auch in Bezug auf die Schülerzahl flexibel, denn sobald der Lehrer feststellt, dass in der Klasse eine ungerade Schülerzahl anwesend ist, kann er folglich die Spielleiterrolle einem der Schüler überlassen. Aus diesem Grund müssen bei den Fragen auf den Kärtchen auch Antworten stehen, weil es vorkommen könnte, dass der Lernende sich der richtigen Antwort nicht sicher ist. In der Rolle des Spielleiters kann dann der jeweilige Schüler das Leseverstehen trainieren.

Das Positive an dem Spiel ist auch, dass bei dessen Herstellung auch die Lernenden mitwirken können, und zwar indem sie und nicht der Lehrer die Fragen vorbereiten. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Fragen zu einem bestimmten Thema passen sollten und die Lernenden die Antworten auf die gebildeten Fragen kennen müssen (vgl. Dauvillier/Levy-Hillerich 2004, 95). Auf diese Weise wird, neben Wortschatz und Grammatik, auch die Fertigkeit Schreiben geschult.

## **5.2 Leseverstehen**

Zwischen den Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen kann man deutliche Parallelen ziehen, denn bei beiden handelt es sich sowohl um rezeptive als auch um relativ komplexe Grundfertigkeiten. Das Leseverstehen vereint also in sich ebenfalls zwei große Informationsverarbeitungsprozesse: Das Lesen, das als eine „visuell rezeptive Aktivität“ (Pallwein 2008, 419) definiert wird und das Verstehen, für welches das Vorwissen des Lesers ausschlaggebend ist. Denn „das Vorwissen des Lesers erlaubt es ihm, Hypothesen zu bilden, die während des Leseprozesses überprüft werden“ (Pallwein 2008, 420). Demzufolge können die Lernenden mithilfe ihres Vorwissens den Text sowohl besser verstehen als sich auch mit ihm tiefgründiger auseinandersetzen. Die Techniken und Strategien, die ihnen dabei behilflich sein können, sind die gleichen, die man bei der Arbeit mit den muttersprachlichen Texten einsetzt. Es handelt sich dabei vor allem um folgende Lesestrategien: Globales, selektives und detailliertes Lesen. Da im Fremdsprachenunterricht größtenteils mit

authentischen Texten gearbeitet wird, die dementsprechend deutlich über dem sprachlichen Niveau der Lerner liegen, legt man ihnen das globale Lesen ans Herzen. Das Ziel, das man dabei verfolgt, ist den Schülern bewusst zu machen, dass man auch in der Muttersprache viele Texte global liest, und daraus viele wichtige Informationen entnehmen kann. Andererseits werden die Schüler dadurch motiviert fremdsprachige Texte zu lesen und ihnen wird auf diese Weise aufgezeigt, dass sie schon in einer relativ kurzen Zeit auch kompliziertere Texte, und zwar ohne Wörterbuch, in der Fremdsprache verstehen können. „Denn wir verstehen zehnmals mehr Wörter als wir beim Sprechen verwenden und können das Wesentliche eines Textes erfassen, auch wenn er unbekannte Wörter enthält“ (Pallwein 2008, 419). Das globale Lesen ist laut Pallwein auch das vorrangige Ziel bei der Schulung des Leseverstehens. Erst nachdem dieses Ziel erreicht ist, können die Lernenden zum selektierten Lesen übergehen, während dessen sie sich nur auf bestimmte Informationen konzentrieren müssen. Diese zwei Lesestrategien wurden vom Fremdsprachenwachstum in seine methodische Vorgehensweise zur Förderung des Leseverstehens übernommen. Das globale Lesen findet in der Phase des authentischen Lesens, und das selektive Lesen in der des analytischen Lesens statt. Die beiden Lesephasen sind genauso aufgebaut wie das authentische und das analytische Hören, ohne jedoch der Aktivität *Lingua Puzzle* (vgl. Buttaroni 1997, S. 209-232).

Das detaillierte Lesen wird im Fremdsprachenunterricht hingegen in einem relativ kleineren Ausmaß geübt, und nur an bestimmten Textpassagen. Das Pädagogen-Team von Goethe-Institut begründet das damit, dass man auch „in der Muttersprache nur sehr wenige Texte detailliert, also Wort für Wort“ liest.<sup>10</sup>

Auch wenn die Lernenden mit allen diesen Techniken vertraut sind, und zusätzlich dazu gern lesen und dabei noch interessante Texte vor sich haben, heißt es nicht, dass jetzt alles glatt und ohne jegliche Probleme im Unterricht verlaufen wird. „Der Lehrer sollte bedenken, dass dieses Situationswissen muttersprachlich geprägt ist. Er muss daher seine Schüler mit der zielsprachigen Kultur vertraut machen“ (Pallwein 2008, 420). Aus diesem Grund werden für die Schulung des Leseverstehens, genauso wie für das Hörverstehen folgende Arbeitsetappen vorgeschlagen: *Prelettura – Lettura – Postlettura*. Diese Grundphasen

---

<sup>10</sup> [http://www.goethe.de/resources/files/pdf24/LHR3\\_Methodisch-didaktische\\_Tipps.pdf](http://www.goethe.de/resources/files/pdf24/LHR3_Methodisch-didaktische_Tipps.pdf), S. 3

können auch weiter ausgebaut werden, wie das Oriolo, Aust und Galasso in ihrem Buch *Come leggere* aufzeigen. In diesem Werk haben sie 19 didaktische Einheiten zur Schulung des Leseversehens konzipiert (vgl. Oriolo/Aust/Galasso 2001, 1-2). Dabei verwenden sie auch Spiele – insbesondere das Rollenspiel –, welche jedoch nicht die Förderung des Leseverstehens bezwecken, sondern abhängig vom Thema, ein immer anderes Ziel verfolgen. Beim Thema *chi lavora e chi no* schlugen die Autoren z.B. das Spiel „gioco dei mestieri“ vor, und zwar in zwei Ausführungsvarianten. Beide von denen hatten jedoch mündliche Produktion und Wortschatzwiederholung zum Ziel.

#### Variante A

- 1) Uno studente immagina di svolgere un mestiere.
- 2) Gli altri devono indovinare di che mestiere si tratti, rivolgendogli domande.
- 3) L'interrogato deve rispondere solo "Sì" o "No".
- 4) Vince chi per primo riesce ad indovinare il mestiere.
- 5) Bisogna indovinare entro 5 minuti (o, per rendere il gioco più difficile, si può stabilire un numero massimo di domande consentite).

Gli studenti possono utilizzare le seguenti frasi.

- Lavori all'aperto?
- Lavori al chiuso?
- Lavori in un ufficio?
- Lavori in una scuola?
- Guadagni molto?
- Installi tubi/impianti elettrici ...?
- Usi il martello/la penna/la macchina da scrivere ...?
- Sei un professionista?
- Sei un artigiano?
- Sei un lavoratore dipendente?

(Oriolo/Aust/Galasso 2001, 25)

#### Variante B

2. Il gioco degli zeri e delle croci.

Esempio:

|   |   |   |
|---|---|---|
| X | X | O |
|   | O |   |
| O |   | X |

- Si mette un mazzo di carte sulla cattedra.
- Su ogni carta l'insegnante avrà scritto il nome di una professione. Si divide la classe in due gruppi (A e B).
- Il gruppo A può essere la X e il gruppo B lo O.
- Uno studente del gruppo A gira una carta e, dopo essersi consultato con i compagni per non più di 10 secondi, formula la definizione della professione.
- Se la definizione è accettabile, il gruppo A può inserire la X nello schema, disegnato alla lavagna o su un foglio (vedi esempio).
- Tocca quindi al gruppo B che, se indovina, può inserire lo O nello schema.
- Il gioco viene vinto dal gruppo che riesce per primo ad allineare nello schema tre X o tre O (verticalmente, orizzontalmente o diagonalmente).

(Oriolo/Aust/Galasso 2001, 5)

Das Leseverstehen ist eigentlich jene Fertigkeit, die fast in jedem Spiel oder in jeder didaktischen Übung mittrainiert wird. Vornehmlich wird das Leseverstehen jedoch z.B. in den folgenden Spielen geschult: *Textschnipsel zusammenfügen; un mosaico di parole*.

### Textschnipsel zusammenfügen

Ein typisches Spiel, mit dem man das Leseverstehen üben kann, besteht darin, wie bereits am Namen erkennbar ist, die Textschnipsel zusammenzufügen. Dafür sucht die Lehrperson einen Text aus, der sowohl dem Lernprogramm als auch den Interessen und dem Lernniveau der Lernenden entspricht. Diese schneidet sie in möglichst viele Teile auseinander. Die Schnittstellen könnten dabei entweder Absätze oder Satzenden, und wenn es noch komplizierter sein sollte, dann auch die Satzmiten sein.

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sprachliche Lernziele           | Schulung des Leseverstehens; Förderung des globalen Lesens; Arbeit mit unbekanntem Wortschatz; Förderung der kommunikativen Fähigkeiten.                                                                                                                                      |
| Kognitive Lernziele             | Enkodieren von Sprachäußerungen; Erkennen der Textstruktur; Begründen; richtiges Zusammenlegen von Textteilen.                                                                                                                                                                |
| Soziale und affektive Lernziele | Zusammen- und nicht Einzelarbeiten; Geduld haben, falls der Partner langsamer liest oder umgekehrt dem Partner erklären können, dass man fürs Lesen mehr Zeit braucht und um Geduld bitten; dem Partner zuhören. Verliererstatus akzeptieren und sich für die Anderen freuen. |
| Lernniveau                      | Anpassbar: A1-B1                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Arbeitsformen                   | Partnerarbeit mit Wettbewerbscharakter                                                                                                                                                                                                                                        |
| Spieldauer                      | hängt von der Textlänge und dem Schwierigkeitsgrad ab. Sollte jedoch nicht länger als 15 Minuten dauern                                                                                                                                                                       |
| Materialien                     | Textschnipsel                                                                                                                                                                                                                                                                 |

### Spielverlauf:

Der Lehrer bringt in den Unterricht schon vorgefertigte und vielleicht laminierte – für die längere und bessere Verwendbarkeit – Textstreifen mit. Diese werden an die Lernenden verteilt, die vorher schon Zweiergruppen gebildet haben. Die Aufgabe besteht darin, den

Text so schnell wie möglich zusammenzulegen. Die Gruppe, die diese Aufgabe als erste bewältigt, wird selbstverständlich zum Gewinner gekürt.

Kommentar:

Dieses Spiel verlangt vom Lehrer keinerlei großen Arbeitsaufwand, außer den Lesetext aussuchen, der die Lernenden anspricht. Dank dem Wettbewerbscharakter wirkt diese Leseaktivität auf die Lernenden besonders attraktiv, und stellt für sie eine Herausforderung dar. Dabei wird vor allem das globale Lesen geschult, weshalb das Spiel hauptsächlich der Förderung des Leseverstehens gewidmet ist. Dieses Spiel könnte auch eine Art der Vorübung (*prelettura*) für die weitere Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Leseverstehen darstellen.

Un mosaico di parole<sup>11</sup>

Das Spiel wurde für die Italienischler auf dem A1-Niveau entwickelt, und zielt sowohl auf die Schulung des Leseverstehens als auch des Schreibens, indem die Lernenden dazu aufgefordert werden, einfache Sätze zu bilden.

|                                 |                                                                                                                                          |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lernziel                        | Schulung des Leseverstehens und Schreibens; Wiederholen des Wortschatzes; schriftliche Produktion in Form einfacher Sätze; Syntaxregeln. |
| Kognitive Lernziele             | Bedeutung der Wörter erkennen; zwischenwörtliche Beziehungen erfassen; Sätze formulieren.                                                |
| Affektive und soziale Lernziele | Ruhe bewahren; mit dem Partner gemeinsam das Ziel erreichen und sein Arbeitstempo respektieren; sich mit den Anderen freuen.             |
| Lernniveau                      | A1                                                                                                                                       |
| Arbeitsformen                   | Partner-, Gruppen- oder Mannschaftsspiel mit Wettbewerbscharakter                                                                        |
| Spieldauer                      | 5 – 10 Minuten                                                                                                                           |
| Materialien                     | Wortmosaiken                                                                                                                             |

<sup>11</sup> [file:///C:/Users/Svita/Downloads/15\\_giochi\\_C\\_15-03-2014.pdf](file:///C:/Users/Svita/Downloads/15_giochi_C_15-03-2014.pdf)

### Spielverlauf:

Der Lehrer verteilt an die gebildeten Zweiergruppen die Wortmosaiken (Abb. 2), und fordert die Lernenden dazu auf, in der vereinbarten Zeit und mit vorgegeben Wörtern (in den Mosaiken sind verschiedene Wortarten sowie Artikel zu finden) so viele Sätze wie möglich zu bilden. Nach dem Zeitablauf hört sich der Lehrer alle Sätze an, die falls notwendig im Plenum korrigiert werden. Die Gruppe, die die meisten Sätze gebildet hat, gewinnt.

### Kommentar:

Dieses Spiel lässt sich an jedes Lernthema anpassen, es müssen nur seitens der Lehrperson passende Vokabeln ausgewählt werden. Der Herstellungsaufwand ist dabei nicht so groß, denn im Internet lassen sich zahlreiche Seiten finden<sup>12</sup>, wo das gewünschte Wortmosaik erstellt werden kann. Man muss dabei nur den Wortschatz eingeben, den man im Unterricht zu wiederholen bzw. zu festigen beabsichtigt. Die Förderung des Leseverstehens erfolgt demnach durch das Erkennen und Verstehen der Wörter, die dann im Folgeschritt richtig zu Sätzen geordnet werden müssen.

## **5.3 Schreiben**

Die Schreibfertigkeit ist eine produktive Grundfertigkeit, die im Fremdsprachenunterricht genauso zielorientiert wie alle anderen Fertigkeiten geschult und gefördert werden soll. Im Vordergrund steht dabei die schriftliche Kommunikation, und somit die Produktion von verschiedenartigen Textsorten, wie z.B. von den einfachsten Postkarten- und Mitteilungstexten über die viel komplexeren interessenbezogenen und zusammenhängenden Texte in Form von Briefen, Berichten und Aufsätzen bis zu ganz kreativen und fachbezogen Texten (vgl. Trim, 2001, 36). Jede von diesen Textsorten stellt eine andere „Art des Schreibens“ dar, und wird demnach abhängig vom Sprachniveau der Lerner in den Unterricht eingeführt und geübt. Pyka spricht dabei in Anlehnung an Ruth Eßler von drei Arten des Schreibens: Dem kreativen, dem kommunikativ-funktionalen (produktorientierten) und dem prozessorientierten Schreiben. Mit dem kreativen Schreiben wird der Phantasie der Lerner in Bezug auf die Wahl der Textsorte, des Themas, des Inhaltes, der Formulierungen usw. freie Hand gegeben, um kreativen Umgang mit der Fremdsprache

---

<sup>12</sup> [http://www.imagechef.com/ic/word\\_mosaic/](http://www.imagechef.com/ic/word_mosaic/)

zu fördern, was insbesondere mit den Spielen gut zu erreichen ist. Bei dem produktorientierten Schreiben geht es vor allem um das Endprodukt, und nicht wie beim prozessorientiertem Schreiben um den Weg dorthin (vgl. Pyka 2008, 470). „Das Hauptaugenmerk des Unterrichtes liegt hier nicht so sehr auf dem Produkt, sondern auf allem, was bei der Erzeugung dieses Produktes in den Köpfen der Lerner vorgeht und letztendlich auch die Qualität des Produktes entscheidend mitbestimmt“ (Pyka 2008, 470). Demzufolge steht beim prozessorientierten Schreiben die Entstehungsgeschichte des Textes im Mittelpunkt.

Die Schulung der Fertigkeit Schreiben hängt auch stark von den anderen Fertigkeiten ab. Denn die Lerner brauchen zur Produktion des Textes irgendeinen Input und eine Aufgabenstellung, die öfters auf die rezeptiven Fähigkeiten der Schüler zurückführen, wie z.B. das Lesen oder Hören (vgl. Pyka 2008, 470-471). Das Ziel, das bei der Schulung der Schreibfertigkeit im Unterricht verfolgt wird, bezieht sich nicht nur darauf, den Lernenden Schreibarten und Schreibtechniken beizubringen, sondern auch Selbstständigkeit und Individualität des Lernens zu fördern (vgl. Pyka 2008, 470). Demnach sollten die Aufgabenstellungen und der Input, wie immer, lernerorientiert sein, d.h. mit den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden korrespondieren, realitätsbezogen und dem Niveau angepasst sein.

Eine motivierende Funktion bei der Schulung der Schreibfertigkeit übernehmen oft die Spiele, denn die schriftliche Produktion wird häufig als schwierig empfunden, besonders am Anfang, wo die Lernenden noch nicht alles, was sie vielleicht im Kopf haben, schreiben können. Mit der Zeit kann das Schreiben sogar zu der Lieblingsaktivität werden. Denn sie lernen beim Schreiben ohne Eile ihren Gedanken Ordnung zu geben, und sich auf die Satzstruktur und Grammatik zu konzentrieren. Außerdem nehmen die spielerisch gestalteten Schreibaktivitäten den Schülern die Angst vor dem Schreiben in der Fremdsprache, wodurch sie dann selbstbewusster im fremdsprachigen Ausdruck werden, und freudiger an das Verfassen von Texten herangehen. Auf diese Weise wird eine angenehme und produktive Lernatmosphäre geschaffen.

Zu den Spielen, in denen im Vordergrund die Förderung von Schreibfertigkeit steht, gehören vor allem folgende: *Schreib-Falt-Spiel*; *La valigia delle storie*.

### Schreib-Falt-Spiel

Dieses Spiel geht auf das von allen Kindern bekannte und geliebte Spiel, namens *Onkel Otto*, zurück und stellt eine gute Übung zur Förderung des kreativen Schreibens dar. Am Ende des Spiels entsteht eine witzige Geschichte, an deren Produktion mehrere Personen beteiligt waren. Bei dem Spiel gibt es keine Gewinner und keine Verlierer.

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lernziel            | Schulung des Schreiben und Leseverstehens; Wiederholung und Verwendung des gelerntes Wortschatzes; schriftliche Produktion in Form von Sätzen; Verwendung von allen den Schülern bekannten linguistisch-kommunikativen Strukturen; Syntaxregeln; Förderung des kreativen Schreibens. |
| Kognitive Lernziele | Dekodieren der vorher geschrieben Phrasen; Erfinden und Formulieren von Sätzen, die mit dem vorher Verfassten zusammenhängen muss. Verwendung jeglicher Art von Konjunktionen.                                                                                                       |
| Lernniveau          | A1-B1                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Sozialformen        | Gruppenarbeit                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Spieldauer          | 20 Minuten                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Materialien         | Ein Blatt Papier                                                                                                                                                                                                                                                                     |

### Spielverlauf:

Die Klasse wird in Vierergruppen geteilt und jede davon bekommt ein Blatt Papier, auf dem die Geschichte geschrieben werden soll. Der Lehrer kann den Anfang der Geschichte vorgeben, wie z.B. *C'era una volta ecc.*, muss es aber nicht tun. Das Spiel beginnt, indem die Mitspieler dazu aufgefordert werden, mit dem ersten Satz anzufangen und den Zettel im Uhrzeigesinn dem Sitznachbar weiterzureichen. Nach dem zweiten Satz wird das Blatt nach unten geknickt und weitergegeben. Nur der letztgeschriebene Satz soll dem Sitznachbar sichtbar bleiben, damit er sich darauf beziehen kann, um mit der Geschichte fortzufahren. Am Ende kann ein recht unterhaltsamer Text herauskommen.

### Kommentar:

Das Spiel zielt hauptsächlich auf die Förderung des Schreibens ab, obwohl andere Grund- und Teilfertigkeiten, wie z.B. Leseverstehen auch mitgeübt werden. Denn das Schreiben einer Geschichte setzt sowohl das Verstehen der Vorsatzes, um darauf beim Fortschreiben Bezug zu nehmen, als auch das Wissen von grammatischen Regeln, Vokabeln, Prinzipien des Satzbaus usw. voraus.

Obwohl es in dem Spiel keine Gewinner und keine Verlierer gibt, kann man die Lernenden im Plenum dazu motivieren, mittels Voting die beste oder die witzigste Geschichte auszuwählen. Man darf jedoch für die eigene Geschichte nicht stimmen. So könnte man aus dem Schreib-Falt-Spiel eine Übung zu Gunsten der Fertigkeit Leseverstehen machen, denn um einen Gewinner zu bestimmen, müssten sich die Teilnehmer mit den Texten nochmals auseinandersetzen.

### La valigia delle storie (Caon/Rutka 2004, 124-125)

Dieses Spiel, welches von den Autoren explizit als spielerische Aktivität und nicht als Spiel definiert wurde, bezweckt ebenfalls die Förderung des kreativen Schreibens und besteht darin, aus vier rausgefischten Wörtern eine Geschichte zu erfinden. Die Lernenden schreiben diese Geschichte in kleinen Gruppen und können dabei jegliche Freiheit bezüglich der Form, des Stils, des Inhalts, des Ausdrucks usw. genießen, d.h. ihrer Kreativität werden keine Grenzen gesetzt.

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sprachliche Lernziele | Schreiben einer Geschichte ausgehend von vier Wörtern; Förderung der kreativen Schreibkompetenz; kommunikativen Kompetenzen (dialogisches Sprechen, um gewisse Entscheidungen bei der Entwicklung der Geschichten zu treffen); Verwendung von allen den Schülern bekannten linguistisch-kommunikativen Strukturen; Verwendung von Vergangenheitsformen <i>passato prossimo o del presente storico</i> . |
| Kognitive Lernziele   | Verfassen von einem kohärenten und kohäsiven Text; Verwendung von temporalen, kausalen u.a. Konjunktionen.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Soziale Lernziele     | Verfassen einer Geschichte in Kooperation mit den Anderen;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|               |                                                                                                                                             |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Entwickeln und Vergleichen von Ideen; Fähigkeit auf eigene Ideen zugunsten anderer verzichten zu können.                                    |
| Lernniveau    | Dieses Spiel ist an jedes Niveau anpassbar.                                                                                                 |
| Arbeitsformen | Partnerarbeit. Vorstellbar sind jedoch auch Dreier- oder Vierergruppen, vorausgesetzt aber, dass die Lernenden Zusammenarbeit gewohnt sind. |
| Spieldauer    | 50 Minuten                                                                                                                                  |
| Materialien   | Vier Tüten mit Schlüsselwörtern                                                                                                             |

### Spielverlauf:

Auf dem Tisch des Lehrers liegen 4 Tüten mit Schlüsselwörtern (Abb. 3): Eine WER-Tüte, welche die Protagonisten beinhaltet; eine WO-Tüte, in welcher Spielorte zu finden sind; eine WAS-Tüte, die mit verschiedenen Gegenständen gefüllt ist und eine WANN-Tüte, in der verschiedene Zeitangaben auszuwählen sind. Jede Gruppe muss demnach zum Lehrertisch kommen und jeweils ein Kärtchen aus jeder Tüte rausfischen. Anhand der rausgezogenen Wortkärtchen sollen die Lernenden gemeinsam eine Geschichte schreiben, die am Ende im Plenum vorgelesen bzw. erzählt wird.

Was die Anzahl der Tüten betrifft, so schlagen die Autoren vor, dass man – falls gewünscht wird – auch andere Tüten dazu legen könnte, wie z.B. mit Adjektiven oder sogar mit irgendwelchen Sätzen, die dann unbedingt auch so in der Geschichte vorkommen müssen.

### Kommentar:

Während der Durchführung dieses Spiels werden viele Fähig- und Fertigkeiten geschult, denn wie bereits in der Tabelle erwähnt wurde, müssen die Lernenden bis sie zum Schreiben kommen, die Ideen sammeln, einander zuhören, Kompromisse schließen, sich auf ein Konzept einigen usw. Demzufolge kommen hierbei kommunikative, rezeptive, soziale, und vor allem kreative Kompetenzen zum Einsatz. Die Schreibkompetenz wird erst ganz am Ende, und zwar bei der Verschriftlichung des Textes realisiert. Diese kommt jedoch am stärksten in den Vordergrund, und setzt dabei auch lexikalisch-grammatische Kompetenzen voraus.

Das Spiel sieht keine Gewinner sowie keine Verlierer vor, weshalb es vielleicht auch von den Autoren nur als spielerische Aktivität und nicht als Spiel definiert wurde. Das didaktische Spiel muss aber nicht unbedingt einen Wettbewerbscharakter haben, um als Spiel definiert zu werden. Was jedoch zu den wichtigsten Kriterien des didaktischen Spiels gehört, ist das Spielziel, welches „auch allein durch Kooperation mit anderen zu erreichen sein“ kann (vgl. Kleppin 2003<sup>4</sup>, 264). Und dieses Spielziel ist in *La valigia delle storie* deutlich vorhanden. Außerdem bietet das Spiel reichlich Freiheit bei der Entwicklung der Geschichte, und ist dementsprechend ziemlich offen konzipiert, was auch zu den grundlegenden Merkmalen des didaktischen Spiels gehört. Demzufolge handelt es sich durchaus um ein Spiel.

## 5.4 Sprechen

Die Fertigkeit Sprechen stellt genauso wie das Schreiben eine produktive, in diesem Fall aber eine mündlich produktive Grundfertigkeit dar. Die Förderung der Fertigkeit Sprechen steht im Dienste der Kommunikation, welche den Lernenden in der Fremdsprache am schwersten fällt, weil sie davor die meiste Angst haben. Diese Angst beruht häufig darauf, dass die Lernenden sehr viele Fehler beim Sprechen machen, und es oft nicht schaffen, die passenden oder nötigen Wörter zur Vollendung ihrer Gedanken zu finden. Dadurch geraten sie wiederum in eine Situation, die ihnen unangenehm oder sogar peinlich ist. So hören sie bei halbformulierten Sätzen auf und sind beim nächsten Mal noch schwieriger zum Sprechen zu motivieren als gewöhnlich.

Diese Situationen sind besonders gut in Spielen zu vermeiden, in denen in gewisser Weise ein familiäres Lernambiente geschaffen wird, in dem sich die Lernenden sicherer fühlen und nicht so schnell bei auftretenden Schwierigkeiten aufgeben. Einerseits ist es der abwesenden beurteilenden Rolle des Lehrers zu verdanken, und andererseits dem euphorischem Gefühl, das die Spiele an sich haben. In Spielen steht die allgemeine Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt und nicht die grammatikalische Korrektheit. Demzufolge findet die Kommunikation in Spielen schneller und vor allem ungezwungener statt.

Vom GERS werden dabei zwei Arten des Sprechens unterschieden, die im Fremdsprachenunterricht gleichermaßen zu fördern sind. Es handelt sich dabei um das dialogische (an Gesprächen teilnehmen) und monologische (zusammenhängendes Sprechen) Sprechen. Das dialogische Sprechen sieht eine spontane oder auch eine gesteuerte – mittels

verschiedener vom Lehrer vorgegeben Redemitteln – Teilnahme an diversen Gesprächen vor. Bei dem monologischen Sprechen ist hingegen die Fähigkeit der Lernenden gemeint, von etwas zu berichten oder etwas zu beschreiben sowie sich zu einem bestimmten Thema zu äußern oder den eigenen Standpunkt zu argumentieren (vgl. Trim 2001, 36).

Die Förderung des Sprechens ist in diesen zwei Ausführungen selbstverständlich auch mittels Spiele realisierbar. Eine besondere Bedeutung ist dabei den Rollenspielen zuzuschreiben, die im Fremdsprachenunterricht oft Verwendung finden, und demnach sehr beliebt sind, zumal sich mit diesen diverse Gesprächssituationen perfekt simulieren lassen. Damit das wirklich gut funktioniert, muss die nachzustellende Situation aus dem Erfahrungsbereich der Lernenden stammen, d.h. realitätsnah sein. Auf diese Weise fühlen sich die Lernenden den gestellten Aufgaben gewachsen und erfahren genug, um sie zu bewältigen (vgl. Schatz 2006, 148-151).

Die Rollenspiele sind jedoch nicht die einzigen, die sich ideal zur Förderung der mündlichen Kompetenz einsetzen lassen. Großartig eignen sich dazu auch Brettspiele, Wechselspiele (Tandemübungen) und viele andere. Dabei wird aber nicht nur die Fertigkeit Sprechen, sondern auch verschiedene linguistische Teilfertigkeiten, wie z.B. einzelne Grammatikaspekte, Wortschatz, Syntax usw. geübt (vgl. Pyka 2008, 442).

Mit den Spielen *Gioco di parole; Quando diresti così?* lassen sich also kommunikative Kompetenzen vorrangig trainieren.

*Gioco di parole* (Aust/Mackean Pagliolico 2001<sup>2</sup>, 12-13; 36)

Dieses Spiel ähnelt einer Kettenübung, in der jeder Lernende den/die vorher gebildeten Satz/Sätze wiederholt und einen neuen Satz dazu bilden soll. In dem Spiel *Gioco di parole* wird anhand eines Kartensatzes eine Geschichte erfunden, welche nur mündlich produziert wird.

|                       |                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sprachliche Lernziele | Schulung des Sprechens und Hörverstehens; Üben des monologischen Sprechens; Wiederholung und Verwendung des gelernten Wortschatzes; Verwendung von allen den Schülern bekannten linguistisch-kommunikativen Strukturen; Förderung der |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                     |                                                                                                                                                                                           |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | Kreativität; Verwendung von Vergangenheitsformen <i>passato prossimo; imperfetto</i> .                                                                                                    |
| Kognitive Lernziele | Verstehen von vorher artikulierten Phrasen; Überlegen und Formulieren von Sätzen, die einen kohärenten und kohäsiven Text bilden. Verwendung von temporalen, kausalen u.a. Konjunktionen. |
| Soziale Lernziele   | Erfinden von einer Geschichte in Kooperation mit anderen.                                                                                                                                 |
| Lernniveau          | A1-B1                                                                                                                                                                                     |
| Arbeitsformen       | Gruppenarbeit (Dreier- oder Vierergruppen)                                                                                                                                                |
| Spieldauer          | 20 Minuten                                                                                                                                                                                |
| Materialien         | Satz von 12 Karten                                                                                                                                                                        |

### Spielverlauf:

Jede Gruppe bekommt vom Lehrer jeweils einen Kartensatz, dessen Karten mit dem Inhalt nach unten gerichtet sind. Der Kartensatz beginnt in diesem Fall mit der Karte *un giorno del mese scorso* und endet mit der Karte *un appartamento*.

|                                      |                   |                          |                             |
|--------------------------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 1<br>UN GIORNO<br>DEL MESE<br>SCORSO | 2<br>LETTERA      | 3<br>RAGAZZA<br>ITALIANA | 4<br>BELLA NOTIZIA          |
| 5<br>FELICE                          | 6<br>SPOSARSI     | 7<br>PRIMA               | 8<br>CORSO<br>UNIVERSITARIO |
| 9<br>ANCORA UN<br>ANNO               | 10<br>RISPARMIARE | 11<br>COMPRARE           | 12<br>UN<br>APPARTAMENTO    |

(Aust/Mackeane Pagliolico 2001<sup>2</sup>, 12-13; 36)

Der erste Teilnehmer zieht das Kärtchen, dreht es um und bildet einen Satz mit der auf dem Kärtchen vorgegebenen Phrase. Der nächste Teilnehmer wiederholt den vorher gebildeten Satz, und bildet einen neuen mit dem Inhalt des zweiten Kärtchens usw. Die vorher gebildeten Sätze dürfen modifiziert werden, falls es laut des Inhalts der drauffolgenden Kärtchen getan werden muss. Die gezogenen Kärtchen sollen mit dem Inhalt nach oben auf den Tisch platziert werden.

Es sollte z.B. folgendermaßen funktionieren:

*1. Un giorno del mese scorso sono andato in città. 2. Un giorno del mese scorso sono andato in città per imbucare una lettera a un amico italiano. 3. Un giorno del mese scorso sono andato in città per imbucare una lettera a una ragazza italiana (qui bisogna modificare la frase precedente) che avevo conosciuto durante le mie vacanze a Firenze. 4. Un giorno del mese scorso sono andato in città per imbucare una lettera a una ragazza italiana che avevo conosciuto durante le mie vacanze a Firenze. In questa lettera volevo comunicare una bella notizia. 5. Un giorno del mese scorso sono andato in città per imbucare una lettera a una ragazza italiana che avevo conosciuto durante le mie vacanze a Firenze. In questa lettera volevo comunicare una bella notizia... ecc.*

#### Kommentar:

Das Spiel sieht in erster Linie die Förderung der Fertigkeit Sprechen vor und dennoch werden die anderen Fertigkeiten (Hör- und Leseverstehen) sowie Teilfertigkeiten des sprachlichen Systems (Lexiko-Semantik, Syntax, Pragmatik usw.) mitgeübt. Die entstandene Geschichte ist ein gemeinsames Produkt, weshalb die sozialen Kompetenzen hier sehr wichtig sind. Nicht zu vergessen ist dabei auch die Förderung von der Kreativität, denn trotz der kleinen inhaltlichen Vorgaben auf den Kärtchen, ist den Lernenden eine relativ große Freiheit und Offenheit bei der Entfaltung der Geschichte gegeben. Laut den Autoren könnte die Lehrperson jedoch den Lernenden den Stil vorgeben, in dem die Geschichte erzählt werden könnte: Eine Komödie, eine Abenteuergeschichte, eine romantische oder sogar eine surreale Geschichte.

Die Art des Spiels kann an jedes Thema angepasst, und somit in jeder Unterrichtseinheit eingesetzt werden. Das Spiel könnte man ohne Gewinner oder Verlierer beenden lassen, oder eine Jury gründen, die dann die beste Geschichte auswählen sollte.

#### Quando diresti così? (Prange/Da Forno /de Manzini 1996, 42-43)

Es handelt sich hier um ein typisches Brettspiel, bei dem es vor allem um die Entfaltung kommunikativer Kompetenzen geht. Das Spiel wird in Kleingruppen (max. Dreiergruppen) gespielt, und zwar damit die Lernenden öfters zum Wort kommen.

|                       |                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sprachliche Lernziele | Schulung des Sprechens; Hör- und Leseverstehens; Wiederholung und Verwendung des bekannten Wortschatzes; Beschreiben von Situationen; Üben des monologischen und dialogischen Sprechens; Syntaxregeln; Pragmatik; |
| Kognitive Lernziele   | Dekodieren von sprachlichen Aussagen; Zuordnen der Äußerungen zu bestimmten Situationen; Entscheidungen treffen, und zwar in Bezug auf die Wahl der Situation, die erzählt werden muss.                           |
| Lernniveau            | A2-B1                                                                                                                                                                                                             |
| Arbeitsformen         | Gruppenarbeit (Dreiergruppen)                                                                                                                                                                                     |
| Spieldauer            | 30 Minuten                                                                                                                                                                                                        |
| Materialien           | Spielfeld; Spielwürfel und Spielfiguren                                                                                                                                                                           |

#### Spielverlauf:

Dadurch, dass das Spielfeld (Abb. 4) kein Start- und kein Ziel-Feld hat, können die Spieler ihre Spielfiguren auf ein beliebiges Spielfeld stellen, und sich somit im Uhrzeigersinn zu den anderen Spielfeldern bewegen. Der erste Spieler würfelt und rückt seine Spielfigur entsprechend der gewürfelten Zahl vorwärts. An dem Spielfeld angekommen, liest er die dort formulierte Aussage, wie z.B. *Alle sette e mezzo alla stazione*“, und soll eine Situation beschreiben, in der diese Phrase zu verwenden wäre. Wenn ein anderer Spieler auf das gleiche Feld kommt, muss er von einer neuen Situation berichten.

#### Kommentar:

Das Spiel eignet sich perfekt zur Schulung der kommunikativen Fähigkeiten. Es geht dabei vornehmlich um monologisches Sprechen, welches jedoch laut der Autoren mit dialogischem ergänzt werden könnte. Dies könnte folgendermaßen verwirklicht werden: Nachdem die Lernenden die zu der Aussage passende Situation beschrieben haben, wählen sie einen Partner und bilden mit ihm einen spontanen Dialog zu der vorher beschriebenen Situation.

Das monologische sowie das dialogische Sprechen setzen vorhandene Kompetenzen in verschiedenen Teilbereichen des sprachlichen Systems (insbesondere Pragmatik) voraus, welche ebenfalls mitgeschult werden.

## 6. Spiele in den Lehrwerken für Italienisch

Sehr oft werden die Spiele zum Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts auch dank den dort verwendeten Lehrbüchern, denn deren didaktische Konzept schließt heutzutage eine Reihe von Sprachlernspielen ein, wodurch sich etliche Lehrer dazu motiviert fühlen, die Spiele in den Unterricht einzubeziehen.

Demzufolge sollen in diesem Kapitel verschiedene Italienisch-Lehrwerke analysiert werden. Der Schwerpunkt soll dabei logischerweise auf die Spiele gelegt werden, und zwar unter Berücksichtigung folgender Aspekte: Inwieweit und wie oft greifen die Lehrwerkautoren auf die Sprachlernspiele zurück, welche Art der Spiele bieten sie an und welches Lernziel verfolgen sie dabei.

Zu diesem Zweck werden für die Untersuchung drei verschiedene Italienisch-Lehrwerke herangezogen, die sowohl im Schulunterricht als auch in diversen außerschulischen Sprachinstituten ihre Verwendung finden. Es handelt sich dabei um *Chiaro! (A1, A2)*, *Espresso (1, 2, 3)* und *Detto fatto (1, 2, 3)*. Es sind in erster Linie Lehrbücher, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren, was sehr oft am Titelblatt erkennbar gemacht wird. Im Vordergrund ihrer didaktischen Konzeption steht demnach die Förderung und Gleichgewichtung der vier sprachlichen Fertigkeiten. Alle diese Lehrwerke sind nach 2005 erschienen und stellen somit ein relativ modernes Unterrichtsmaterial dar.

### 6.1 Sprachlernspiele im Lehrwerk *Chiaro!*

Das Lehrwerk *Chiaro!* wurde für Erwachsene bis zum Lernniveau B1 entwickelt. Es handelt sich dabei um ein dreibändiges Lehrwerk, wobei hier nur die ersten zwei Bände analysiert werden. Im Vorwort erklären die Autorinnen, wie das Lehrbuch aufgebaut ist und welche Lernziele dabei verfolgt werden. Neben der Schulung der vier sprachlichen Grundfertigkeiten legen die Autorinnen einen besonderen Wert auch auf die Förderung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Bei der Realisierung dieser Ziele setzten die Lehrwerkautorinnen vor allem auf die Lernerautonomie sowie auf das selbstentdeckende und handlungsorientierte Lernen. Das spielerische Lernen wurde dabei z.B. mit keinem einzigen Wort erwähnt, und das trotz der Tatsache, dass fast in jeder Lektion kleine Spiele vorhanden

sind. Einige Spiele lassen sich jedoch schon im Inhaltsverzeichnis finden, die aber eine Art Tests darstellen und deshalb nur nach jeder vierten oder dritten Einheit eingesetzt werden. Sie wurden unter der Kategorie *Ancora più chiaro* zusammengeführt.

In diesem Lehrwerk finden sich viele Rollenspiele, die jedoch von den Autorinnen nicht als Spiele, wie z.B. alle anderen spielerischen Aktivitäten, bezeichnet werden, sondern einfach der Übungsrubrik *parlare* zugeordnet sind.

Die meisten Spiele, die im Lehrbuch *Chiaro!* angeboten werden, sind Team- oder Partnerspiele. Sie alle – ausgenommen der Rollenspiele – haben einen kompetitiven Charakter. Auf diese Weise lernen die Kinder, dass das Verlieren zum Spielen dazugehört und gleichzeitig nichts Tragisches bedeutet. So lernen sie nicht nur auf der Gewinner-, sondern auch auf der Verliererseite zu stehen und in Folge mit den Gefühlen, die dabei entstehen, umzugehen. Außerdem werden dabei sehr gut soziale Kompetenzen geschult, was sich die Lehrwerksautorinnen auch zum Ziel gesetzt haben.

Die in das Lehrwerk integrierten Sprachlernspiele sind natürlich an die behandelten Lektionsthemen angepasst und zielen sowohl auf die Schulung der vier sprachlichen Grundfertigkeiten als auch auf bestimmte Teilbereiche des Sprachsystems. Viele der angebotenen Spiele haben nichts mit den bekannten gesellschaftlichen Spielen gemeinsam und stellen eher eine Art kleiner spielerischer Aktivitäten, im Rahmen welcher kurze Dialoge, Fragen-Antworten, Personenbeschreibungen usw. geübt werden. Solche Spiele nehmen relativ wenig Zeit in Anspruch und dienen meistens der Wiederholung oder der Festigung des Gelernten. Ihnen wird demnach eine wichtige Rolle während der Lektion zugeschrieben, worauf nicht nur die Lernziele, sondern auch der Zeitpunkt deren Realisierung hinweist. Die Spiele werden also sehr oft nach der Lernstoffklärung eingesetzt, und zwar zum Zweck des besseren Verstehens sowie zur besseren Automatisierung vom neu Gelernten. Der Zeitpunkt der Durchführung von Spielen ist in den Lektionen sehr unterschiedlich und von dem Thema, dem didaktischen Konzept sowie von dem Lernziel des Spiels abhängig.

Die Autorinnen haben in das Lehrwerk, wie schon vorher erwähnt, drei kommunikative Wiederholungsspiele eingebaut. Sie stellen typische Brettspiele dar, im Rahmen welcher nochmals all das wiederholt wird, was im Laufe der vorigen Unterrichtseinheiten gelernt wurde.

Dieses Lehrwerk enthält auch ein integriertes Arbeitsbuch, in dem ebenfalls eine Reihe von Spielen vorzufinden ist. Sie dienen meistens der Wortschatzfestigung und wurden größtenteils als Kreuzworträtsel, Buchstabensalate, Buchstabenwürmer oder Buchstabenreihen erarbeitet.

### **Beispiele:**

Spiel: Tris (*Chiaro! A1*: Lezione 9, Esercizio 6, S. 102)

**6 Tris**

Ogni giocatore sceglie un simbolo (X o O), poi stabilite chi comincia. Il primo giocatore sceglie una frase e la completa con uno dei sostantivi elencati e un aggettivo possessivo. Se la frase è corretta, il giocatore mette il suo simbolo in una casella a sua scelta. Poi tocca all'altro giocatore. Se la frase non è corretta, il giocatore non può occupare una casella: il turno passa all'avversario, che deve correggere la frase prima di poter giocare. Vince chi per primo occupa tre caselle vicine (in orizzontale, in verticale o in diagonale). Attenzione: ogni giocatore può usare ogni possessivo una sola volta!

GIOCO

amiche piatto  
gatto amici  
vicina villetta cane  
feste vicini  
città

... è tranquilla ... abbaia sempre  
... sono simpatici ... abitano in centro  
... suona la chitarra  
... studia a Bologna  
... è in un quartiere residenziale  
... sono sempre molto piacevoli  
... gioca in giardino

(Savorgnani/Bergero 2011, *Chiaro! A1* Der Italienischkurs: S. 102)

Dieses Sprachlernspiel ist nach dem bekannten Strategiespiel *Tic Tac Toe* entwickelt worden und besteht darin, die drei Kreuze bzw. Kreise in einer Spalte, Zeile oder Diagonale zu setzen. Wem es gelingt, gewinnt das Spiel. Um jedoch ein Zeichen in das freie Feld setzen zu können, müssen die Lerner vorher eine Aufgabe richtig lösen. Von dem Spielenden wird also verlangt, eine bestimmte Phrase mit einem Substantiv und dem dazu passenden Possessivartikel zu ergänzen. Darüber hinaus muss der Lernende im Stande sein, einen syntaktisch und grammatikalisch korrekten Satz zu bilden, in dem das Nomen und der Possessivartikel im Genus und Numerus übereinstimmen. Im Rahmen dieser spielerischen Aktivität sollen also folgende Lernziele erreicht werden:

- Förderung der Grundfertigkeit Sprechen. Die Sätze werden mündlich produziert;

- Förderung der Grundfertigkeit Leseverstehen. Die Lernenden arbeiten mit den vorgegeben Phrasen und Vokabeln, welche sie nicht nur lesen, sondern auch verstehen müssen;
- Grammatik. Verwendung der Kongruenzregeln bei der Kombination der grammatischen Kategorien des Nomens und des Possessivartikels; Wiederholung und Festigung des Possessivartikels;
- Förderung der Grundfertigkeit Hörverstehen. Der Spielpartner soll das Gesagte verstehen, um intervenieren zu können, sobald sein Kollege einen Fehler macht;
- Förderung der sozialen Kompetenzen. Die Mitspieler lernen zusammenzuarbeiten, geduldig miteinander umzugehen und Erfolge oder Misserfolge der Anderen zu respektieren;

Spiel: Appuntamento con uno sconosciuto (*Chiaro! A1: Lezione 9, Esercizio 10, S. 103*)

10

**Appuntamento con uno sconosciuto**

Da tempo comunicate in Internet con una persona, ma nessuno dei due ha mai mandato all'altro una foto. Questa sera avete il primo appuntamento «reale» e ognuno ha formulato una breve descrizione di se stesso, così il partner lo può riconoscere. Scrivete questa descrizione su un foglietto. L'insegnante raccoglie e distribuisce a caso i foglietti. Leggete la descrizione e cercate il vostro partner.

GIOCO

centotré 103

(Savognani/Bergero 2011, *Chiaro! A1 Der Italienischkurs*: S. 103)

Diese spielerische Aktivität ist eine Art Ratespiel, die in Einzelarbeit ausgeführt wird und der Schulung der Schreibfertigkeit dient. Die Aufgabe der Lernenden besteht in erster Linie darin, möglichst genauer sich selbst schriftlich zu beschreiben. Den Schülern werden dabei weder irgendwelche Richtlinien gegeben noch Grenzen – außer wahrscheinlich des zeitlichen Rahmens – gesetzt. Der Wortschatz, der ihnen bei den Beschreibungen hilfreich sein könnte, wurde in den Übungen davor durchgenommen. Nachdem die Lerner mit der schriftlichen Aufgabe fertig geworden sind, sammelt die Lehrperson die Zettel ein und verteilt sie an die Schüler wieder. So werden die Lernenden mit der neuen Aufgabe konfrontiert: Sie müssen die Texte lesen und die darin beschriebene Person erraten. In diesem Teil des Spiels wird auch das

Leseverstehen trainiert. Das Spiel sieht keine Gewinner oder Verlierer vor und dennoch kann es auch mit einem Wettbewerbscharakter versehen werden. Dies hängt jedoch vom Lehrer ab. Mit diesem Dado Spiel sollen also folgende Lernziele erreicht werden:

- Schulung der Fertigkeit Schreiben. Die Lernenden sollen schriftliche Texte produzieren, in welchen sie sich selbst beschreiben müssen. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe genießen sie jegliche Art der Freiheit und können die Texte so verfassen, wie es ihnen lieber ist. Es sollen jedoch dabei kohärente und gut verständliche Texte entstehen.
- Förderung der Fertigkeit Leseverstehen. Beim Lesen sollen die Lernenden im Stande sein, das Geschriebene zu dekodieren und die vorhandene Beschreibung einer der Person zuzuordnen.

Spiel: Una scuola di lingue in Italia (Chiaro! A2: Wiederholungsspiel zu Lektionen 1-4, S. 48-49)

**Gioco**

Si gioca in gruppi di 3 o 4 persone. Serve un dado per ogni gruppo e una pedina per ogni giocatore.

A turno i giocatori lanciano il dado e avanzano del numero di caselle indicato dal dado.

Se nella casella c'è una domanda, il giocatore A la completa e il giocatore B (alla sua sinistra) risponde. Se la domanda è corretta, il giocatore A può restare dov'è, se non è corretta, torna alla casella di partenza.

Se il giocatore B risponde correttamente, può rilanciare il dado. Se non risponde correttamente, tocca al giocatore successivo.

Se nella casella c'è un esercizio da svolgere, il giocatore deve completarlo; se c'è un'immagine, deve creare una frase appropriata; se non fa errori, può restare dov'è, altrimenti torna alla casella di partenza e il giocatore successivo lancia il dado.

Vince chi raggiunge per primo la casella «ARRIVO».

**PARTENZA**

**ARRIVO**

1 avevo ..... avevano

2 Preferisci viaggiare ..... treno o ..... macchina?

3 Per andare a Trieste ..... cambiare a Venezia?

4 potrei ..... potrebbe

5 Ti ..... gli esercizi di grammatica?

6 chiaro / scuro largo / ..... corto / .....

7

8 A che ora parte il treno ..... Cagliari?

9 TORNA ALLA CASELLA NUMERO 1 E STAI FERMO/A UN GIRO.

10 participio passato di perdere

11 A ..... interessa la letteratura, e a te?

12 primo ..... terzo ..... quinto

13

14 Che sogno avevi ..... bambino/-a?

15 Suoni il

16 PASSA ALLA CASELLA NUMERO 18 E STAI FERMO/A UN GIRO.

17 ero ..... eravate .....

18 ..... piace cucinare?

19 comodo/ comodamente personale/ ..... perfetto/ .....

20 Qual è la città italiana ..... bella per te?

21 Da giovane ..... ai concerti di musica rock?

22 ..... studi l'italiano?

23 ..... uno strumento o ..... in un coro?

24 Dove trovi le ..... alla stazione?

25 Che cosa significa

26 Sai quanto ..... da Roma a Bari in treno?

27 TORNA ALLA CASELLA 22 E STAI FERMO/A UN GIRO.

28 Che cosa (portare) ..... tu o i tuoi genitori negli anni '70?

29 Sai ..... una canzone a memoria?

30 dovrei ..... dovrebbe

31 C'era molto traffico .....

32 Che giro in bicicletta mi (consigliare) .....

33 TORNA ALLA CASELLA 26 E STAI FERMO/A UN GIRO.

34 Sei ..... stato/a all'opera?

(Savorgnani/ Cordera Alberti 2012, *Chiaro! A2* Der Italienischkurs: S. 48-49)

Es handelt sich hier um ein Brettspiel, an dem drei bis vier Personen beteiligt sein können. Die Spielfelder beinhalten diverse Aufgaben, viele von denen sind in Form von Fragen zu

finden und die anderen stellen kleine grammatikalischen oder lexikalischen Übungen dar. Die Fragen betreffen dabei verschiedene landeskundliche Themen und sie sollen nicht nur richtig beantwortet, sondern auch im Vorfeld richtig ergänzt werden. Demzufolge können die Lernenden mit diesem Spiel, einerseits Vieles, und zwar aus den Bereichen der Grammatik, des Wortschatzes und der Landeskunde wiederholen und andererseits sich selbst evaluieren. Beim Spielen sehen sie genau, inwieweit sie den Lernstoff beherrschen.

Mit dem Spiel Una scuola di lingue in Italia sollen somit folgende Themen wiederholt werden: *L'italiano è bello!*, *Viaggiare in treno*, *Epoche e mode* und *Il ritmo della vita*. Nach Behandlung dieser vier Lektionen sollen die Lernenden also im Stande sein, über ihre Erfahrungen beim Italienischlernen zu sprechen (Lektion 1); sich über Zugverbindungen und Ticketpreisen am Bahnhofschalter zu informieren (Lektion 2); Kleidungsstücke zu beschreiben; über die Lebensumstände in der Vergangenheit zu berichten und sie mit jenen in der Gegenwart zu vergleichen (Lektion 3); von persönlichen Vorlieben, Interessen und Gewohnheiten in der Vergangenheit und in der Gegenwart zu sprechen (Lektion 4). Demzufolge wird auch der dazu nötige Wortschatz vermittelt. In Bezug auf die Grammatik wurde die Betonung vor allem auf folgende Themen gelegt: Die Verwendung der Präpositionen mit Verkehrsmittel; das Verb *interessare* und die indirekten Objektpronomen; *mi piace di più/di meno*; der *superlativo relativo*; die Verben *volerci* und *bisogna*; der Konditional I (*condizionale presente*); *qualche*; die Adverbien auf *-mente*; die Präpositionen *da* in Ausdrücken wie *da bambino/ da ragazzo*; Kollokationen mit den Verben *cantare*, *suonare* und *studiare*; die Formen und der Gebrauch des *imperfetto*; der Komparativ (regelmäßige Verben); der Gebrauch von *passato prossimo* und *imperfetto* (vgl. Chiaro! A2, 4-5).

Die Wiederholung dieses Lernstoffs stellt selbstverständlich das wichtigste Lernziel dieses Spiels dar. Im Weiteren sollen auch folgende Ziele erreicht werden:

- Förderung der Fertigkeit Leseverstehen. Um die Aufgaben bewältigen zu können, müssen sie verstanden werden.
- Förderung der Fertigkeit Hörverstehen. Die Fragen werden immer von einem Lernenden an den anderen gestellt. Und damit die Frage beantwortet werden kann, muss das akustische Signal dekodiert und dessen Inhalt verstanden werden.

- Förderung sozialer Kompetenzen. Das Spiel erfolgt in kleinen Gruppen und es wird dabei von den Mitspielern das gegenseitige Respektieren, die Anpassungsfähigkeit an das Spieltempo der Anderen und das Verständnis, sobald es jemandem etwas nicht gelingen soll, verlangt.

## **6.2 Sprachlernspiele im Lehrwerk *Detto fatto***

Das Lehrbuch *Detto fatto* ist zurzeit das meist verwendete Unterrichtswerk in österreichischen Schulen. Es handelt sich dabei um ein dreibändiges Lehrwerk, das die Schüler bis zum Erreichen des Sprachniveaus B1+ begleitet. Demzufolge orientiert sich das Lehrbuch am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Mehr dazu oder auch zum didaktischen Konzept des Lehrwerkes konnte man seitens der Autorinnen nicht erfahren, denn es wurde auf das Vorwort im Lehrbuch verzichtet. Was jedoch beim Durchblättern dieses Lehrbuches sofort ins Auge stach, war eine große Anzahl von Bildern, welche als visueller Impuls meistens zur Förderung der mündlichen Produktion herangezogen wurden. Die anderen sprachlichen Fertigkeiten wurden dabei allerdings nicht vernachlässigt. Im Großen und Ganzen haben die Lehrwerkautorinnen in ihrem Lehrbuch auf die Prinzipien des kommunikativen, kooperativen, deduktiven und handlungsorientierten Lernens gesetzt. Demzufolge wurden im Unterricht nicht nur kommunikationsfördernde Aktivitäten eingesetzt, sondern auch jene, die die sozialen Kompetenzen schulen und den Lernern helfen, die grammatischen Regeln selbst aufzustellen.

Zu den Sprachlernspielen wurde jedoch bei der Konzipierung des Lehrwerks *Detto fatto* nur sehr selten gegriffen: Im ersten und zweiten Band wurden jeweils fünf und im dritten vier Spiele angeboten. Meisten handelt es sich dabei um Rollenspiele, die erst im dritten Band auch so bezeichnet werden. Die Rollenspiele werden mithilfe bestimmter visueller oder auditiver Impulse realisiert, d.h. die Lernenden lesen oder hören zuerst dem Thema entsprechende Dialoge und ahmen sie später mit leichten Abänderungen nach; oder das Rollenspiel erfolgt nach bestimmten Vorgaben hinsichtlich der Situation, der zu übernehmenden Rollen usw. Die restlichen in das Lehrwerk integrierten Spiele sind folgende: Buchstabensalate, Buchstabenreihen, spielerische Aktivitäten, in denen bestimmte Texte zusammengefügt oder geschrieben werden, und zu allerletzt das Gesellschaftsspiel *Werwölfe vom Dürerwald*, welches auch als *Mafia* bekannt ist.

Die Sprachlernspiele werden im *Detto fatto* in den verschiedenen Lektionsphasen durchgerührt und sind demnach an keinen fixen Zeitpunkt gebunden. Sie sind immer mit dem lexikalischen Thema abgestimmt und stellen in der Lektionsplanung ein zweckmäßiges didaktisches Mittel dar. Alle diese Spiele haben als Lernziel die Schulung aller vier sprachlichen Kompetenzen, Einübung des Wortschatzes, Ausbildung sozialer und kognitiver Kompetenzen.

**Beispiele:**

Spiel: Buchstabensalat (*Detto fatto* 1, Lezione 2, Esercizio D, S. 13)

**D** Finde die neun im Raster versteckten Gegenstände und schreibe sie heraus.

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | P | E | N | N | A | G | L |
| L | P | U | Z | I | C | O | A |
| U | Q | O | A | U | H | M | T |
| S | U | L | I | E | I | M | T |
| V | A | I | N | Z | A | A | I |
| A | D | B | O | I | V | U | N |
| U | E | R | A | P | E | T | A |
| O | R | O | L | O | G | I | O |
| N | N | Z | A | D | U | M | A |
| F | O | G | L | I | O | E | V |

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

(Ritt-Massera/Truxa 2005, *Detto fatto* Italienisch 1, S. 13)

Buchstabensalat ist das beliebteste und oft eingesetzte Spiel im Fremdsprachenunterricht, mit dem sich der Wortschatz leicht und interessant wiederholen lässt. Diese spielerische Aktivität wurde von den Lehrwerkautorinnen ebenfalls zur Festigung des Vokabulars angeboten, und zwar zum Thema *Gegenstände aus dem Alltag*. Im Raster wurden dem Ziel entsprechend neun Wörter versteckt. Bezüglich der Zeitdauer und der Arbeitsform gaben die Autorinnen keine Richtlinien vor. In diesem Fall sollte also die Lehrkraft darüber entscheiden, ob das Spiel als Einzel- oder als Partnerarbeit ausgeführt werden sollte, und wie viel Zeit den Lernenden dabei zur Verfügung gestellt werden könnte. Im Allgemeinen handelt es sowieso um eine kurzandauernde Aktivität, die man außerdem mit einem Wettbewerbscharakter versehen könnte, um sie noch interessanter zu gestalten.

Neben der Wortschatzfestigung werden mit dem Spiel auch Fertigkeiten Leseverstehen und Schreiben mittrainiert. Auch die kognitiven Kompetenzen werden dabei entwickelt, denn um Wörter zu erkennen, können den Lernenden gute Beobachtungsfähigkeiten sowie Kenntnis von Spiel- und Suchstrategien behilflich sein, und diese werden während des Spiels ebenfalls trainiert.

Spiel: Gioco dell'invito (Detto fatto 1, Lezione 9, Esercizio C, S. 81)

**C** Gioco dell'invito  
Wie könnte man den Text vervollständigen? Schreibe eine ähnliche Einladung auf ein loses Blatt Papier. Alle Einladungen werden gesammelt und neu verteilt. Ratet, wer euch eingeladen hat!

*Caro amico/cara amica,*

*ti invito alla mia festa di compleanno, perché sei veramente*  
.....

*Ti aspetto ..... (giorno) alle ..... (ora)*  
..... (dove?).

*Ci sono anche .....*

*Da mangiare c'è: .....*

*Da bere c'è: .....*

*Cari saluti*

..... (pseudonimo!)

Ritt-Massera/Truxa 2005, *Detto fatto* Italienisch 1, S. 81

Das Lernziel dieses Spiels richtet sich in erster Linie auf die Schulung der Fertigkeit Schreiben, indem die Lerner dazu aufgefordert werden, eine Einladung zu schreiben. Anfangs sollten sie mit einem Mustertext in Form eines Lückentextes arbeiten und später eine eigene Einladung kreieren. Mit der vorgefertigten Mustereinladung bekommen also die Schüler einen textlichen Input, wodurch ihnen einerseits die Textsorte *Einladung* präsentiert und andererseits erleichtert wird, einen eigenen Einladungstext zu verfassen. Für den Spaßeffekt wird dabei gesorgt, indem die Schüler, nachdem die Einladungen vom Lehrer eingesammelt und aufs Neue verteilt wurden, dazu motiviert werden, den Autor des Schreibens zu identifizieren.

Bei diesem Spiel lassen sich folgende Lernziele erkennen:

- Förderung der Schreibfertigkeit. Die Lernenden sollen schriftlich Einladungstexte verfassen und dabei alle, ihnen bekannten, linguistisch-kommunikativen Strukturen verwenden;
- Förderung des Leseverstehens. Die Ergänzung des Mustertextes sowie die Orientierung an ihm bei der Produktion des eigenen Einladungstextes setzt das Verstehen des Ausgangstextes voraus;

- Förderung kognitiver Kompetenzen. Die Schüler lernen einen der Textsorte *Einladung* entsprechenden kohärenten und kohäsiven Text zu verfassen.

Spiel: Il gioco del lupo mannaro (Detto fatto 3, Lezione 9, Esercizio 14, S. 139)

*Il gioco del lupo mannaro* (Werwölfe) ist ein Diskussions- und Ratespiel, das auch unter dem Namen *Mafia* bekannt ist. Dieses Spiel ist außerdem international bekannt, weshalb die Lehrwerkautorinnen auf die Erklärung von Spielregeln verzichten und jene Schüler, für welche das Spiel noch neu ist, auf die Internetrecherche verweisen. Demzufolge soll das Spiel entweder in der Vorstunde angekündigt werden, damit die Schüler sich über die Spielregeln informieren können, oder der Lehrer soll bei der Unterrichtsplanung genug Zeit für die Spielerklärung einberechnen. Die Autorinnen haben zur Aufgabe der Schüler nicht nur sich selbst nach den Spielregeln zu erkundigen, sondern auch das Spielmaterial – die Rollenkarten für die Spielfiguren – vorzubereiten, gemacht. Auf diese Weise werden die Lernenden in die Unterrichtsvorbereitung aktiv miteinbezogen, was einerseits zur Förderung der Selbständigkeit beiträgt, und sich andererseits positiv auf deren Mitarbeit auswirkt.

Dadurch, dass das Spiel *Il gioco del lupo mannaro* zum Thema *capire la mafia* angeboten wurde, sollten also seitens der Schüler Kärtchen mit folgenden Spielfiguren angefertigt werden: *I mafiosi* (4 Spielfiguren); *la vecchietta* (1 Spielfigur) und *i cittadini* (die restlichen Mitspieler). In diesem Spiel können folglich alle Schüler der Klasse mitspielen, denn es werden dafür mindestens 10 Mitspieler gebraucht. Die Rolle des Spielleiters kann selbstverständlich der Lehrer übernehmen.

Nachdem die Kärtchen fertig sind, setzten sich alle Schüler im Kreis und bekommen vom Lehrer die Rollenkarten zugeteilt. Sie sind natürlich niemand anderem bekannt, deshalb weiß keiner, wer zu welchem Team gehört. Die gesetztreuen Stadtbewohner bilden im Spiel eine eindeutige Mehrheit, denn nur vier von den Mitspielern dürfen die Mafiosi sein.

Nachdem alles vorbereitet ist, beginnt der Lehrer das Spiel zu moderieren. Die erste Spielrunde ist im Lehrwerk beschrieben:

gioco /

Conoscete il gioco del lupo mannaro (*Werwolf*)?

Troverete le spiegazioni in internet. Una versione del gioco si chiama **MAFIA**. Mettetevi d'accordo sulle regole, inventate personaggi, preparate delle carte e giocate.

**CADE LA NOTTE. CHIUDETE GLI OCCHI E ADDORMENTATEVI...  
È LUNA PIENA. APRONO GLI OCCHI: I MAFIOSI!  
MAFIOSI! SCEGLIETE UNA VITTIMA.**

I mafiosi si mettono d'accordo – in silenzio assoluto – e designano una vittima.

**MAFIOSI! CHIUDETE GLI OCCHI ANCHE VOI.  
APRE GLI OCCHI: LA VECCHIETTA.**

La vecchietta designa un giocatore per sapere se fa parte dei mafiosi.

Ne fa parte sì o no (glielo fa capire il moderatore).

**VECCHIETTA, CHIUDI GLI OCCHI.  
SORGE IL SOLE – È DI NUOVO GIORNO.  
APRITE GLI OCCHI E GUARDATE. QUESTA NOTTE, È SUCCES-  
SO UN CRIMINE.  
LA MAFIA HA COLPITO UNA VITTIMA: È ...**

I cittadini/paesani discutono. Fanno delle ipotesi su chi potrebbe essere l'assassino ...

E finalmente si mettono d'accordo sull'eliminazione di un sospetto.

Il sospetto gira la sua carta ... e tace per il resto del gioco.

Ritt-Massera/Truxa 2010, *Detto fatto* Italienisch 3, S. 139

Die Spielrunden werden so oft wiederholt, bis alle Mafiosi gefasst sind. Das Spiel kann somit ca. 20-25 Minuten dauern, und wenn man noch vorher Spielregeln erklären und die Spielkärtchen vorbereiten muss, so muss man mit einer deutlich längeren Spielzeit rechnen. Das Spiel könnte also die ganze Unterrichtseinheit in Anspruch nehmen. Wenn es aber ein paar Unterrichtsminuten übrig bleiben, könnte man sie dem Feedback seitens der Lerner widmen.

Mit dem Spiel werden hauptsächlich mündliche Kompetenzen trainiert. Im Vordergrund steht das dialogische Sprechen, und zwar eine aktive Teilnahme an Diskussionen, um herauszufinden, wer wirklich ein Krimineller ist. Dabei müssen die Lernenden ihre eigene Meinung äußern, argumentieren oder die Meinung der Anderen widerlegen können. Die

Lernziele, die dabei angestrebt werden, sind folgende: Die Entfaltung von Überlegungsstrategien; Formulierung von Meinungen, Argumentationstechniken und die Verwendung von Gegenargumenten; das Einhalten von Gesprächsregeln. Auch die sozialen Fähigkeiten werden in diesem Spiel mitgeschult. Die Schüler lernen zu kooperieren, die Spielregeln zu befolgen und fair zu spielen.

### **6.3 Sprachlernspiele im Lehrwerk *Espresso***

Das Lehrwerk Espresso stellt ein dreibändiges Lehrbuch mit integriertem Arbeitsheft dar und führt zum Niveau B1. Jedes Band besteht aus 10 Lektionen und bereitet die Lernenden auf diverse Alltagssituationen im italienischsprechenden Raum vor. Dies wird anhand von zahlreichen authentischen Lesetexten, Hörübungen sowie verschiedenartigen Übungen zu dem Wortschatz und der Grammatik erreicht. Neben der Ausbildung der vier sprachlichen Fertigkeiten wird großen Wert auch auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen gelegt. Diesem Ziel entsprechend werden zusätzliche Materialien zur Landeskunde in der Rubrik *E inoltre* angeboten. Bei der Behandlung kultureller Unterschiede stellen die Autorinnen die persönlichen Erfahrungen der Schüler in den Mittelpunkt und verfolgen damit die Prinzipien des lernorientierten Unterrichts.

Zwischen einigen Lektionen – aber nur im ersten und zweiten Band – haben die Autorinnen eine Rubrik, namens *Facciamo il punto*, eingebaut, in welcher der Lernstoff wiederholt werden sollte. Diese Wiederholung wurde in Form eines kommunikativen Brettspiels konzipiert und kam viermal nach jeder zweiten oder dritten Lektion vor. Außer dieser noch im Vorwort des Lehrbuches erwähnten spielerischen Aktivität wurden in das Lehrwerk noch einige andere Spiele, obwohl auch nur sehr wenige, integriert. In deutlicher Überzahl wurden seitens der Autorinnen die Rollenspiele eingesetzt. Des Weiteren kamen auch Bingo-Spiele, Brettspiele und einige spielerische Aktivitäten zur Förderung der Kreativität und der mündlichen Kompetenz.

In den Arbeitsbüchern wurde sehr oft mit den Kreuzworträtseln, Buchstabensalaten, Buchstabenwürmen, Labyrinthen gearbeitet.

## Beispiele:

### Spiel: Bingo (Espresso 1, Lezione 7, Esercizio 6, S. 71)

**6** Bingo

Wer hat im letzten Urlaub eine der unten aufgeführten Aktivitäten unternommen?  
Sie dürfen jeder Person nur eine Frage stellen. Haben Sie jemanden gefunden,  
auf den das zutrifft, schreiben Sie dessen Namen in das entsprechende Kästchen.  
Gewonnen hat, wer als Erster  
4 nebeneinander oder  
untereinander stehende  
Kästchen gefüllt hat.

■ Nelle ultime vacanze hai/  
ha fatto delle fotografie?  
▲ Sì./No.

|                                   |                                           |                                        |                             |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------|
| fare delle fotografie<br>_____    | pranzare in un ristorante tipico<br>_____ | stare in un campeggio<br>_____         | visitare dei musei<br>_____ |
| andare al cinema<br>_____         | andare in montagna<br>_____               | fare un viaggio in bicicletta<br>_____ | essere al mare<br>_____     |
| guardare la TV<br>_____           | affittare un appartamento<br>_____        | andare a vedere una mostra<br>_____    | fare sport<br>_____         |
| fare un corso d'italiano<br>_____ | dormire a lungo<br>_____                  | restare a casa<br>_____                | giocare a tennis<br>_____   |

LEZIONE 7 | 71

Ziglio/Rizzo 2009, *Espresso 1*. Ein Italienischkurs, S. 71

Dieses Spiel basiert auf den Prinzipien des gleichnamigen Glücksspiels, wobei hier in der Bingokarte keine Zahlen, sondern diverse Urlaubsaktivitäten angegeben sind. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, sich im Unterrichtsraum zu bewegen und jeden Klassenkameraden zu fragen, ob er das oder jenes auf der letzten Urlaubsreise gemacht hat. Demzufolge müssen die Lernenden mit den angeführten Aktivitäten Fragen in der Vergangenheitsform bilden. Sobald sie eine Person gefunden haben, die gefragte Aktivität unternommen haben, schreiben die Lernenden deren Namen in das entsprechende Feld. Gewonnen hat jener, der als Erster in vier Kästchen entweder waagrecht oder senkrecht jeweils einen Namen stehen hat.

Dieses Spiel ist ein Gruppenspiel, in dem fast alle Lerner miteinander in Kontakt treten. Denn wenn sie gewinnen möchten und noch weit von der Bingo-Kombination entfernt sind, müssen sie jeden im Raum fragen. Es geht in diesem Spiel vor allem um Festigung des Wortschatzes zum Thema *Andiamo in vacanza*, und um den Gebrauch der Vergangenheitsform *passato prossimo*. Außerdem entwickeln die Lernenden in dieser Übung ihre mündlichen Fähigkeiten, denn die Fragen müssen mündlich und möglichst korrekt

gebildet werden. Der Befragte muss die Frage auch verstehen, deshalb wird dabei auch das Hörverstehen mittrainiert. Selbstverständlich werden mit diesem Spiel auch kognitive Kompetenzen geschult: Die Lernenden sind danach im Stande Fragen zu stellen und das Gefragte zu verstehen. Demzufolge bewegen sich die gesetzten Lernziele, wie so oft, in den Bereichen sprachlicher, sozialer und kognitiver Kompetenzen.

Das Spiel passt außerdem perfekt zum Lektionsthema und stellt dementsprechend keinen Lückenfüller dar.

Spiel: Mio, tuo, ... (Espresso 2, Lezione 1, Esercizio 10, S. 14)

**10** Mio, tuo, ...

*Si gioca in piccoli gruppi con un dado. A turno i giocatori lanciano il dado e avanzano di tante caselle quanti sono i punti indicati sul dado. A ogni numero del lancio corrisponde anche un aggettivo possessivo: 1 mio, 2 tuo, ecc. Compito dei giocatori è quello di formare una frase con il vocabolo indicato e il relativo possessivo. Se la frase è corretta il giocatore guadagna un punto. Vince chi ha il maggior numero di punti.*

14 | LEZIONE 1

Balì/Rizzo 2009, *Espresso 2*. Ein Italienischkurs, S. 14

Wie der Name des Spiels schon verrät, geht es dabei um die Festigung des Possessivartikels. Mittels eines Brettspiels üben die Lernenden die Verwendung vom Possessivartikel in Verbindung mit einem Nomen, indem sie kleine Sätze bilden. Es soll dabei vor allem auf die Kongruenz geachtet werden. Hat der Lernende den Satz richtig gebildet, bekommt er einen Punkt. Und jener, der am meisten Punkte gesammelt hat, wird selbstverständlich zum Gewinner gekürt.

Im Vordergrund steht dabei also die Übung des Possessivpronomens, sein Gebrauch und Übereinstimmung mit dem Nomen im Numerus und Genus. Bei der Bildung von Sätzen üben die Lernenden sowohl Syntaxregeln als auch alle ihnen bekannten grammatikalischen Kategorien mit. Die Sätze werden mündlich produziert, so wird dabei auch die Fertigkeit Sprechen mitgeschult. Die soziale Kompetenz ist dabei ebenfalls ein wichtiges Ziel, denn das Spiel erfolgt in kleinen Gruppen. Die kognitiven Kompetenzen zeigen sich hier in der Fähigkeit der Lerner Sätze zu bilden, Numerus und Genus der angeführten Vokabel zu bestimmen sowie die mögliche Kongruenzkompatibilität zu erkennen.

Auch in diesem Fall ist das Spiel an das lexikalische und grammatikalische Thema der Lektion gut angepasst worden.

Spiel: (Espresso 2, S. 120A-121B)

Dieses Spiel, wie auch jedes andere aus der Rubrik *Facciamo il punto*, trägt keinen Namen und ist, wie es schon vorher erwähnt wurde, für die Wiederholung gedacht, in diesem Fall handelt es sich um die Wiederholung der Lektionen 8-10. Die Themen, die in diesen Lektionen behandelt wurden, sind: *Il mondo del lavoro*; *Casa dolce casa...* und *Incontri*. Demzufolge können die Lernenden sich schon über die Arbeitswelt und Arbeitsbedingungen äußern; Vermutungen anstellen; Wünsche und Notwendigkeiten bezüglich der Wohnsituation ausdrücken; die Vorlieben äußern und begründen; eine Wohnung beschreiben; ein Gespräch mit Freunden führen, sich frei und spontan zu etwas äußern; die eigene Meinung ausdrücken.

## Facciamo il punto Gioco

Sie spielen in Gruppen von 3 – 5 Personen, mit Spielsteinen und einem Würfel. Es wird der Reihe nach gewürfelt. Jeder Spieler würfelt zweimal und rückt so viele Felder vor, wie er Punkte gewürfelt hat, das erste Mal waagrecht, das zweite Mal senkrecht. Die einzelnen Felder

enthalten Aufgaben, die zu lösen sind. Auf einem Feld mit einer Zeichnung muss man Vermutungen anstellen, was vor oder nach der dargestellten Situation passiert ist oder passieren wird. Sind die anderen Spieler der Meinung, dass der Satz richtig ist, bekommt man einen

Punkt. Meint ein Teilnehmer, der Spieler habe einen Fehler gemacht, muss er ihn nennen, den Satz korrigieren und bekommt dafür einen Punkt. Nach einer vereinbarten Zeit unterbricht der/die Kursleiter/in das Spiel. Wer die meisten Punkte sammeln konnte, hat gewonnen.

120A | FACCIAMO IL PUNTO (IV)

120B | FACCIAMO IL PUNTO (IV)

Bali/Rizzo 2009, *Espresso* 2. Ein Italienischkurs, S. 120A-121B

Im Spiel selbst – es handelt sich dabei um ein Brettspiel – wird großer Wert auf die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten gelegt, weshalb sich auch keine expliziten Grammatikaufgaben in den Spielkästen befinden. Die meisten Aufgaben wurden dementsprechend als offene Fragen formuliert, auf die eine relativ ausführliche Antwort erwartet wird. Die persönlichen Meinungen und Erfahrungen der Schüler stehen dabei im Vordergrund. Die restlichen Aufgaben stellen entweder bildliche Impulse dar, mittels welcher die Lernenden zur Bildung verschiedener Hypothesen motiviert werden; oder enthalten diverse Phrasenanfänge, die zu Ende formuliert werden müssen, oder sogar zu einer Erzählung ausgebaut werden könnten.

Neben der Gesamtwiederholung des Lernstoffs lassen sich folgende Lernziele bei diesem Spiel festhalten:

- Förderung des monologischen Sprechens. Die Lernenden sollen ihre Meinungen ausdrücken, Vermutungen anstellen, Sätze ergänzen usw.

- Förderung der Fertigkeit Leseverstehen. Der Weg zum ersten Lernziel geht über das Verstehen der Aufgaben.
- Förderung der Fertigkeit Hörverstehen. Die Mitspieler müssen demjenigen Lernenden, der am Spielzug ist, genau zuhören und auf die Korrektheit seiner Phrasen aufpassen. Denn sobald sie einen Fehler entdecken und den korrigieren können, bekommen sie dafür einen Punkt.
- Förderung sozialer Kompetenzen. Das Spiel erfolgt in kleinen Gruppen und damit das Spiel funktioniert, müssen sich die Lernenden gut verstehen, hilfsbereit sein, die Schwächeren anfeuern, damit sie mehr an sich glauben, und sich an das Spieltempo der anderen Mitspieler anpassen, vor allem an das Tempo derjenigen, die mehr Zeit für die Lösung einiger Aufgaben brauchen.
- Förderung der kognitiven Kompetenzen. Verwendung aller gelernten kommunikativen und grammatischen Strukturen. Dem Niveau entsprechendes freies, kohärentes Sprechen. Der Gebrauch des in den letzten Lektionen erworbenen Wortschatzes. Sich mit den Themen auskennen, eigene Meinung dazu äußern und argumentieren können.

#### **6.4 Fazit**

Die Analyse dieser drei Italienisch-Lehrwerke zeigte, dass die Sprachlernspiele relativ oft in das didaktische Konzept der Lehrbücher integriert werden. Selbstverständlich ist das vom Lehrwerk zu Lehrwerk anders, weshalb die Spiele in einigen davon seltener und in anderen öfters vorkamen. Nichtsdestotrotz hatten sie in keinem der Lehrwerke die Funktion eines Lückenfüllers. Die von den Lehrwerkautorinnen angebotenen Sprachlernspiele wurden immer zu einem bestimmten Ziel eingesetzt. Sie wurden also allen anderen didaktischen Übungen gleichgestellt und als ihnen äquivalente didaktische Mittel betrachtet.

Meistens wurden die Sprachlernspiele in den Lehrwerken zur Wiederholung oder Festigung des bereits erlernten Lernstoffes eingesetzt. Zu den am häufigsten verwendeten Spielformen gehörten dabei Brettspiele, Rollenspiele und Kreuzworträtsel. Für die Vorbereitung dieser Spiele musste die Lehrkraft in meisten Fällen überhaupt nichts tun. Das Einzige was dabei dem Lehrer überlassen worden war, waren die Überlegungen darüber, wie man das Spielverfahren am besten erklären könnte; wie man die Lernenden in Gruppen einteilen

sollte und wie die Korrektheit der von den Schülern produzierten Phrasen überprüft werden könnte, ohne dass der Lehrer von Gruppe zu Gruppe hetzen muss.

### **III. Zusammenfassung**

Für meine Diplomarbeit habe ich ein Thema aus dem fachdidaktischen Bereich gewählt, für das ich mich aus zwei einfachen Gründen entschieden haben: Zum einen ist er für meinen beruflichen Werdegang von höchster Wichtigkeit, denn jeder guter Pädagoge sollte außer einer Berufung noch viele fachbezogene Kompetenzen und Fähigkeiten haben; zum anderen habe ich während meines Studium ein besonderes Interesse für dieses Fachgebiet entwickelt, das mich bis heute immer wieder aufs Neue zu begeistern vermag. In Folge dessen entschloss ich mich auch für ein Thema, das schon seit langem in meinem Kopf „keimte“. Es waren Lernspiele, die mich voll und ganz in ihren Bann gezogen haben. Das erste Interesse an diesem Thema wurde bei mir im Rahmen eines fachdidaktischen Proseminars, das ich innerhalb des 24 Stunden Moduls Deutsch als Fremdsprache besucht habe, geweckt. Ich, die immer nur so einen langweiligen Fremdsprachenunterricht in der Schule hatte, musterte damals all diese spielerischen Unterrichtsutensilien und beneidete jene Schüler, die damit lernen durften. Seitdem folgte ich mit großer Begeisterung allen fachdidaktischen Übungen und freute mich immer, wenn ich etwas Neues über den Einsatz von Spielen im Unterricht erfahren konnte. Da ich mir von da an zum Ziel gesetzt habe, auch in meinem Unterricht mit Spielen zu arbeiten, was ich mittlerweile sogar in die Praxis umsetze, konnte ich es mir nicht wegdenken über etwas anderes als über Spiele zu schreiben. Aus diesem Grund trägt meine Arbeit den Titel „Zum didaktischen Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht“.

Mit diesem Thema wollte ich zeigen, wie das Spiel den Unterricht verändern und ihn zu einem Ort machen kann, an dem die Lernenden nicht nur ihr Wissen erweitern, sondern an dem sie auch gerne teilnehmen, ohne ständig auf die Uhr zu schauen und ungeduldig das Unterrichtsende zu erwarten. Außerdem habe ich mit dieser Arbeit das Ziel angestrebt, klarzulegen, dass das Spiel trotz aller Kritiken und Vorurteile ein ernsthaftes didaktisches Mittel ist. Es lässt den Lernprozess in den Augen der Schüler in einem neuen Licht erscheinen. Es weckt in den Kindern ihre innenwohnenden Instinkte zum Lerndrang, denen sie seit der Geburt an nachgehen, um die Welt um sich herum kennenzulernen, was immer in einer spielerischen, ungezwungenen und zufriedenstellenden Form stattfindet. Beim Spielen werden also diese mit dem Lernen verbundenen positiven Erinnerungen wachgerufen, was sich folglich auf die Lernenden sehr motivierend auswirkt und zu

hervorragenden Lernleistungen führt. Aus diesem Grund wollte ich in meiner Arbeit, einerseits auf die evidente Verbindung zwischen dem Lernen und Spielen hinweisen und andererseits verdeutlichen, dass das Spiel weder ein Störelement noch ein Fremdkörper im Unterricht, sondern ganz im Gegenteil sein unabdingbarer Bestandteil ist, weshalb seine Integration sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich mit allen möglichen Mitteln begünstigt werden sollte.

Diese Ziele verfolgend wurde deshalb am Anfang meiner Arbeit versucht, sowohl auf die alte Tradition des Spiels in der Formung des Menschen als auch auf die sich gegenseitig ergänzende Beziehung zwischen dem Spielen und dem Lernen hinzuweisen. Obwohl die Bedeutung des Spiels für die Erziehung und Bildung des Kindes noch in der Antike erkannt wurde und im Laufe der Jahrhunderte seitens zahlreicher Wissenschaftler bestätigt werden konnte, gab es dennoch für die vielen Gegner dieser Theorie immer einen Beweis zu wenig. In Folge dessen waren all ihre Kräfte darauf gerichtet, das Spiel aus dem Lernprozess zu verbannen, und zwar mit der Argumentation, dass das Spiel außer um Spaß zu haben, für nichts anderes zu gebrauchen ist: Es ist zeitverschwenderisch und deshalb für so eine hartnäckige Arbeit wie das Lernen nur störend. Die Befürworter des Spiels behaupten jedoch das Gegenteil und schreiben dem Spiel eine durchaus wichtige Rolle im Lernprozess zu. Denn dank dem Spielen wird das Lernen mit positiven Konnotationen in Verbindung gebracht, was nicht nur zur Steigerung des Lernwillens bei den Schülern, sondern auch zur Verbesserung ihrer Lernleistung führt. Auch jene seitens der Spielkritiker formulierten Auffassungen darüber, dass das Spiel nur eine Kinderei sei, während das Lernen als eine ernste Arbeit zu verstehen wäre, konnte widerlegt werden. Das Lernen kann also genau so viel Spaß machen, wie das Spielen ernst betrieben werden kann. Nichtsdestotrotz dauern die wissenschaftlich-pädagogischen Diskussionen darüber, ob Spielen und Lernen im Widerspruch zueinander stehen oder sich gegenseitig ergänzen, bis heute an, was auch die Integration des Spiels in die schulischen Institutionen verhindert.

Obwohl gerade die letztgenannten jene ersten sein sollten, die dem Spiel „die Tür in ihr Haus aufmachen müssten“. Und zwar aus dem Grund, weil die Aufgaben und Intentionen der Schule sich mit den Zielen und Funktionen der Spiele überschneiden. So gehören zum Beispiel der Erwerb von Lernstrategien, die Förderung von Denk-, Koordinations- oder Wahrnehmungsvermögen sowie vieles mehr zum Intentionsbereich sowohl der Spiele als

auch der Schule (vgl. Keller 1988, 245-257). Demzufolge ließ sich auch zwischen der Schule und dem Spiel eine ergänzende Beziehung feststellen, wodurch deutlich gezeigt werden konnte, dass es sich beim Spiel trotz aller Gegenargumente um keinen „Fremdkörper“ in den „schulischen Wänden“ handelt, auch wenn die Schule noch vieles für seine richtige Entfaltung tun müsste. Denn wie sich zeigte, lebt die Schule noch in vielerlei Hinsicht nach relativ veralteten Unterrichtsprinzipien, von deren Neuregelung eigentlich nicht nur sie, sondern, und vor allem, die Lerner profitieren könnten.

Im zweiten Teil meiner Arbeit habe ich mich mit der praktischen Seite der Integration von Spielen in den Unterricht, und um genauer zu sein, in den Fremdsprachenunterricht, beschäftigt. Aus diesem Grund wurde als Erstes all das geklärt, was man beachten muss, wenn in der Unterrichtsstunde mit den Spielen gearbeitet werden soll. Denn ein Spiel in den Unterricht zu integrieren, ist keine leichte Aufgabe, und deshalb darf sie auf keinen Fall unterschätzt werden. In den meisten Fällen funktioniert es leider nicht, dass das Spiel ohne jegliche Veränderung im Unterricht eingesetzt werden kann. Der Lehrer muss sich dabei immer im Klaren sein, dass ein und dasselbe Spiel nicht in jeder Gruppe genauso gut oder genauso schlecht funktionieren kann, deshalb muss es immer an die Zielgruppe, ihre Vorlieben, Interessen und Bedürfnisse angepasst werden. Außerdem soll die Lehrkraft bei der Wahl eines Spiels an das Lernziel, Unterrichtsinhalte, Gesamtkonzeption, räumliche Ausstattung, Herstellungsaufwand und vor allem an die Balance zwischen dem Spieleffekt und der didaktischen Intention denken. Um einen Erfolg bei all dem zu erzielen, muss die Lehrperson über entsprechende Kompetenzen und Fähigkeiten verfügen, unter denen eine routinierte „Spielbiographie“ nicht fehlen darf. Es bedeutet, dass der Lehrer nicht nur selbst gerne und viel spielen, sondern auch an die Effektivität des spielerischen Lernens glauben soll.

Des Weiteren wurde eine Reihe von Sprachlernspielen analysiert, mit denen sich vor allem die vier sprachlichen Grundfertigkeiten – *Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben* – fördern und schulen lassen. Es hat sich dabei herausgestellt, dass es fast keine Spiele gibt, die zur Förderung nur einer Fertigkeit herangezogen werden können. Es lassen sich in den meisten Fällen mehrere Fertigkeiten mittrainieren, wie zum Beispiel: *Lesen und Sprechen, Lesen und Schreiben* oder *Hören und Sprechen*. So kommt es dabei zu verschiedensten Kombinationen,

in welchen jedoch nur eine der Fertigkeiten in den Vordergrund treten kann und die anderen als Nebenprodukt betrachtet werden.

Im letzten Kapitel wurden drei unterschiedliche Italienischlehrwerke untersucht, und zwar mit dem Ziel herauszufinden, ob in deren Aufbau die Sprachlernspiele verwendet wurden. Und falls ja, dann um welche Spiele es sich dabei gehandelt hat, zu welchem Zweck sie eingesetzt wurden und wie oft die Autoren zu so einer Arbeitsform als Sprachlernspiel in ihren Lehrwerken gegriffen haben. Die Analyse hat dabei ergeben, dass die Sprachlernspiele von Lehrwerk zu Lehrwerk unterschiedlich oft vorgekommen sind. In jedem davon wurden sie dennoch ganz genau zum Thema ausgewählt und stellten deshalb nie einen Lückenfüller dar. Am öftesten wurden die Sprachlernspiele zur Wiederholung oder Festigung des bereits erlernten Lernstoffes eingesetzt: In den meisten Fällen ging es dabei um den Wortschatz oder um bestimmte grammatikalische Strukturen. Die vier sprachlichen Fertigkeiten wurden dabei aber auch immer mittrainiert. Die von den Lehrwerkautorinnen angebotenen Sprachlernspiele wurden also immer zu einem bestimmten Ziel eingesetzt, was darauf schließen lässt, dass sie allen anderen didaktischen Übungen gleichgestellt werden.

Zu den am häufigsten verwendeten Spielformen gehörten dabei Brettspiele, Rollenspiele und Kreuzworträtsel. In den Lehrwerken *Chiaro!* und *Espresso* wurde für die Spiele noch eine extra Rubrik eingeführt, die zwischen den Lektionsblöcken eingebaut wurde. Mittels dieser Rubrik wurde den Lernenden die Möglichkeit dazu gegeben, vieles aus den zuletzt durchgenommenen Einheiten spielerisch zu wiederholen und sich auf diese Weise selbst zu evaluieren.

In den Lehrwerken wurden meisten solche Sprachlernspiele angeboten, die keinerlei Veränderungen benötigt haben, wodurch sie für die Lehrkraft keinen Herstellungsaufwand bedeuteten. Das Einzige, was jedoch dem Lehrer dabei überlassen wurde, waren die Überlegungen darüber, wie man das Spielverfahren am besten erklären könnte; wie man die Lernenden in Gruppen einteilen sollte und wie die zu lösenden Aufgaben korrigiert werden könnten, ohne dass der Lehrer von Gruppe zu Gruppe hetzen müsste.

Im Großen und Ganzen ließ sich in dieser Arbeit zeigen, dass das Spiel sowohl ein ernstzunehmendes didaktisches Mittel als auch ein unabdingbarer Teil jedes Unterrichtes, und insbesondere des schulischen, ist. Mit ihm lassen sich viele Erfolge im Lernprozess

erzielen, wobei um dies zu erreichen, die Spiele gut durchdacht und vorbereitet werden müssen. Man soll jedoch vom Spiel keine Wunder erwarten und es deshalb nicht als ein Wundermittel auffassen, mit dem alle Probleme des Unterrichts behoben werden können. Denn die Spiele können im Unterricht auch trotz der besten Vorbereitung misslingen, was aber nicht am Spiel liegen muss. Die Missgeschicke passieren auch mit vielen anderen didaktischen Übungen, denn es gibt keine Garantien dafür, dass jene oder andere Übung im Unterricht tadellos funktionieren wird (vgl. Steinhilber 1979, 24-25). Deshalb soll vom Spiel nicht das Unmögliche erwartet werden. Das Spiel soll ebenfalls nicht als einzige gute didaktische Aktivität betrachtet werden. Aus diesem Grund sollte man vermeiden nur mit Spielen im Unterricht zu arbeiten, und zwar egal wie vielfältig und interessant sie sind.

Der Appell dieser Arbeit besteht also hauptsächlich darin, dem Spiel im Unterricht eine Chance zu geben, bevor endgültig dazu NEIN gesagt wird.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Literatur

- Aust, Derek/ McKeane Pagliolico, Rossana (2001<sup>2</sup>). Come parlare. Leggere, ascoltare, schreiben. Ismaning: Hueber.
- Aust, Derek/ McKeane Pagliolico, Rossana (2002<sup>2</sup>). Come scrivere. Leggere, ascoltare, parlare. Ismaning: Hueber.
- Aust, Derek/ Minelli, Elena (2000<sup>2</sup>). Come ascoltare. Leggere, parlare, schreiben. Ismaning: Hueber.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003). Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Berlyne, Daniel E. (1967). Laughter, Humor and Play in: Lindey G./Aronson E. The Handbook of Social Psychology. Band 3, Reading, Mass. S. 795-852.
- Buttaroni, Susanna (1997). Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Hueber.
- Buttaroni, Susanna/Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Verband Wiener Volksbildung: Wien.
- Callies, Elke (1988). Spielen in der Schule – Motivationale Aspekte. In: Daublebsky, Betina: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart: Klett, 227-251.
- Caon, Fabio/ Rutka, Sonia, 2004: La lingua in Gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2. Perugia: Guerra Edizioni.
- Coburn-Staeger, Ursula (1977). Lernen durch Rollenspiel. Theorie und Praxis für die Schule. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch
- Daublebsky, Benita (1988). Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Band 1, 9. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Dauvillier, Christa/Levy-Hillerich, Dorothea (2004). Spiele im Deutschunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Dietrich, Ingrid (1989b). Kritisch-pädagogische Gedanken zu „alternativen Methoden“ – Friedenserziehung, eine Alternative im Fremdsprachenunterricht. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis. Berlin: Langenscheidt, (S. 11-27).

- Döring, Klaus W. (1971). Zur Didaktik der Lehr- und Lernmittel. In: Döring Klaus W. Lehr- und Lernmittelforschung. Weinheim-Berlin-Basel: Beltz, 91-114.
- Döring, Sabine (1997). Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Edelstein, Wolfgang (1988). Produktives Lernen und befreites Spielen. In: Daublebsky, Betina: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart: Klett, 180-189.
- Fritz, Jürgen (1991). Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und München: Juventa
- Göbel, Richard (1979). Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Grötzebach, Claudia (2010). Spielend Wissen festigen: effektiv und nachhaltig. 66 Lern- und Wissensspiele für Training und Unterricht. Mit Beiträgen von: Karin Faatz-Rockstroh, Marisa Frangipane, Jürgen Eugen Müller, Hans-Jürgen Ramisch, Katharina Ramisch und Heidrun Schmidt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hansen, Maike/ Wendt, Michael (1990). Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Tübingen: Narr.
- Heimlich, Ulrich (2001). Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hirschl, Carina (2003): Sinn-volles Erlernen einer Fremdsprache durch Lernspiele. Wien: Universität.
- Hoppe, Hans (1983). Spiel im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht – Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und –verwendung. In: Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 2. Düsseldorf: Schwann, 285-304.
- Huizinga, Johan (1981). Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kalantzis, Theresa (2008). Spiel und Spracherwerb – Symbiose oder Gegensatz? Von der Bedeutung des Spiels im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht mit erwachsenen Lernenden. Diplomarbeit: Wien
- Kauke, Marion (1992). Spielintelligenz. Spielend lernen – Spielen lehren. Berlin: Spektrum.
- Keller, Monika (1988). Spiel und kognitives Lernen, ein Widerspruch? In: Daublebsky, Betina: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart: Klett, 252-283.

- Kleppin, Karin (1980). Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen. Tübingen: Narr.
- Kleppin, Karin (2003<sup>4</sup>). Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke. 263-266.
- Klippel, Friederike (1980). Lernspiele im Englischunterricht: mit 50 Spielvorschlägen. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Kluge, Norbert (1981). Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard.
- Knapp, Alfred (1988). Fremdsprachenwachstum. Fremdsprachen-Selbstlerntechniken. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Koliander-Bayer, Claudia/Faistauer, Renate (1999). Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht Nr. 8. Wien: VÖV/PAF.
- Krappmann, Lothar (1998). Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: Daublebsky, Betina: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart: Klett, 190-226.
- Kube, Klaus (1977). Spieldidaktik. Düsseldorf: Schwann.
- Kube, Klaus (1983). Zur Didaktik, Typologie und Zielsetzung des Spiels. In: Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 2. Düsseldorf: Schwann, 167-184.
- Lucchi, Stefano (2008). Hörverstehen. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens. 393-416.
- Meyer, Hilbert (2005<sup>11</sup>). Unterrichtsmethoden. 2. Praxisband. Berlin: Cornelsen.
- Oerter, Rolf (1993). Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oriolo, L./ Aust, D./ Galasso, M. (1997<sup>2</sup>). Come leggere. Ascoltare, parlare, scrivere. Ismaning: Hueber.
- Ortner, Brigitte (1998). Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning: Hueber.
- Overhoff, Jürgen (2004). Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen: Max Niemeyer.
- Pallwein, Christine (2008). Leseverstehen. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens. 417-428.

- Prange, Lisa/Da Forno, Iolanda/de Manzini, Chiara (1996). Tocca a te. Aktivitäten für den Italienischunterricht. Ismaning: Hueber
- Pyka, Susanne (2008). Mündliche Kommunikation in der Fremdsprache. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens. 429-468.
- Pyka, Susanne (2008). Das Schreiben. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens. 469-484.
- Spier, Anne (1981). Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bielefeld: Cornelsen.
- Steinhilber, Jürgen (1979). Zur Didaktik des Unterrichtsspiels im Fremdsprachenunterricht. Berlin: Steglitz.
- Stuckenhoff, Wolfgang (1983). Der Stellenwert und die pädagogische Verantwortbarkeit „freier Spiele“ und „freien Spielens“ im Unterricht. In: Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 2. Düsseldorf: Schwann, 203-211.
- Schatz, Heide (2006). Fertigkeit Sprechen. Berlin, München, Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- Scheuerl, Hans (1954). Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim/Berlin: Julius Beltz.
- Schiffler, Horst (1982). Spielformen als Lernhilfe. Freiburg-Basel-Wien: Herder.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Walchshofer, Ulla (1998). Sprachlernspiele. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Band 10. Wien: Jugend & Volk.
- Schuster, Karl (1996). Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht: Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1983). Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene. Eine Herausforderung für die Schule? In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Jg. 36. (S. 3-14).
- Tanzmeister, Ingrid (2008). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenplan der AHS. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens. 363-392.
- Tiemann, Klaus (1983). Unterrichtsspiel und Handlungsmodell. In: Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 2. Düsseldorf: Schwann, 251-267.

Wagner, Johannes (1987). Spielübungen und Übungen im Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 10. Regensburg: AKDaF.

Wege, Christa/Beier, Holle (1997). Spiel macht Schule macht Schulspiel. Schul- und Unterrichtsspiel an Grund-, Haupt und Förderschulen. Akademiebericht Nr. 305. Dillingen: Gundelfingen.

Wittgenstein, Ludwig (1971). Philosophische Untersuchungen. Frankfurt: Suhrkamp

Zecha Kerstin (1995). Zur Problematik des Einsatzes von spielerischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Französisch. Universität Wien.

### Internetquellen

Koenig, Michael (2003). Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. In: Babylonia 1/03, 8-17 auf: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2003-1/Baby1\\_03Koenig.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-1/Baby1_03Koenig.pdf) (letzter Aufruf: 08.08.2015)

Poehl, Henning. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Spiel“ und eine neue Definition auf: <http://www.spieleautorentagung.de/definitionen/eine-kritische-auseinandersetzung-mit-dem-begriff-spiel> (letzter Aufruf: 08.03.2015)

Satkauskaitė, Danguolė (2010). Zur Fertigkeit des Hörverstehens im DaF-Unterricht und bei der Vermittlung der Dolmetschkompetenzen. In: Studies about languages Nr. 17, 105-111 auf: [http://www.kalbos.lt/zurnalai/17\\_numeris/17.pdf](http://www.kalbos.lt/zurnalai/17_numeris/17.pdf) (letzter Aufruf: 08.03.2015)

Trim, John u.a. (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Niveau A1-A2-B1-B2-C1-C2. Berlin, München: Langenscheidt. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (letzter Aufruf: 08.03.2015)

<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50866> (letzter Aufruf: 08.03.2015)

[http://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/module/0026/Text\\_Uebung.pdf](http://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/module/0026/Text_Uebung.pdf) (letzter Aufruf: 08.03.2015)

[http://www.bliikk.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp\\_deutsch.pdf](http://www.bliikk.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp_deutsch.pdf) (letzter Aufruf: 08.03.2015)

[file:///C:/Users/Svita/Downloads/15\\_giochi\\_C\\_15-03-2014.pdf](file:///C:/Users/Svita/Downloads/15_giochi_C_15-03-2014.pdf) (letzter Aufruf: 08.03.2015)

[http://www.imagechef.com/ic/word\\_mosaic/](http://www.imagechef.com/ic/word_mosaic/) (letzter Aufruf: 08.03.2015)

### Lehrbücher

- Savorgnani, Giulia de/Bergero, Beatrice (2011). *Chiaro! A1*. Der Italienischkurs. Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber
- Savorgnani, Giulia de/Cordera Alberti, Cinzia (2012). *Chiaro! A2*. Der Italienischkurs. Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber
- Ritt-Massera, Laura/ Truxa, Eleonore (2005). *Detto Fatto. Italienisch 1*. Wien: Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch.
- Ritt-Massera, Laura/ Truxa, Eleonore (2006). *Detto Fatto. Italienisch 2*. Wien: Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch.
- Ritt-Massera, Laura/ Truxa, Eleonore (2010). *Detto Fatto. Italienisch 3*. Wien: Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch.
- Ziglio, Luciana/ Rizzo, Giovana (2009). *Espresso 1*. Ein Italienischkurs. Lehr-und Arbeitsbuch. Erweiterte Ausgabe. Ismaning: Hueber.
- Bali, Maria/ Rizzo, Giovana (2009). *Espresso 2*. Ein Italienischkurs. Lehr-und Arbeitsbuch. Erweiterte Ausgabe. Ismaning: Hueber.
- Ziglio, Luciana/ Rizzo, Giovana (2009). *Espresso 1*. Ein Italienischkurs. Lehr-und Arbeitsbuch. Erweiterte Ausgabe. Ismaning: Hueber.

# **ANHANG**

## **ABSTRACT**

In meiner Diplomarbeit habe ich mich mit den didaktischen Spielen und ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Mit diesem Thema wollte ich zeigen, wie wichtig das Spiel für den Unterricht ist und wie es ihn verändern und zu einem Ort machen kann, an dem die Lernenden nicht nur ihr Wissen erweitern, sondern auch gerne teilnehmen.

Aus diesem Grund wollte ich in meiner Arbeit, einerseits auf die evidente Verbindung zwischen dem Lernen und Spielen hinweisen und andererseits beweisen, dass das Spiel weder ein „Störelement“ noch ein „Fremdkörper“ im Unterricht, sondern im Gegenteil sein unabdingbarer Bestandteil ist, weshalb seine Integration sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich mit allen möglichen Mitteln begünstigt werden sollte.

Diese Ziele verfolgend bin ich im theoretischen Teil meiner Arbeit insbesondere auf folgende Fragestellungen eingegangen: Wie ist das Verhältnis zwischen Spielen und Lernen und worin besteht es; welche Argumente sprechen für und gegen den Einsatz der Spiele im Unterricht; welche Vorteile bringt das Spiel tatsächlich in den Lernprozess hinein.

Im zweiten Teil meiner Arbeit habe ich mich mit der praktischen Seite der Integration von Spielen in den Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Aus diesem Grund wurde als Erstes all das geklärt, was zu beachten ist, wenn in der Unterrichtsstunde mit den Spielen gearbeitet werden soll. Des Weiteren ging ich der Frage nach, zur Förderung welcher Fähig- und Fertigkeiten sowie zur Ausbildung welcher Kompetenzen sind die Spiele im Fremdsprachenunterricht nützlich. In Folge dessen wurde eine Reihe von Sprachlernspielen analysiert, mit denen sich vor allem die vier sprachlichen Fertigkeiten – Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben – fördern lassen. Zum Schluss wurden auch drei Italienischlehrwerke untersucht, und zwar mit dem Ziel herauszufinden, ob in deren Aufbau die Sprachlernspiele verwendet wurden.

Der Appell dieser Arbeit besteht hauptsächlich darin, dem Spiel im Unterricht eine Chance zu geben, bevor es endgültig dazu NEIN gesagt wird.

## RIASSUNTO

Per la mia tesi di laurea ho scelto un argomento nell'ambito della didattica che s'intitola: "L'uso dei giochi linguistici nell'apprendimento delle lingue straniere".

Dopo un'attenta riflessione ho scelto quest'argomento perché è un aspetto molto importante per la mia carriera lavorativa. Un buon pedagogo oltre a possedere una vocazione deve acquisire delle competenze e abilità tecniche. Il secondo motivo per il quale ho scelto quest'argomento è che durante il mio studio ho sviluppato un forte interesse per quest'ambito di ricerca. Questo interessamento è nato mentre frequentavo un seminario di didattica professionale relativo allo studio della lingua tedesca per stranieri, dove alcuni giochi mi hanno letteralmente affascinato. In quel momento ho pensato anche a quanto le mie lezioni di lingua straniera a scuola fossero noiose e allo stesso tempo invidiavo gli studenti che avevano un'insegnante che applicasse questo metodo ludico. Sulla scia della mia esperienza personale ho deciso di esporre questo tema, concentrando il mio studio sugli aspetti positivi del gioco nella didattica, che seppur criticato, ha dato degli ottimi risultati.

Questa forma d'insegnamento coinvolge attivamente sia gli studenti che gli insegnanti, introducendo forme di insegnamento sempre più focalizzate sull'interesse e sul coinvolgimento generale e sempre meno su quello individuale, rendendo l'orario di lezione piacevole, risvegliando negli studenti la loro motivazione, il loro interesse e le curiosità verso una nuova lingua.

Questi aspetti sono stati spiegati nel mio lavoro che ho diviso in due parti. Nella prima parte ho trattato alcuni aspetti teorici che hanno lo scopo di dimostrare che il gioco è un'attività didattica seria che deve essere integrata nelle lezioni scolastiche e in seguito ho analizzato l'avversione verso questo tema nel tempo. Nella parte successiva mi sono dedicata ad un'analisi pratica relativa all'organizzazione dei giochi da parte dell'insegnante, alla scelta dei giochi per approfondire le quattro abilità linguistiche di base ed infine ai giochi pubblicati sui libri di testo italiani.

Nel corso dei secoli è stato riconosciuto il valore pedagogico dei giochi nella didattica ed è proprio grazie alla riforma pedagogica e del sistema scolastico che si è affermato l'importanza del ruolo del gioco per lo sviluppo mentale e cognitivo delle persone.

Storicamente, le scienze psicologiche, antropologiche, filosofiche e pedagogiche hanno investigato la dimensione ludica insita nell'uomo, avvalorando l'idea che il gioco costituisce un aspetto importantissimo in tutte le sue fasi evolutive.

Secondo i fautori di questa "dottrina" il gioco è un'attività che si può praticare a tutte le età ed in diverse discipline ma non è integrato nella didattica tradizionale.

Nonostante gli elogi di molti studiosi sui pregi dell'attività ludica nell'insegnamento, allo stesso tempo, sono state mosse molte critiche perché lo studio non può coincidere con i momenti ricreativi. Secondo questi studiosi lo studio deve essere affrontato seriamente con impegno e dedizione, mentre nel gioco hanno visto un elemento di disturbo nell'apprendimento. La discussione se il gioco rappresenta una perdita di tempo o migliora l'apprendimento è un tema aperto ancora oggi.

Nel secondo capitolo ho parlato del gioco didattico, che viene indicato in letteratura sotto diversi nomi che sono: il gioco educativo e l'attività ludica. Seppur chiamati con nomi diversi dagli studiosi, essi in realtà sono delle definizioni identiche. Si trattano di giochi che sono fondamentali per il processo di apprendimento e non inseguono solo l'obiettivo didattico ma anche quello ludico. Per gli studenti l'obiettivo didattico deve rimanere sconosciuto in modo che gli studenti si comportino in modo spontaneo. Quest'approccio è noto in letteratura sotto il termine "Zweckunbewusstheit" (incoscienza dell'obiettivo) che è un'ulteriore caratteristica del gioco didattico. Secondo Steinhilber, il criterio dell'"Zweckunbewusstheit" rende il gioco, un fenomeno bidimensionale ossia l'obiettivo del gioco non è definito per gli studenti, ma lo è per gli insegnanti (vedi Steinhilber 1979, pag. 21).

Il mio studio ha trattato anche delle altre caratteristiche del gioco che sono:

- il simbolismo;
- la volontà;
- la chiarezza;
- gli elementi di tensione;
- il divertimento;
- la competizione;
- il regolamento;

- l'assenza di penitenze.

Tra gli argomenti approfonditi in questo capitolo, abbiamo le forme e le funzioni del gioco didattico. Esistono forme diverse del gioco didattico, e in questo lavoro ne sono state illustrate solo tre che sono tra quelle più utilizzate nell'insegnamento delle lingue per sviluppare e potenziare le varie abilità linguistiche. Si trattano dei giochi educativi, dei giochi linguistici e dei giochi di ruolo. Il gioco educativo è la più antica forma didattica ed anche quella che viene utilizzata più frequentemente a scuola. I giochi educativi sono rivolti all'acquisizione e all'elaborazione delle informazioni, essi vengono elaborati in classe ed i concetti acquisiti attraverso il gioco vengono assimilati dagli studenti. I giochi educativi sono adatti per ripetere, consolidare e mettere in pratica ciò che è stato già imparato e a rafforzare le conoscenze acquisite. Mentre i giochi educativi potrebbero essere utilizzati da ogni soggetto, il gioco linguistico è destinato solo per l'apprendimento delle lingue straniere. Si tratta soprattutto di un gioco che è al servizio dell'insegnamento nelle lingue straniere e mira a estendere e a consolidare la competenza linguistica e comunicativa. Queste competenze sono anche esercitate nel gioco di ruolo, in cui l'attenzione è principalmente rivolta allo sviluppo delle abilità sociali, così come allo sviluppo di modelli di comportamento sociale. Spesso si trattano di giochi, dove gli studenti devono immedesimarsi in situazioni di vita quotidiana in un paese straniero ed immaginare come le affronterebbero.

Le funzioni del gioco didattico sono strettamente legate agli obiettivi che si vogliono raggiungere. E non tutte le sue funzioni possono essere illustrate nella tesi, e quindi si cerca di ridurle almeno a quelli più importanti. Nelle tesi sono state approfondite le seguenti funzioni: motivazionale, comunicativa, creativa, sociale, terapeutica e pure quella che riguarda l'incentivo all'apprendimento cognitivo.

In questo capitolo mi sono dedicata anche alla tipologia dei giochi didattici. Dopo aver studiato alcune raccolte dei giochi, ho notato che il gioco didattico viene classificato secondo diversi criteri. Le più note forme di classificazione sono secondo:

- dei tipi di giochi (i giochi di ruolo, di dado, di carte, del domino ecc.);
- dell'utilizzo funzionale nell'apprendimento (i giochi per conoscersi in gruppo, i giochi di warming-up; i giochi per creare i gruppi di lavoro ecc.);
- degli obiettivi didattici;

- dei concetti lessicali;
- delle tipologie del gruppo di lavoro;
- del livello di apprendimento;
- delle abilità linguistiche;
- dei sottosistemi linguistici.

Per quanto mi riguarda le mie raccolte dei giochi didattici favorite sono quelle, dove i giochi vengono classificate secondo delle abilità linguistiche, dei concetti lessicali, degli obiettivi didattici o dei sottosistemi linguistici perché spesso scelgo i giochi attinenti agli obiettivi lessico-grammaticali o rispetto alle strutture grammaticali, lessicali o all'acquisizione delle quattro abilità linguistiche.

Nel terzo capitolo si parla del ruolo fondamentale del gioco nell'insegnamento scolastico. In quest'analisi è stato analizzato il rapporto tra la scuola e il gioco, affrontando gli argomenti utilizzati a favore e contro l'uso dei giochi didattici nell'insegnamento scolastico.

Il rapporto tra la scuola e il gioco può essere descritto come quello tra il gioco e l'apprendimento; entrambi sono strettamente connessi, anche se nell'ambiente scolastico non tutti vogliono rendersene conto. Il gioco viene spesso considerato come un "elemento estraneo" nella scuola, e secondo Keller, essa stessa dovrebbe essere la prima ad applicarlo perché gli obiettivi della scuola coincidono con gli scopi e le funzioni del gioco. Per esempio, l'acquisizione delle strategie di apprendimento, lo sviluppo delle capacità di pensiero, di coordinamento e di percezione, il trasmettere delle competenze sociali e interculturali appartengono allo stesso obiettivo sia dei giochi che della scuola (vedi Keller 1988, pagg. 245-257).

Nel corso di questa discussione si è mostrato che in realtà non praticare i giochi nell'educazione scolastica, comporta:

- Un processo di apprendimento scolastico che non corrisponde con la natura umana, in quanto l'apprendimento dovrebbe essere immediato, attivo e conoscitore. L'apprendimento istituzionale è completamente diverso. L'apprendimento naturale viene sostituito da processi di apprendimento fittizi, che possono avere di conseguenza un impatto molto negativo sui bambini. In particolare il suo rapporto con

l'apprendimento può essere negativo, perché incontrano in ambito scolastico una forma di apprendimento che per loro era ancora estranea e che li frena nella loro libertà d'espressione e di scoperta spontanea guidata dalla curiosità (vedi Edelstein 1988, pag. 181). Di conseguenza, i principi di apprendimento istituzionali possono avere effetti negativi sull'atteggiamento dei bambini nei confronti del processo di apprendimento. Le caratteristiche tipiche di questo sono la perdita di motivazione, il disinteresse nell'apprendimento e la pigrizia (vedi Edelstein 1988, pag.182).

- Edelstein und Keller hanno perfino accusato la scuola di non adempiere ai suoi compiti in quanto non ha creato delle buone condizioni per l'apprendimento autonomo, individualizzato e centrato sullo studente. L'insegnamento è incentrato su un piano di studi piuttosto rigido, che offre agli studenti poche opportunità per approfondire altri temi di loro interesse. Lo studente non è al centro della scuola in quanto essa è troppo concentrata sulla società competitiva di oggi, basata su un sistema di valutazione orientato agli obiettivi a scapito di un apprendimento naturale.

Sulla base di questo rigido sistema Döring dubita che il gioco possa essere integrato nell'ambito scolastico. Il gioco può esercitare esaurientemente le sue funzioni educative in un'istituzione che riconosce la sua importanza, dove lo sviluppo umano ha un ruolo fondamentale (vedi Döring 1997, pag. 34). Se la scuola volesse integrare il gioco nell'insegnamento didattico ed approfittare anche dei suoi vantaggi, dovrebbe cambiare ed offrire la possibilità di applicarli e svilupparli agli insegnanti. Le istituzioni dovrebbero inserire il gioco nell'insegnamento didattico in quanto, come già dimostrato, porterebbe sicuramente degli ottimi risultati. A questo proposito anche il ruolo dei docenti dovrebbe cambiare: "Da trasmettitore di conoscenze (didattica frontale) a interlocutore capace di suggerire, far emergere e indirizzare nuove logiche d'indagine e metodologie di ricerca di nuova conoscenza su temi specifici e sempre più interdisciplinari"<sup>13</sup>.

Nell'ultima parte del terzo capitolo ho analizzato i vantaggi e gli svantaggi dell'integrazione del gioco nell'apprendimento scolastico. In generale è stato possibile dimostrare che i vantaggi dell'inserimento dei giochi nell'insegnamento sono chiaramente superiori rispetto

---

<sup>13</sup> <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50866>

agli svantaggi. Infatti, Grötzebach afferma che nell'applicazione dei giochi durante le lezioni esistono i seguenti benefici:

- Numerose e varie attività ludiche per ripetere le nozioni che sono state acquisite durante la lezione;
- la promozione della conoscenza intuitiva;
- la promozione dell'apprendimento situazionale;
- la promozione dell'apprendimento sociale;
- la creazione di un ambiente dove l'apprendimento avviene in modo piacevole, attivo e comunicativo.

Nel quarto capitolo ho affrontato l'aspetto pratico dell'integrazione dei giochi nell'insegnamento, e in particolare, nell'insegnamento delle lingue straniere. A questo scopo, sono stati chiariti tutti fattori che sono da considerare quando si lavora con i giochi nella lezione, in quanto integrare un gioco in classe, non è un compito da sottovalutare.

I temi da me approfonditi sono stati:

- I criteri di selezione del gioco;
- individuare i momenti della lezione riservati ai giochi;
- le fasi del gioco;
- il ruolo dell'insegnante nella scelta dei giochi.

Affrontando questi temi si è potuto dimostrare che ci sono giochi che possono essere utilizzati senza molta preparazione da parte dell'insegnante e attività ludiche, che come qualsiasi altro mezzo didattico, devono essere ben organizzati e ben scelti a seconda dell'obiettivo dell'insegnamento.

I criteri con cui un gioco potrebbe essere selezionato sono molto diversi e dipendono sia dalle tecniche d'insegnamento, che dalla tipologia del gruppo. A questo proposito si dovrebbe scegliere un gioco adatto, orientato al lavoro di squadra che tenga conto delle preferenze e degli interessi degli studenti. Si dovrebbe pensare oltre all'obiettivo didattico anche al contenuto educativo, tenendo conto degli strumenti che si hanno a disposizione per giocare.

Da evidenziare che i giochi che hanno funzionato in un gruppo potrebbero non avere successo in un altro a causa di diversi fattori (difficoltà del gioco, l'attività non corrisponde all'interesse degli studenti e/o assenza di entusiasmo a causa di una giornata pesante). Per questi motivi l'insegnante deve cercare di adattare il gioco al gruppo.

Nella parte successiva del capitolo, mi sono occupata in quale momento della lezione si dovrebbe giocare e si è potuto constatare che questo dipende spesso dalla propensione dell'insegnante al gioco. Se viene considerato come un strumento didattico serio, l'utilizzo del gioco non può essere legato ad un determinato momento della giornata, perché dipende dalle intenzioni del maestro e dall'obiettivo di apprendimento del gioco. Mentre, se il gioco viene considerato un passatempo allora si gioca alla fine della lezione (vedi Klippel 1980, pag. 54). Seppur dedicando al gioco la parte finale della lezione non vuol dire che non possieda nessuno scopo didattico o si tratti solo di un semplice passatempo. I giochi fatti in questo momento hanno l'obiettivo di terminare le lezioni con un bel ricordo ai ragazzi. In questo modo, gli studenti saranno più motivati alla prossima lezione (vedi Grötzebach 2010, pagg. 39-40; Steinhilber 1979, pag. 53).

Secondo Grötzebach il momento perfetto per giocare durante la lezione sarebbe dopo la fase recettiva perché gli studenti sono "annoiati" ed in questo modo si può ridestare nuovamente la loro attenzione. Purtroppo nella maggior parte dei casi gli studenti sono già stanchi e non sono motivati ad iniziare un nuovo esercizio per approfondire il tema già discusso. Grötzebach consiglia di fare, in questi momenti, principalmente, dei "giochi di movimento" (vedi Grötzebach 2010, pagg. 38-39).

In generale si è considerato che i giochi didattici possono essere utilizzati in ogni fase della lezione, però solo sotto la condizione, che loro siano stati ben pianificati. Poiché l'implementazione del gioco in una determinata fase della lezione è legata all'obiettivo didattico. L'insegnante deve sapere esattamente quando e perché il gioco deve essere integrato in un certo lasso temporale dello studio.

Pianificando la lezione, l'insegnante deve prevedere il tempo sufficiente per tutte le fasi del gioco, dato che anche questo fattore scandisce i tempi di esecuzione dello stesso ed è essenziale per il suo successo.

Secondo molti autori, il gioco si svolge in tre fasi: la preparazione, l'attuazione e la fase di valutazione. Le prime due fasi devono essere realizzate insieme, mentre per la terza fase si potrebbe aspettare anche fino alla prossima lezione (vedi Hansen / Wendt 1990, pag. 37). Durante la preparazione vengono affrontate tutte le questioni organizzative riguardanti l'attuazione del gioco, come ad esempio: la definizione delle regole, come si gioca, la durata del gioco, ecc. In questo momento si crea una situazione comunicativa autentica, dove vengono spiegati i compiti agli studenti in lingua straniera. In questa fase può succedere che gli studenti non capiscano tutto e questo porterebbe al fallimento del gioco. Per una buona riuscita, l'insegnante dovrebbe lasciare del tempo a disposizione per le domande e ulteriori chiarimenti.

Ora passiamo alla fase di attuazione del gioco. Il ruolo dell'insegnante dipende frequentamene dal gioco e dal numero dei partecipanti. Nella maggior parte dei casi essa non ha un ruolo sufficientemente dominante poiché deve lasciare spazio ai partecipanti, facendoli interagire spontaneamente e comunicare in lingua straniera per fargli acquisire lentamente la sicurezza. Il docente deve tenere sott'occhio lo svolgimento del gioco e intervenire solo in caso di necessità o se il gioco prevede il ruolo del moderatore.

In questo momento l'insegnante ha la possibilità di verificare se il gioco ha funzionato in modo efficiente o presenta degli aspetti da migliorare.

Infine, nella fase di valutazione si discute del risultato del gioco, analizzando anche l'aspetto emotivo degli scolari, ascoltando i loro pareri, le impressioni e le sensazioni al fine di migliorarlo la prossima volta. Così facendo il professore coinvolge gli studenti mostrando interesse verso loro e le loro idee, facendoli sentire importanti ed affidandogli un ruolo attivo e decisionale. Nella fase di valutazione si analizzano gli errori di lingua straniera fatti dagli studenti conducendo l'analisi sempre in modo ludico.

Oltre all'uso dei giochi si è studiato in modo dettagliato anche il ruolo del docente, poiché dal suo atteggiamento verso il gioco dipende in gran parte il successo dell'insegnamento ludico. Dell'insegnante si aspettano capacità, competenza e professionalità. Secondo Döring un docente dovrebbe possedere le seguenti caratteristiche: competenze personali, sociali, organizzative, cognitive, didattiche e trasversali oltre all'esperienza nel condurre i giochi

ludici. Per l'insegnante deve essere un piacere giocare con i ragazzi trasmettendo nuove abilità con passione (vedi Döring, pagg. 32-33).

Il docente oltre a ridurre il suo ruolo dominante, deve lasciare capacità di azione ai partecipanti che si devono immedesimare in nuovi ruoli e lui deve essere compagno, consigliere e moderatore.

Nel quinto capitolo ho analizzato i giochi che riguardano lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche di base: ascolto, lettura, produzione orale e scritta. Si è rivelato che le attività ludiche sono ideali per favorire l'acquisizione delle competenze linguistiche ed inoltre non esiste quasi nessun gioco che può essere utilizzato per allenare solo un'abilità linguistica. Nella maggior parte dei casi, si mettono in pratica due o tre abilità contemporaneamente, come ad esempio: la lettura e la produzione orale, la lettura e la produzione scritta o ascolto e produzione orale. Esistono molte combinazioni di abilità ma solo una è predominante mentre l'altra ha un ruolo secondario.

Nell'ultimo capitolo sono stati esaminati tre manuali di lingua italiana con l'obiettivo di scoprire se nella loro costruzione fossero stati utilizzati i giochi linguistici; e se sì, di quali giochi si è trattato, per quale obiettivo e con quale frequenza gli autori dei manuali scelti hanno fatto ricorso ai giochi. L'analisi ha rivelato che ci sono libri con molti giochi e altri che ne hanno in quantità minore, ma in tutti i libri sono stati proposti giochi attinenti con l'argomento della lezione. I giochi linguistici sono stati utilizzati per ripetere o rafforzare i concetti della lezione già studiata o le conoscenze già acquisite, ad es. per ampliare il vocabolario o analizzare le strutture grammaticali.

L'obiettivo dei giochi linguistici è stato anche favorire l'acquisizione delle abilità linguistiche di base. Si è raggiunto questo risultato grazie ai giochi di ruoli che attraverso l'interazione sviluppano la comunicazione e l'ascolto della lingua straniera. In altri giochi si deve leggere un testo che spiega le regole ed in questo modo lo studente migliora la lettura e la comprensione del testo straniero. Per sviluppare la produzione scritta si chiede ai partecipanti di scrivere lettere o fare cruciverba.

Nei manuali d'italiano come *"Chiaro!"* ed *"Espresso"* si richiede di fare dei giochi da tavolo per fissare i concetti acquisiti in modo spassoso. Ad es.: per avanzare in questi giochi bisogna

rispondere correttamente a delle domande e se si fanno degli errori, bisogna ripetere l'esercizio in questo modo lo studente esercita le sue capacità mnemoniche e linguistiche.

In molti libri sono stati pubblicati dei giochi linguistici standard, dove l'insegnante deve solo spiegare le regole del gioco e/o dividere gli studenti in gruppi e correggere i loro errori. A quel riguardo, l'insegnante potrebbe preparare anche le soluzioni per consegnarle agli studenti in modo che possono correggere da soli i compiti senza dover correre da un gruppo all'altro.

In conclusione in questo lavoro è stato dimostrato che il gioco è uno strumento didattico serio ed una parte essenziale del processo di apprendimento scolastico.

Preparando adeguatamente i giochi si raggiungono ottimi successi nell'apprendimento delle lingue straniere. Ma ci sono anche dei casi in cui il gioco non raggiunge l'obiettivo preposto e questo succede quando esso non è preparato bene, oppure i giochi sono noiosi o l'insegnante non entra in empatia con gli studenti non ascoltando le loro richieste. Dall'altra parte ci sono anche situazioni in cui il gioco è preparato correttamente, ma lo studente non è più in fase recettiva e non vuole giocare.

Grazie a questo lavoro sono arrivata alla considerazione che il gioco pur avendo molti pregi, deve essere integrato nell'insegnamento e i professori dovrebbero accogliere questa soluzione invece di bocciarla a priori.

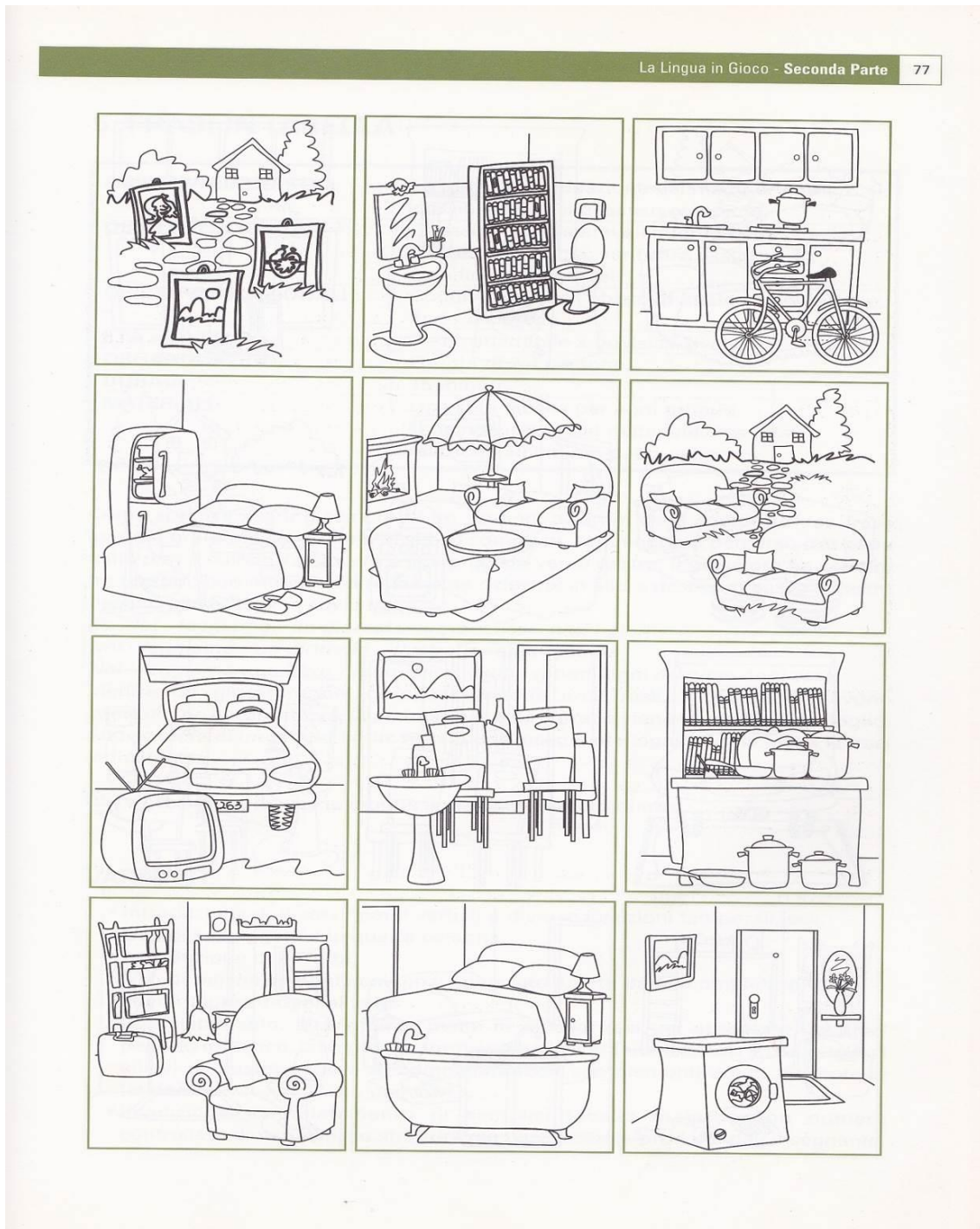
## **ABBILDUNGEN**

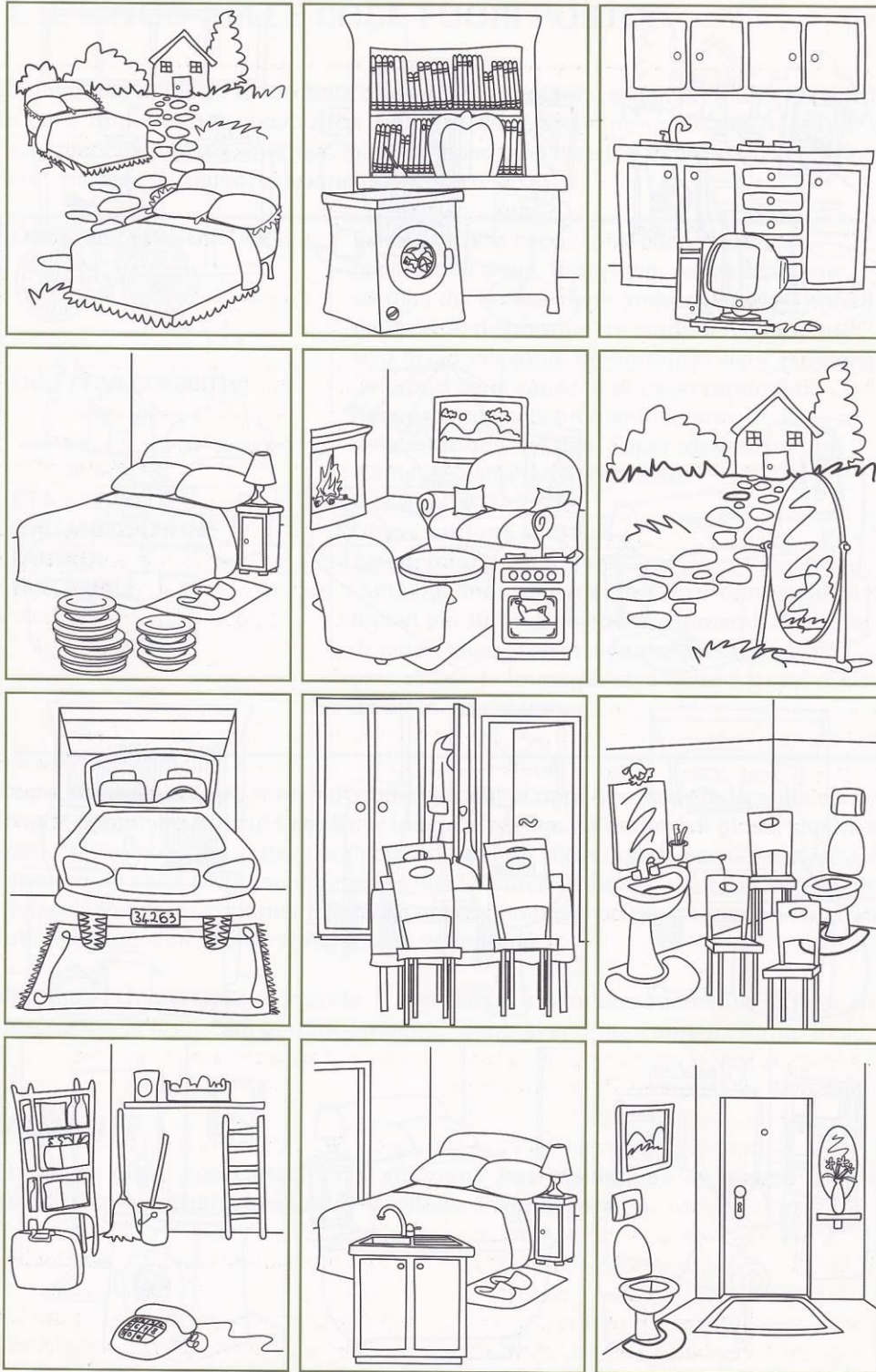
### Hinweis:

„Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.“

**Abb. 1**

Il Bingo delle cose fuori posto (Caon/Rutka 2004, 76-78)







Mosaico per formare delle frasi con il verbo *avere*.





**Abb. 3**

La valigia delle storie (Caon/Rutka 2004, 124-125)

**Alcuni suggerimenti per le parole-chiave**

**CHI:** *immaginario:* re, regina, principe, principessa, cavaliere, gnomo, mostro, drago, orco, gigante, fata, strega, mago, elfo, folletto, fantasma, spettro, ecc.; *(fanta)scienza:* alieno, capitano dell'astronave, navigatore spaziale, scienziato, ecc.;

*animali:* gatto cane, pappagallo, balena, cavallo, pesce palla, pipistrello, elefante, rospo, rana, serpente, ecc.;

*persone:* vecchio/a, saggio, guardiano/a, pescatore, marinaio, pirata, esploratore, ragazzo/a, giovane, donna, giornalista, fotografo/a, scrittore, contadino, pilota, bambino/a, ecc.

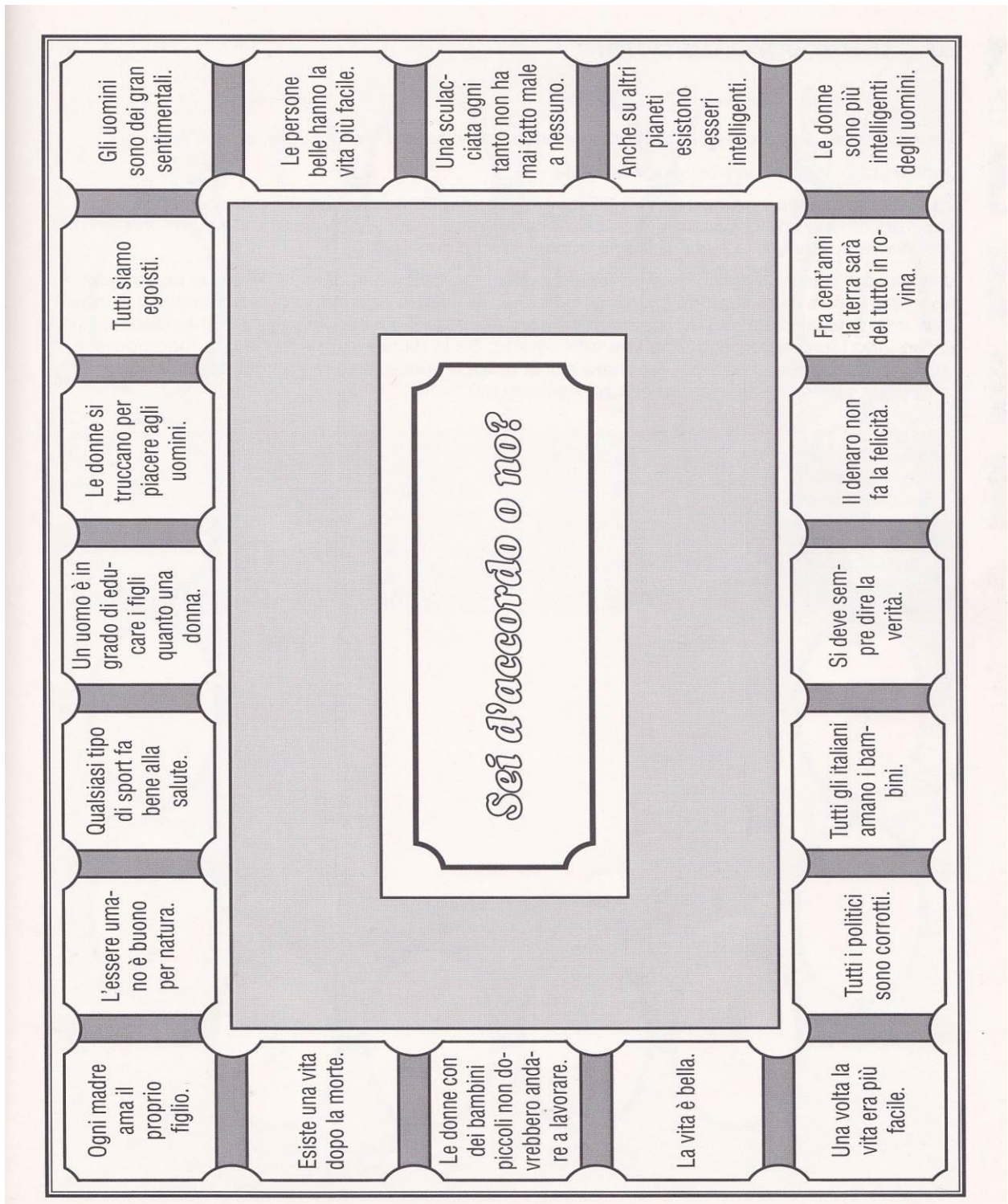
**COSA:** sasso, orologio, scatola misteriosa, piuma, libro, lampada, torcia, valigia, penna volante, barca, casco, maschera, mantello, bastone di vetro, macchina fotografica, microfono, sedia, pentola, specchio, scala, nuvola, ponte, palla trasparente, stella di fuoco, cappello, scarpa, bottiglia, porta, acqua, fuoco, rosa, baule, ecc.

**DOVE:** montagna, cima di un monte, vulcano, collina, caverna, grotta, mare, oceano, fiume, palude, isola deserta, deserto, distesa coperta di ghiaccio, luna, pianeta sconosciuto, giardino segreto, bosco, foresta, castello, casa diroccata, casa d'oro, soffitta, cantina, strada, sentiero, città moderna, città del futuro, città medievale, città deserta, villaggio, spiaggia rocciosa, spiaggia sabbiosa, ecc.

**QUANDO:** di notte, all'alba, al tramonto, a mezzanotte, a mezzogiorno, d'estate, d'inverno, in primavera, in autunno, un giovedì, in aprile, tanto tanto tempo fa, secoli or sono, nel medioevo, nei tempi in cui gli uomini avevano la coda, a tempo dei giganti, nel 2156, nell'anno zero, nell'anno del diluvio, ecc.

**Abb. 4**

Quando diresti così? (Prange/Da Forno /de Manzini 1996, 42-43)



## LEBENS LAUF

### Persönliche Daten

---

Name Svitlana Aristova  
Staatsbürgerschaft Ukraine

### Schul- und Hochschulausbildung

---

2002 – 2015 Studium an der Universität Wien: Lehramt Russisch und Italienisch  
2008 – 2010 Absolvierung des Moduls Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien  
2000 – 2005 Studium an der Ivan Franko - Pädagogischen Universität (Ukraine): Lehramt Deutsch und Englisch abgeschlossen mit dem akademischen Grad „Spezialist“  
1989 – 2000 Allgemeinbildende Mittelschule (Ukraine)

### Auslandsaufenthalt

---

2012 Auslandssemester (Erasmus) an der *Università di Bologna* in Italien

### Berufliche Tätigkeiten

---

2010 – 2013 Kursleiterin für Deutsch als Fremdsprache an der Volkshochschule *Alsergrund*  
seit 2013 Kursleiterin für Deutsch als Fremdsprache am Sprachinstitut *Das Sprachenstudio*