



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprachlernspieleinsatz im außerschulischen
Italienisch- und Spanischunterricht“

verfasst von / submitted by

Natalie Sabine Hörner

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 350 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Italienisch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Mag. Robert Tanzmeister

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle ausgedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im Wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.



.....
Natalie Hörner

Wien, im Oktober 2016

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	II
Inhaltsverzeichnis	III
1 Einleitung.....	7
2 Theoretischer Hintergrund	8
2.1 Fremdsprachendidaktische Theorien.....	8
2.1.1 Behaviorismus	9
2.1.2 Konstruktivismus.....	10
2.1.3 Nativismus	11
2.1.4 Kognitivismus	12
2.2 Fremdsprachendidaktische Methoden.....	12
2.2.1 Die Grammatikübersetzungsmethode	12
2.2.2 Die direkte Methode.....	13
2.2.3 Die audiolinguale bzw. die audiovisuelle Methode	14
2.2.4 Die kommunikativen Methoden	15
2.2.5 Kommunikative Kompetenz	16
2.2.6 Die interkulturelle Methode	18
3 Lernspiele	19
3.1 Der Unterschied zwischen Game und Play	21
3.2 Ernsthafte Spiele	21
4 Sprachlernspielarten	25
4.1 Vorschläge für spielerische Übungen und Lernspiele im Fremdsprachenunterricht.....	28
4.2 Sprachlernspielbeispiele für unterschiedliche Unterrichtsphasen.....	31
4.3 Altersgemäßer Sprachlernspieleinsatz	33
4.4 Voraussetzungen für den effektiven Sprachlernspieleinsatz	35
4.5 Adaptierte Versionen von <i>The Amazing Race</i>	38
4.6 Rollenspiele und Simulationen	44
5 Empirische Forschung	46
5.1 Entstehungssituation	47

5.2 Leitfadengestützte Interviews	47
5.3 Dokumentenanalyse	64
5.4 Teilnehmende Beobachtung	82
5.4.1 Gente Joven	66
5.4.2 Eñe	76
5.4.3 Espresso 1	78
5.4.4 Con piacere 1	81
5.5 Feedbackauswertung	82
6 Schlusswort.....	84
7 Riassunto in italiano	86
8 Anhang.....	97
8.1 Abstract (Deutsch)	97
8.2 Literaturverzeichnis.....	99
8.3 Abbildungsverzeichnis	107
8.4 Tabellenverzeichnis	109
8.5 Abkürzungsverzeichnis	110
8.6 Lebenslauf	111
8.7 Fragebogen	112
8.7.1 Feedbackfragebogen.....	112
8.7.2 Auswertung.....	113
8.8 Leitfragen.....	117
8.8.1 Leitfragen für Lehrende	117
8.8.2 Leitfragen für Lernende	118
8.9 Teilnehmende Beobachtung.....	119
8.9.1 Beobachtungsprotokolle	119
8.9.1.1 Protokoll 1.....	119
8.9.1.2 Protokoll 2.....	123
8.9.1.3 Protokoll 3.....	127
8.9.1.4 Protokoll 4.....	131
8.9.1.5 Protokoll 5.....	135
8.9.1.6 Protokoll 6.....	136
8.9.1.7 Protokoll 7.....	151

8.9.1.8 Protokoll 8.....	163
8.10 Sprachlernspielsammlungen	169
8.10.1 Quartett.....	171
8.10.1.1 Spanisch.....	171
8.10.1.2 Deutsch	172
8.10.2 „Mein Haus, dein Haus“	173
8.10.2.1 Spanisch (“mi casa, tu casa, sus casas”)	173
8.10.2.2 Deutsch	174
8.10.3 Wörtertanz	175
8.10.3.1 Spanisch („Baile de palabras“).	175
8.10.3.2 Deutsch	176
8.10.4 Langsam ein Bild enthüllen.....	178
8.10.4.1 Spanisch („Descubrir lentamente un dibujo“).....	178
8.10.4.2 Deutsch	178
8.10.5 Schiffe versenken	178
8.10.5.1 Spanisch („Hundir la flota“)	178
8.10.5.2 Deutsch	179
8.10.6 Memory mit Fotos	181
8.10.6.1 Spanisch.....	181
8.10.6.2 Italienisch.....	181
8.10.6.3 Deutsch	181
8.10.7 Domino	181
8.10.7.1 Spanisch.....	181
8.10.8 Pantomimenspiel	184
8.10.8.1 Spanisch (Juego de mímica)	184
8.10.9 Bingo	186
8.10.9.1 Deutsch	188
8.11 Interviewtranskripte.....	190
8.11.1 Interview 1	190
8.11.2 Interview 2	195
8.11.3 Interview 3	200
8.11.4 Interview 4	204
8.11.5 Interview 5	213

8.11.6 Interview 6	217
8.11.7 Interview 7	226
8.11.8 Interview 8	233

1 Einleitung

Das Thema „Lernspiele“ und deren sinnvoller Einsatz im Unterricht wird seit Jahrzehnten diskutiert und doch bringt jede weitere Wende in der Fremdsprachendidaktik die Notwendigkeit mit sich, die Frage nach den Einsatzmöglichkeiten von Lernspielen neu zu stellen, zu reflektieren und zu beantworten.

Dabei sind einige Kriterien zu beachten:

1. Wie alt sind die Lernenden, die mit Hilfe der Lernspiele eine Fremdsprache erlernen sollen?
2. Wie viele Teilnehmer hat die Sprachkursgruppe?
3. Welche Lehr- und Lernziele sollen durch den Einsatz der Lernspiele jeweils erreicht werden?
4. In welcher Unterrichtsphase soll das Lernspiel eingesetzt werden, damit das Lehr- bzw. Lernziel erreicht werden kann?
5. Inwiefern ist der Medieneinsatz für den Erfolg von Sprachlernspielen relevant?

Zuerst soll geklärt werden, was in dieser Arbeit unter dem Begriff „Lernspiel“ verstanden wird. Dann wird kurz auf den Forschungsstand zum Einsatz von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Im empirischen Teil wird dann konkret der Bezug zum außerschulischen Spanisch- und Italienischunterricht hergestellt. Ein Lehrer, der im außerschulischen Bereich Italienisch unterrichtet, eine Lehrerin, die im außerschulischen Bereich Spanisch lehrt, sowie sechs Lernende wurde zu diesem Zweck in leitfadengestützten Interviews zu ihren Erfahrungen mit Sprachlernspielen befragt. Im Rahmen von teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen wurden Hospitationsprotokolle angefertigt. Diese werden im Anschluss, zusammen mit den Interviewtranskripten, ausgewertet. Einige der von den Kursleitern bzw. den Lernenden verwendeten Lehrwerke werden ebenfalls kurz hinsichtlich des darin enthaltenen Sprachlernspieleinsatzes analysiert, um einen Einblick in die Unterrichtspraxis geben zu können.

2 Theoretischer Hintergrund

Dieses Kapitel behandelt einige wichtige Theorien und sich darauf stützende methodische Ansätze der Fremdsprachendidaktik, um dann der Frage nachgehen zu können, ob bestimmte Sprachlernspiele besonders häufig im Rahmen von bestimmten Methoden eingesetzt werden und aus welchen Gründen das so ist. Jentges (2007: 1-4) schreibt, dass die kommunikative Wende in den siebziger Jahren dazu geführt habe, dass das Spiel als Übungsform eingeführt wurde. Der Grund für diese Hinwendung zum Sprachlernspiel sei erfolgt, da die Fremdsprachenlehrenden keinen an Fakten orientierten Unterricht mehr gestaltet hätten, sondern kommunikative Alltagssituationen ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gerückt worden seien. Neben Rollenspielen wurden im Rahmen der kommunikativen Wende weitere spielerische Übungsformen im Fremdsprachenunterricht etabliert (vgl. Jentges 2007: 1-4).

Auch die interkulturelle Didaktik (Skiba 2007) setzte auf den Einsatz von Sprachlernspielen. Es wurden vermehrt interkulturelle Rollenspiele und Simulationen eingesetzt, wobei das Lernziel jedoch nicht in erster Linie die Befähigung der Lernenden zur Kommunikation in Alltagssituationen war, sondern die umfassende Steigerung ihrer interkulturellen Kompetenz (vgl. Roche 2001: 50-52).

Zunächst werden fünf fremdsprachendidaktisch relevante Theorien kurz vorgestellt. Anschließend geht dieses Kapitel überblicksmäßig auf einige ausgewählte fremdsprachendidaktische Methoden ein.

2.1 Fremdsprachendidaktische Theorien

An dieser Stelle werden folgende Theorien vorgestellt: Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Interaktionismus. Jede dieser Theorien kann in der Fremdsprachendidaktik eine relevante Funktion einnehmen.

2.1.1 Behaviorismus

Der Behaviorismus als Wissenschaftskonzept geht auf die Bemühungen von John Broadus Watson im frühen 20. Jahrhundert zurück, das erfolgreiche naturwissenschaftliche Erkenntnisparadigma auf das Gebiet der Psychologie zu übertragen (Watson 1919). Demgemäß kann in einer wissenschaftlichen Theorie stets nur das direkt Beobachtbare und Messbare von Relevanz sein. Alle von außen (durch den Wissenschaftler) nicht beobachtbaren Vorgänge, die nur dem Subjekt durch Reflexion zugänglich sind, werden als irrelevant verworfen. Dies führt zu einem „Black Box“-Modell, in dem auf einen Stimulus (mit einer gewissen, vorhersagbaren Wahrscheinlichkeit) eine Reaktion folgt (vgl. Pavlov 1927). In der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde diese Idee von B. F. Skinner aufgegriffen, und konsequent zu einer behavioristischen Spracherwerbstheorie „Verbal Behaviour“ weiterentwickelt (Skinner 1948).

Der Behaviorismus geht vom Spracherwerb als umweltinspiriertem Verhaltenserwerb aus und enthält sich der Spekulation über mentale Vorgänge weitgehend. Behavioristische Lerntheorien zählten bis in die 1980er-Jahre zu den am weitesten verbreiteten Sprachlerntheorien:

„Behavioristisches Lernen beschreibt den Lernvorgang als Imitation und passiv erduldeten Dressur. Die sprachlichen Strukturen bilden sich in dem Maße heraus, in dem der Lerner das Gehörte übt und dafür gelobt oder getadelt wird. Die Steuerung erfolgt ausschließlich exogen.“ (Wode 1988: 48).

Kilp (2003: 18-19) schreibt im Zusammenhang mit Behaviorismus und Sprachlernspielen:

„Der Behaviorismus erklärt Lernen als eine Reaktion, die von einem Reiz ausgelöst wird. Die Forschung konzentrierte sich auf Lernmechanismen, die sich aus bestimmten Reaktionen auf vorgegebene Reize entwickeln ließen.

[...] Lernen wird daher (wie jede andere Verhaltensänderung auch) als Reaktion auf vorhandene Reize gesehen. Der Lernende wird für eine „blackbox“ gehalten, was auch bedeutet, dass Denken und Fühlen aus der behavioristischen Sicht keine Rolle spielen.“ Kilp (2003: 18-19)‘

2.1.2 Konstruktivismus

Der enge Ansatz Skinners, der den Spracherwerb auf ein Reiz-Reaktionsmodell reduziert, wurde von Chomsky 1959 im *Review of Verbal Behaviour* kritisiert:

Careful study of this book (and the research in which it draws) reveals, however, that these astonishing claims are far from justified. It indicates, furthermore, that the insights that have been achieved in the laboratories of the reinforcement theorist, though quite genuine, can be applied to complex human behavior only in the most gross and superficial way, and that speculative attempts to discuss linguistic behavior in these terms alone omit from consideration factors of fundamental importance. (Chomsky 1959, 28)

Chomsky entwickelte daraufhin als alternativen Ansatz das Konstruktivistische Modell, dessen Kernthese lautet, dass jeder Mensch, um über die Welt sprechen zu können, diese zunächst mental *konstruieren* muss. Folgerichtig wird im Konstruktivismus *Instruktion* ersetzt durch *Konstruktion*.

Karin Bru-Peral schreibt über die Konstruktivismusdiskussion, dass:

[...] das Gedankengut des Radikalen Konstruktivismus vor allem auf neurowissenschaftlichen Prinzipien beruht, die den Organismus als ein autopoietisches System beschreiben. In der Diskussion über den Radikalen Konstruktivismus werden vor allem Namen wie Jean Piaget und Ernst von Glaserfeld im Bereich der Sprach- und Entwicklungspsychologie genannt. (Bru-Peral 2009: 58)

Die konstruktivistische Weltsicht besagt also, dass das Wissen über die Wirklichkeit nicht gefunden, sondern konstruiert wird. Im Prinzip sollen die Lernenden nicht mehr instruiert werden, wenn sie eine Fremdsprache lernen, vielmehr sollen sie sich das Wissen mit Hilfe des Lehrenden konstruieren. Lernprozesse sind als aktive Konstruktionsprozesse zu betrachten. (vgl. Wolff, 2000: 91ff).

Nur wenn Konsens besteht und intersubjektiv nachvollziehbar ist, was kommuniziert werden soll, können Gesprächspartner etwas als Faktum erfahren. Kurz:

Die kognitive Welt, die wir intuitiv als Wirklichkeit erleben, ist ein viables, soziales Konstrukt, das im kognitiven Bereich jedes einzelnen Individuums erzeugt wird. Diese Konstruktion unterliegt den Bedingungen der neuronalen, psychischen, sozialen und kulturellen Bedingungen des kognizierenden Systems im Kontext sozialer Systeme. (Schmidt 1992: 100)

Die sogenannte „subjektive Wende“ in der Fremdsprachendidaktik untersuchte „Subjektive Theorien“ (vgl. Caspari 2001: 240) von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Diese „Subjektiven Theorien“ können der beforschten Person implizit zugänglich bzw. im Unterbewusstsein vorhanden oder sie können der beforschten Person bewusst sein. Zu den Funktionen der „Subjektiven Theorien“ zählen die Realitätskonstituierung (Situationsdefinition), die Erklärung oder die Vorhersage von Sachverhalten sowie die Konstruktion von Handlungsentwürfen und -empfehlungen (vgl. Caspari 2001: 240).

Es besteht seitens der Fremdsprachendidaktik noch keine Einigkeit darüber, ob Instruktion im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht erfolgreicher ist als durch den Lehrenden angeleitete Konstruktion.

2.1.3 Nativismus

Der Nativismus geht davon aus, dass die Fähigkeit, eine Sprache zu verstehen und zu sprechen, angeboren ist. Demnach verfügt bereits ein Neugeborenes über ein biologisches System, welches als Grundlage für die Entwicklung der Sprachfähigkeit dient:

Die Grundannahme des Nativismus ist, dass Sprache (hier im Sinne von „Muttersprache“ zu verstehen) nicht in irgendeiner Form erlernt oder erworben ist, sondern bereits vorliegt, als Grundausstattung des Menschen sozusagen. Jedoch nicht als ein allgemeines kognitives Vermögen, sondern ganz spezifisch als ein „Sprachorgan“. Ein Organ, das aber nicht irgendwo physiologisch zu verorten wäre, sondern das als eine Art Schaltkreis im menschlichen Gehirn ganz alleine zuständig ist für die Ausbildung und spätere Ausübung der muttersprachlichen Kompetenz: die Universalgrammatik, abgekürzt UG. (Harden 2006: 136)

Obwohl von theoretischem Interesse, ist es jedoch unmittelbar einsichtig, dass ein derartiger Ansatz für die Entwicklung von fremdsprachendidaktischen Methoden wenige Ansatzpunkte bietet.

2.1.4 Kognitivismus

Kognitivismus kann als Gegenkonzept zum behavioristischen Konzept gesehen werden (vgl. Wode 1988: 48). Im Kontext des Spracherwerbs wird „kognitiv“ als Bezeichnung für didaktische Vorgangsweisen verwendet, bei denen der Lernvorgang reflektiert bzw. bewusst wahrgenommen wird. Zu diesem Zweck werden beispielsweise Grammatikregeln aufgelistet und gelernt.

„Unter kognitiven Ansätzen im engeren Sinne versteht man Versuche, Spracherwerb in Abhängigkeit von der intellektuellen Entwicklung zu erklären.“ (Wode 1988: 48)

Der Kognitivismus sieht die Lernenden im Gegensatz zum Behaviorismus als eigenständig an. Piagets kognitive Entwicklungstheorie begreift Lernen als einen Konstruktionsprozess, den jeder Lernende dynamisch und selbsttätig durchführen müsse. (vgl. Overmann 2002 : 27)

Basierend auf den Sprachlerntheorien wurden eine Reihe von fremdsprachendidaktischen Methoden entwickelt, die teilweise Gemeinsamkeiten aufweisen, sich jedoch in Bezug auf andere Elemente voneinander unterscheiden.

2.2 Fremdsprachendidaktische Methoden

2.2.1 Die Grammatikübersetzungsmethode

Die Grammatikübersetzungsmethode wurde eingesetzt um die Sprachen Latein und Altgriechisch zu lehren. Auch lebende Fremdsprachen wurden im 19. Jahrhundert nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet.

Früher wurden Fremdsprachen unterrichtet, um den Lernenden das Lesen literarischer Texte im Original zu ermöglichen. Diese Methode verlangte von den Fremdsprachenlehrern nicht, die zu unterrichtende Fremdsprache fließend zu sprechen, da der Unterricht in der Sprache der Mehrheit der Lernenden erfolgte. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben nahmen einen viel höheren Stellenwert ein als das Sprechen und Hörverstehen und die Grammatik stand im Mittelpunkt des Unterrichts, wobei es sich um ein Lehren der Grammatikregeln und Ausnahmen in der Fremdsprache handelte, die die formanalytische Kompetenz der Lernenden steigern sollte. Im Mittelpunkt standen daher das Erlernen von

Regeln und Formen und nicht die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht. Geübt wurde das Übersetzen von fremdsprachigen Texten in die Muttersprache oder umgekehrt. Das Ergebnis war, dass die Lernenden nicht in der Lage waren, in der Fremdsprache im Alltag zu kommunizieren (vgl. Diadori et al 2011:38). Auch heute wird noch nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet, obwohl diese Methode einiger Kritik unterliegt. Zunehmend ist jedoch die Fähigkeit in der Fremdsprache kommunizieren zu können das wichtigste Lernziel für die Lernenden und daher ist anderen Methoden der Vorzug gegeben.

2.2.2 Die direkte Methode

Als Kritik an der Grammatikübersetzungsmethode laut wurde, begann man die direkte Methode zu entwickeln und Fremdsprachen nach ihr zu lehren. Ihren Ursprung hatte die direkte Methode bei den Modernisten, die im Rahmen eines Kongresses schon im Jahr 1898 in Wien festhielten, dass Sprachen wie ein lebender Organismus zu betrachten seien und dass dem Aspekt der Sprachanwendung mehr Bedeutung, beizumessen sei, als es im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode üblich war. In der Folge fand eine weitere Zusammenkunft von Linguisten in Leipzig statt, in der eine Prioritätenreihung entwickelt wurde, laut der zuerst die mündliche Fertigkeit, dann die Lesefertigkeit und erst danach die Schreibfertigkeit zu lehren sei. Die Reformbestrebungen stießen anfangs auf viel Kritik seitens der Lehrenden, die ein Festhalten an der Grammatik-Übersetzungsmethode befürworteten. Zu den bekanntesten Vertretern der direkten Methode zählt die Methode Berlitz. Sie ist jedoch nicht die einzige Ausprägung dieser Methode. In Ländern mit vielen Zuwanderern wie Frankreich und den USA war die direkte Methode besonders erfolgreich (vgl. Diadori et al 2011: 39-40).

Gekennzeichnet ist die direkte Methode dadurch, dass die Verwendung der Muttersprache der Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht vorgesehen ist und daher der Lehrende die Muttersprache der Lernenden nicht beherrschen muss. Die zu lehrende Sprache muss jedoch die Muttersprache des Lehrenden sein oder er muss die zu lehrende Sprache auf muttersprachlichem Niveau

sprechen. Der Aufbau der Unterrichtseinheiten ist wenig strukturiert, da jede Einheit mit einem Dialog oder einer Anekdote im Konversationsstil beginnt. Um den Sinn des Gesagten zu vermitteln, sollen u.a. pantomimische Darstellungen und die Gestik verstärkt eingesetzt werden. Die Grammatik wird im Rahmen der direkten Methode ausschließlich induktiv gelernt. Es ist zwar auch im Rahmen der direkten Methode gewünscht, Literatur in der zu lernenden Sprache zu lesen, doch wird diese nicht analysiert oder interpretiert. Das Lesen soll dem Vergnügen dienen. Auch die Kultur der Länder, in denen die Zielsprache gesprochen wird, soll induktiv gelernt werden (Diadori et al. 2011: 39-40).

2.2.3 Die audiolinguale bzw. die audiovisuelle Methode

Die audiolinguale bzw. die audiovisuelle Methode basieren auf der strukturalistischen Sprachbeschreibung, welche danach strebt, die spezifischen strukturellen Gegebenheiten einer jeden Sprache beschreibend zu erfassen (vgl. Bloomfield 1933). Wichtig ist, dass die audiolinguale bzw. die audiovisuelle Methode den Spracherwerb behavioristisch betrachtet, und daher Übungsformen wie den Pattern-Drill und Ersetzungsübungen bevorzugt, wobei das Ziel nicht die Steigerung des Sprachwissens wie bei der Übersetzungsmethode ist, sondern die Verbesserung des Sprachkönnens in den Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Bei den Lernenden, die erst mit dem Lernen einer Fremdsprache beginnen, wird das Sprechen und das Hörverständnis in den Vordergrund gestellt. Großer Wert wird auch auf die Authentizität der Sprachvorbilder gelegt (vgl. Meixner 2009: 26ff).

Modernere Technologien machten die Arbeit mit Filmen und später mit dem Internet möglich und viele Lehrende begannen sich auf die audiovisuelle Methode zu stützen. Jede Methode setzt einen anderen Fokus, was Vor- und Nachteile mit sich bringt. Die Schwächen der jeweiligen Methode versucht man durch die Entwicklung modernerer Ansätze zu beheben.

2.2.4 Die kommunikativen Methoden

Es gibt eine Reihe kommunikativer Methoden. Schon seit Jahrzehnten gibt es beispielsweise den „Natural Approach“, das „Content-Based Learning“, „Immersion“ und „Interactive Learning“ (vgl. Van Patten 1984: 106). Zu den gemeinsamen Kennzeichen der kommunikativen Methoden zählten schon damals:

1. Die Bedeutung konkreter Inhalte steht im Mittelpunkt und im Unterricht soll gelernt werden, wie man etwas ausdrückt oder interpretiert.
2. Um welche Inhalte es geht, hängt von der Methode ab: Beim *Natural Approach* bezieht sich der Unterricht auf das, was im Moment des Unterrichts an Ort und Stelle wichtig ist und beim *Content-Based-Learning*, geht es in erster Linie um fachspezifische Inhalte und darum, wie man über diese in der Fremdsprache spricht bzw. schreibt. Das Sprachniveau der Lernenden hat ebenfalls einen Einfluss auf die Inhalte, die Teil des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sein können.
3. Die Kommunikation erfolgt nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich und durch Gesten.
4. Von Anfang an sollten authentische Sprachbeispiele eingesetzt werden.
5. Die Kommunikation im Kursraum bzw. Klassenzimmer sollte für die Lernenden interessant sein und neue Informationen über die Umgebung oder die anderen Lernenden zu Tage fördern. Fragen wie beispielsweise „Ist mein Haar blond oder braun?“ sind daher abzulehnen (vgl. Van Patten 1984: 106-107).

Mitte der 1980er Jahren war die sogenannte „zweite Welle“ der kommunikativen Methoden, die auch als neo-kommunikative Methoden bezeichnet werden, weit verbreitet (vgl. Fäcke 2014: 269).

Die Prinzipien der neo-kommunikativen Methoden sind Lernerorientierung, Prozessorientierung, Lernstrategien, Lernbewusstsein und Lernerautonomie (vgl. Fäcke 2014: 269). Aufgabenorientiertes Lernen wurde mit dem Lernen von Inhalten kombiniert. Die Lernenden führten im Rahmen der neo-kommunikativen

Methoden kleine Projektarbeiten durch. Nach der Jahrtausendwende wurde der Ruf nach Vergleichbarkeit der Leistung der Lernenden und Lehrenden laut. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen beschreibt verschiedene Sprachniveaus für Sprachkenntnisse (vgl. ebd) und dient in Europa u.a. als Grundlage für Lehrbücher und Beurteilungskriterien. Sprachkenntnisse und Lernfortschritte werden anhand von sechs Kompetenzniveaus (A1 – C2) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>) gemessen.

2.2.5 Kommunikative Kompetenz

An dieser Stelle soll kurz auf den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ eingegangen werden, da die „kommunikative Kompetenz“ in den 1970er Jahren und bis Mitte der 1980er Jahre ein vorrangiges Lernziel war (vgl. Harden 2006: 41). In der Folge soll auf kommunikative Übungen, die der Verbesserung der kommunikativen Kompetenz dienen, hingewiesen werden. In der Anthropologie und Soziolinguistik wurde unter kommunikativer Kompetenz das grammatische, psycholinguistische, soziokulturelle und praktisch verfügbare Wissen eines Lernenden verstanden, wobei diese Kompetenz die Fähigkeit einschloss, die Sprache nach diesen Prinzipien anzuwenden (Hymes 1972: 269-293).

Laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sind

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. (Europarat 2001: 21-22)

Canale und Swain erstellten ein Modell der kommunikativen Kompetenz, das grammatische, soziolinguistische, diskursive sowie strategische Kompetenzen umfasst (1980: 29ff). Nach diesem Modell befähigt der Erwerb kommunikativer Kompetenz den Lernenden nicht nur dazu, sich korrekte linguistische Formen anzueignen, sondern diese in vorgegebenen sozialen Situationen angemessen, verständlich und strategisch wirksam anzuwenden.

Die Kommunikationsfähigkeit ist demnach

das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist. Von didaktischer Bedeutung im Lernprozess ist hierbei, dass Lerner sich von einer engen Orientierung an den Sprachmitteln und von ihrem sprachlichen Korrektheitsmonitor lösen können. Vielmehr geht es darum, dass die Lerner nicht die Äußerung von sich geben, die sie in der Fremdsprache ausdrücken können, sondern die sie auch tatsächlich inhaltlich ausdrücken wollen. Dabei spielt eine entscheidende Rolle, dass der gesamte Fremdsprachenunterricht in seiner Konzeption und praktischen Durchführung von Anfang an so angelegt ist, dass im Bewusstsein der Lerner nicht der Eindruck entsteht oder verstärkt wird, dass Inhalte, die durch die Sprache transportiert werden, beliebig, nebensächlich oder gar bedeutungslos sind. (Bausch et al 2003: 302)

Menschen setzen laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen neben anderen Fähigkeiten auch eine „sprachbezogene kommunikative Kompetenz“ (vgl. Europarat 2001: 109) ein.

Kommunikative Übungen fördern die funktionale, kommunikative Kompetenz, da sie sich an für die Lernenden interessanten Themen orientieren und kommunikationsrelevant sind. Aushandlungsverfahren und Kommunikationsstrategien, zu denen u.a. das Präzisieren, das Nachfragen und das Korrigieren zählen, werden in kommunikative Übungen einbezogen. Beispiele für kommunikative Übungen sind beispielsweise personenbezogene Kurzdialoge, Rollenspiele in Alltagsszenarien, globale Simulation, Projekte oder interaktive Spiele, die in authentische oder simulierte Kommunikationssituationen eingebettet werden (vgl. Pauels 2003: 302-305).

Laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschreibt kommunikative Sprachkompetenzen wie folgt:

Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen.

(<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>)

Spezifisch sprachliche Mittel dienen laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen der Befähigung der Menschen zum Handeln. Je besser ein Mensch mit Hilfe sprachlicher Mittel handeln kann, desto höher ist seine kommunikative Sprachkompetenz (vgl. ebd.)

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass kommunikationsfördernde Spiele im Rahmen eines abwechslungsreich gestalteten Unterrichts effektiv und effizient eingesetzt werden können.

2.2.6 Die interkulturelle Methode

Fremdsprachenunterricht befasst sich auch mit kulturellen Unterschieden, da ein tiefgehendes Verständnis einer Fremdsprache nur möglich ist, wenn man auch ein Gefühl für „otherness“, für verschiedene Weltansichten (vgl. Harden 2006: 43) und damit verbundene Konnotationen entwickelt. Diese haben ihre Ursachen in der Geschichte und Kultur der Gesellschaften, in der eine Sprache als Muttersprache gesprochen wird. Enger Kontakt mit Menschen aus diesen Ländern und die Rezeption authentischer Texte, sowie Auslandsaufenthalte in Ländern, in denen die Sprache gesprochen wird, sind wichtig für das Erlernen einer Fremdsprache. Dies sei hier angeführt, um klarzustellen, dass es wichtige Faktoren für das Fremdsprachenlernen gibt, die unabhängig von den Unterrichtsmethoden zu beachten sind. Alptekin (2002: 58) verwendet für den „interkulturellen, kommunikativen Lernansatz“ den Begriff „enculturation“. Das heißt, der Lernende begibt sich in einen neuen kulturellen Bezugsrahmen und gelangt dadurch auch zu einer neuen Weltansicht. Harden (2006: 42) hält fest, dass eine Beschäftigung mit den unterschiedlichen „Weltansichten“ ein wichtiger

Schritt sei, wobei es aber zu bedenken gilt, dass Kontakte mit Menschen aus Ländern, in denen die Fremdsprache gesprochen wird, für die Steigerung der interkulturellen Kompetenz wichtig sind, da die Vermittlung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten ansonsten nicht möglich sei (vgl. ebd.).

3 Lernspiele

Unter den im vorigen Kapitel vorgestellten fremdsprachendidaktischen Methoden sind es besonders die kommunikativen Methoden, welche Lernspiele konzeptuell integrieren.

Lernspiele dienen der Unterstützung beim Lernen. Tanzmeister gibt zu bedenken, dass die „*Wechselbeziehung von Lehren und Lernen*“ (Tanzmeister 2008: 16) komplex ist und dass dem Lernen mehr Wert beizumessen sei, als dem Lehren.

Die Aufgabe der Lehrenden ist es, für die Lernenden möglichst optimale Lernbedingungen zu schaffen (vgl. ebd.). Dazu können auch Lernspiele beitragen. Sie sind eine besondere Form von Spielen und es soll an dieser Stelle näher darauf eingegangen werden, was in dieser Arbeit unter dem Begriff „Lernspiel“ verstanden wird und welche Thesen es in der fachdidaktischen Literatur bezüglich des Einsatzes von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht gibt.

Semplici (2011) hält in Bezug auf den Italienischunterricht für Kinder fest, dass der ludische Ansatz in der Fremdsprachendidaktik eine essenzielle Rolle für den kindlichen Lernprozess spiele. Dieser unterscheide sich darüber hinaus von den Lernprozessen Erwachsener, da Kinder das Spiel verwenden würden, um die Realität verstehen zu lernen und um eine Beziehung zu anderen und zur sie umgebenden Welt aufzubauen, Erwachsene hingegen würden das Spiel oft als unnötig und zwecklos betrachten, da es sich beim Spiel in den Augen Erwachsener um das Gegenteil von Arbeit handle:

„Il bambino utilizza il gioco per capire e studiare la realtà, per mettersi in rapporto con gli altri e con il mondo esterno, per passare dalla dimensione egocentrica iniziale a una situazione di accomodamento alla realtà sociale circostante. Questo fa sì che il bambino abbia con il gioco un rapporto molto differente da quello dell'adulto, per il quale il gioco è in

contrapposizione con il lavoro, è un'azione fine a stesse, inutile in quanto priva di lucro.“ (Semplici 2011: 210)

Die Aussage, dass Spiele nur zum Selbstzweck dienen würden und insofern nicht gewinnbringend seien, ist in Bezug auf andragogische Lernspiele kritisch zu hinterfragen. Kilp (2003) und Jentgens (2007) plädieren klar für einen Sprachlernspieleinsatz im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht für Erwachsene. In der fachdidaktischen Forschung besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es auf jeden Fall sinnvoll ist, Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht für Kinder einzusetzen.

Balboni (1993: 111ff) stimmt mit Semplici darin überein, dass Kinder durch das Spiel die Wirklichkeit kennen und begreifen lernen. Er führt weiter aus, dass die Sprache Kindern dazu diene, ihre materiellen, expressiven oder phatischen (das heißt ihre auf das Knüpfen und Erhalten von Kontakten ausgerichteten) Bedürfnisse zu befriedigen:

“per il bambino è la forma di lavoro per eccellenza; lungi dall'essere una ribellione alla noia ed alle oppressive regole della vita organizzata, il gioco rappresenta per il bambino uno strumento di studio della realtà. [...] La lingua per il bambino è anzitutto uno strumento per soddisfare bisogni, siano questi materiali (regolare il comportamento altrui, ottenere oggetti ed informazioni ecc.) oppure espressivi (parlare di sé, dei propri sentimenti e pensieri), fatici (come nel parlare tra sé durante il gioco o nei <<monologhi collettivi >> [...]” (Balboni 1993: 111)

Sprachlernspiele können in zwei Arten unterteilt werden, wobei er die erste Art als **Entdeckungsspiel (gioco di scoperta)** und die zweite Art als **Übungsspiel (gioco d'esercitazione)** bezeichnet. Das Übungsspiel oder auch Sprachlernspiel zu Übungszwecken ist in der Literatur das am häufigsten erwähnte (vgl. de Santiago Guervós et al 1997: 11 – 65, vgl. Baccin 2007: 22 - 94). Es handelt sich dabei oft um spielerische Übungen, die zum Zweck der Festigung von Redewendungen, Wortschatz oder grammatischen Strukturen eingesetzt werden oder auch um solche, die eine etwas freiere Anwendung von bereits Gelerntem ermöglichen (Näheres zu Lernspielen im Kontext der verschiedenen Unterrichtsphasen findet sich in Kapitel 4.2).

Das Entdeckungsspiel hingegen, zielt darauf ab, dass die Lernenden im Rahmen des Spieles konstruktivistisch selbst Zusammenhänge erkennen. Dies

stärkt das Selbstvertrauen, kann motivierend wirken und bleibt besser im Gedächtnis, als Zusammenhänge, auf die man vom Lehrenden hingewiesen wird. Balboni unterstreicht die Tatsache, dass es sich beim Lernspieleinsatz im Fremdsprachenunterricht für Kinder nicht um einen methodischen Zusatz handelt, sondern dass dieser als integrativer Bestandteil der Unterrichtsplanung betrachtet werden sollte (vgl. Balboni 1993: 111).

3.1 Der Unterschied zwischen Game und Play

Auf Deutsch wird der Begriff ‚Spiel‘ sowohl als Übersetzung für **game** als auch für **play** verwendet. Sack (2011: 127) hält jedoch fest, dass es einen Unterschied zwischen **game** und **play** gibt. Auch in der Literatur werden **game** und **play** in Bezug auf Sprachlernspiele differenziert betrachtet (vgl. Sack 2011, Callois 1982). **Games** sind durch eine „*institutionalisierte Struktur*“ (Sack 2011: 127) gekennzeichnet, während **play** für die „*Intensität und Expressivität des Spiels, sein Vermögen toll zu machen*“ (Sack 2011: 127) steht. Als Schnittstelle zwischen **game** und **play** kann das Regelwerk des Spiels angesehen werden (Sack 2011: 129). Sack weist auch auf die vom französischen Soziologen, Literaturkritiker und Philosophen Caillois (1982) eingeführten Kategorien zur Erfassung von Spielbewegungen hin. **Play** wird von Caillois unterteilt in **Agôn** (Wettbewerb), **Alea** (Chance), **mimikry** (Nachahmung) und **illinx** (bewusstloser Rausch). In Bezug auf Sprachlernspiele ist unter **illinx** der Spaßfaktor zu verstehen.

3.2 Ernsthafte Spiele

Mangelnde Ernsthaftigkeit von Spielen wird oft als Argument dafür gebracht, dass der Sprachlernspieleinsatz im Erwachsenenunterricht eher nicht zu empfehlen sei. Als Gegenargument wird hingegen angeführt, dass zielgruppengerecht gestaltete, ernsthafte Lernspiele zu guten Lernerfolgen beitragen können. Daher soll an dieser Stelle näher auf den Begriff der *ernsthaften Spiele* (Abt 1970: 9) eingegangen werden. Abt führte den Begriff des ernsthaften Spieles in die Diskussion ein und erklärt in seinem Buch mit dem Titel ‚Serious Games‘ in Bezug auf Spiele, die explizit ein Lernziel verfolgen:

“Games may be played seriously or casually. We are concerned with serious games in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining.” (Abt 1970: 9)

Lernspiele sind demnach also als Spiele zu verstehen, die nicht in erster Linie zum Spaß bzw. zum Vergnügen der Spielenden gespielt werden. Vielmehr sind es Spiele, die explizit dazu dienen sollen, ein gut durchdachtes Lehr- bzw. Bildungsziel zu erreichen. In der Erwachsenenbildung wird die Ernsthaftigkeit von Sprachlernspielen kritisch hinterfragt, da der Sprachlernspieleinsatz sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden aufgrund einer vermuteten oder tatsächlichen mangelnden Ernsthaftigkeit abgelehnt werden kann:

„Mit dem Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht werden insbesondere persönlichkeitsbildende sowie soziale Lernziele verfolgt, vor allem soll das Spiel die Lerner-Motivation steigern [...]. Inwiefern solche Aspekte den Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht, insbesondere in der außerschulischen Erwachsenenbildung rechtfertigen, ist umstritten. Daher ist es nicht erstaunlich, dass noch heute einige Fremdsprachenlehrende und –lernende Bedenken gegen das Spiel als ernst zu nehmende Arbeitsform haben.“ (Jentges 2007: 1)

Jentges befragte im Rahmen einer Untersuchung sowohl erwachsene Lernende, die während des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts im außerschulischen Bereich Sprachlernspiele gespielt haben als auch erwachsene Lernende aus Kontrollgruppen, die im Unterricht keine Spiele gespielt haben und fand heraus, dass der *„Unterricht auf Basis von Spielen und der ohne Spiele, ähnlich positiv betrachtet wurden“* (Jentges 2007: 122).

Bei einigen Lernenden scheint das Gefühl vorzuherrschen, das Lernziel könnte mit anderen Methoden schneller erreicht werden. Auch Ur äußert ähnliche Bedenken in Bezug auf die Verwendung des Begriffes „Spiel“ im Fremdsprachenunterricht:

„Games are essentially recreational `time out` activities whose main purpose is enjoyment; language study is serious goal-oriented work, whose main purpose is personal learning. Once you call a language-learning activity a `game` you convey the message that it is just fun, not to be taken too seriously: a message I consider anti-educational and potentially demoralizing.“ (Ur 2007: 289).

Ur plädiert für die Verwendung des Begriffes 'spielerische Übungen', um keine falschen Erwartungen bei den Lernenden zu wecken (Ur 2007: 290). Wenn klargestellt wird, dass es sich um Übungen mit spielerischem Charakter handelt und nicht um pausenfüllende, nur der Auflockerung des Unterrichts dienende Spiele, kann das dazu beitragen, die Arbeitsmoral der Lernenden aufrecht zu erhalten. Darüber hinaus weist sie ausdrücklich darauf hin, dass sie spielerische Übungen im Fremdsprachenunterricht für Kinder auf jeden Fall einsetzen würde. Sie merkt auch an, dass genau wie der Einsatz guter Kinder- und Jugendliteratur im Erwachsenenunterricht auch der Einsatz guter Sprachlernspiele nicht nur für den Unterricht von Kindern sondern ebenso für Erwachsene geeignet ist (vgl. Ur 2007: 297).

Hansen (1990: 17-18) definiert Sprachlernspiele wie folgt:

„Das Spiel unter Einschluss des Sprachlernspiels gestaltet sich aus – aufgrund von Spielvorlagen realisierten – symbolischen Handlungen und Verbalisierungen.

Es unterscheidet sich in seiner psychologischen, sozialen und formalen Struktur von anderen Lern- und Übungsformen des Fremdsprachenunterrichts.

Von sonstigen Spielen unterscheidet es sich durch seine besondere Funktion als pädagogisches bzw. andragogisches und/oder fremdsprachendidaktisches Unterrichtsmittel, in der es von den Teilnehmern akzeptiert wird. Die Spielaufnahme wie auch das Beenden des Spiels geschehen freiwillig und sind von einer spielerischen Haltung und Bereitschaft zum Erleben von Spaß sowie von Interesse begleitet. Es gilt, unter Einhalten der vorab geklärten oder einvernehmlich geänderten Spielregeln einen ebenfalls vorab geklärten oder vereinbarten Zielzustand zu erreichen. Hierfür müssen sich die Spieler, deren Zahl je nach Spielvorlage variieren kann, mit einer oder mehreren Aufgabe(n) oder Situation(en) bzw. mit einem oder mehreren Gegner(n) interaktiv auseinandersetzen, wobei ggf. zentrale Gegenstände, Texte oder linguistische Strukturen verwendet werden.

Der Spielverlauf variiert auch bei konstanter Personenkonstellation und Vorlage von Mal zu Mal im Detail. Das Spiel bietet Freiraum, in dem alternative Verhaltensweisen versuchsweise angewendet, Entscheidungen gefällt und Redeabsichten in der Fremdsprache realisiert werden können, ohne daß dies über eine Diskussion (etwa in der Auswertungsphase) hinausgehende äußere Form hat.“

(Hansen 1990: 17-18)

In Hansen (1990: 22) wird auf Löffler (1979: 33-34) verwiesen, die als besondere Kennzeichen des Sprachlernspiels anführt, dass dieses Fertigkeiten festige, kommunikative Möglichkeiten biete und fallweise als Anlass für Interaktionen diene (vgl. ebd.).

Kurtz (2001) erwähnt die handlungsorientierte Komponente von Feldhenders Playback Theatre (vgl. Feldhender 1991). Der von Feldhender vorgeschlagene Einsatz des Theaterspielens im Fremdsprachenunterricht ist teilnehmerorientiert und handlungsorientiert. Feldhenders Vorgangsweise ermöglicht aktives Lernen, schafft fremdsprachliche Beziehungen und Interaktionen mit anderen. Er plädiert dafür, dass Fremdsprachen unter Einsatz von Elementen des ‚Playback Theatre‘ mit allen Sinnen erlernt werden sollen. Beim ‚Playback Theatre‘ geht es darum, sich Geschichten aus dem Alltag als Ausgangspunkt für die dramaturgische Gestaltung zu bedienen und basierend darauf gemeinsam ein Theaterstück zu gestalten, das diese Geschichte(n) erzählt.

Jentges (2007) untersucht die Effektivität von Sprachlernspielen und geht dabei auf die Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht ein. Nachdem sie einen Überblick über die für die Erforschung von Sprachlernspielen relevante Terminologie gibt, beschreibt sie eine von ihr im Rahmen ihrer Dissertation durchgeführte Untersuchung zum Einsatz von Sprachlernspielen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Im Anschluss daran stellt sie die Ergebnisse der Untersuchung dar und geht auf die Ergebnisdiskussion ein. Das Kern-Ergebnis der Untersuchung war, dass Spiele für den Fremdsprachenunterricht empfohlen werden können, *„solange diese lernziel- und zielgruppenorientiert ausgesucht und eingesetzt werden.“* (Jentges 2007: 122).

Auch Pyka (2008: 442) betont, wie wertvoll Sprachlernspiele für die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Spanisch sind, indem sie in Bezug auf die Bedeutung des Sprachlernspieleinsatzes für die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache wie folgt schreibt:

„Spiele sind eine besonders motivierende Form der Vermittlung der gesprochenen Sprache, wobei gleichzeitig sowohl Wortschatz als auch einzelne Grammatikaspekte automatisiert werden.“ (Pyka 2008: 422)

Lehrpersonen, die bereits Sprachlernspiele in der Praxis eingesetzt haben, stimmen in Bezug auf die motivierende Wirkung, die diese auf die meisten Lernenden haben, überein.

Im von Sommerfeldt (2011) herausgegebenen Handbuch zur Spanischmethodik beschäftigt sich Vences (2011, 131-150) mit dem Einsatz von Materialien und Medien im Spanischunterricht und geht dabei auch auf den Einsatz von Spielen ein:

„Lernspiele tragen dazu bei, das Erlernte zu festigen und/oder Neues auf spielerischem Wege zu entdecken und sich anzueignen. Dabei ist die spanische Sprache durch die Verwendung als Kommunikationsmittel im Spiel zugleich Mittel zum Zweck und – dank der Beschäftigung mit inhaltlichen und/oder sprachlichen Phänomenen – meist das eigentliche Ziel. Insofern sind Lernspiele keine Spiele im ursprünglichen Sinne, denn zur Definition von Spiel gehört für gewöhnlich das Merkmal der Zweckfreiheit.“ (Vences 2011: 131)

Garcia-Carbonell et al (2001) haben den Einsatz von Simulationen und Sprachlernspielen ebenfalls untersucht. Das Ergebnis ihrer Untersuchung besagt, dass die Erfahrungen, die die Lernenden im Rahmen der Simulationen sammeln, eine positive Änderung der Einstellung zum Fremdsprachenlernen bewirken. Sie führen diesen positiven Effekt darauf zurück, dass die Lernenden aktiv am Konstruktionsprozess beteiligt sind und Gelegenheit haben, abhängig von ihren eigenen Aktivitäten sowohl Versagen als auch Erfolge erleben können. Das Lernen mit Simulationen erfolgt zyklisch und zwar so, dass auf eine Simulationserfahrung eine Reflexionsphase folgt, in der auch relevantes Feedback gegeben wird. Nach dem Debriefing kann der Lernende sich einer neuen Simulationserfahrung zuwenden (vgl. Garcia-Carbonell et al 2001: 200).

4 Sprachlernspielarten

Als **Sprachlernspiele** werden, wie bereits beschrieben, jene Lernspiele bezeichnet, die dazu dienen, die Kenntnisse der Lernenden in deren Muttersprache oder einer Fremdsprache zu verbessern. Kacjan (2010: 1179) versucht Sprachlernspiele systematisch in Kategorien einzuteilen. An dieser Stelle seien beispielhaft einige Sprachlernspiele bzw. Sprachlernspielkategorien und ihnen zugeordnete Sprachlernspielbeispiele angeführt:

- **Bewegungsspiele:** Sprachlernspiele, zu denen körperliche Bewegung gehört, wobei gälte, dass bei erhöhtem Bewegungspotential weniger Sprachelemente ins Spiel integriert werden können. Zu diesen Spielen zählen beispielsweise Suchspiele (Farben oder Gegenstände müssen im Raum gesucht und berührt werden) oder Laufdiktate. Ein sogenannter „Wörtertanz“ kann beispielsweise mit den Elementen vorgegebener Satzbauelemente inszeniert werden, wobei die Satzbauelemente von den teilnehmenden Lernenden z.B. auf Zetteln vor dem Körper gehalten werden. Die Lernenden sprechen sich ab, in welcher Reihenfolge sie sich aufstellen sollten, damit ein korrekter Satz entsteht. Die dafür erforderlichen Bewegungen erinnern entfernt an einen Gruppentanz, weshalb dieses Bewegungsspiel „Wörtertanz“ genannt wird. Für einen Wörtertanz teilt man beispielsweise an 6 Lernende je eines der folgenden, teilweise von Pyka (vgl. Pyka 2008: 474) übernommenen Satzbauelemente (im Querformat auf A4- Zettel gedruckt) aus:

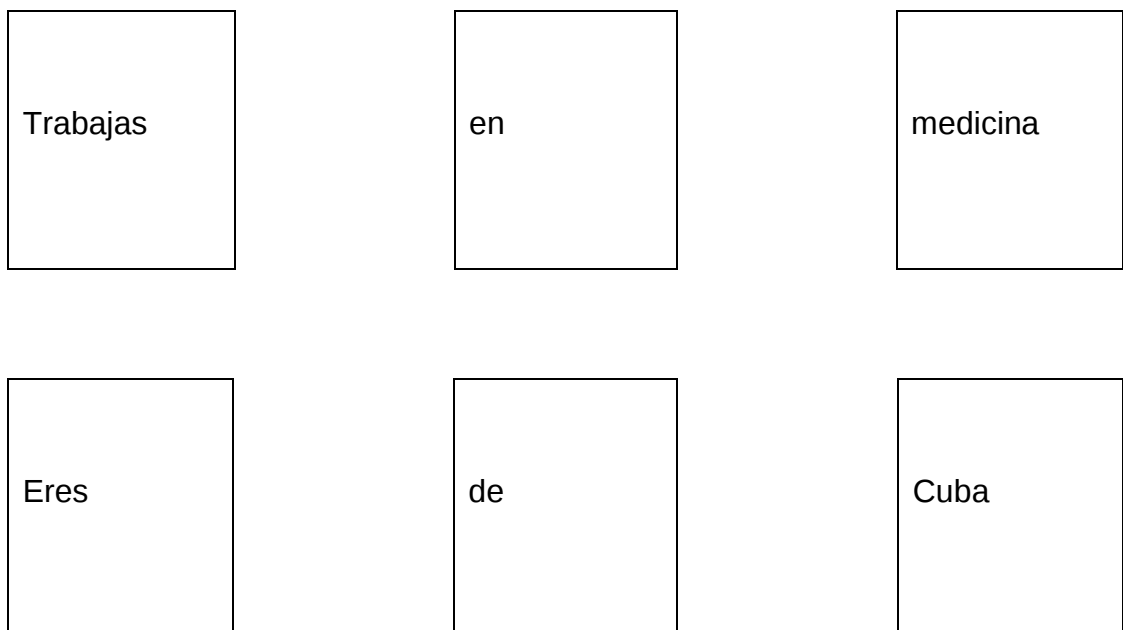


Abbildung 1: Satzbauelemente für Satzbaukästen (vgl. Pyka 2008: 474)

Die Lernenden haben nun die Aufgabe, sich möglichst schnell (oder in einer vom Lehrenden vorgegebenen Zeit) so aufzustellen, dass sich, wenn sie ihre Zettel mit den Satzbauelementen sichtbar vor sich hochhalten, zwei korrekte

Sätze ablesen lassen. Ziel dieses Spieles ist es, dass die Lernenden ein erstes Gefühl für Strukturen entwickeln.

- **Sprachelementspiele:** Diese werden meist in der Festigungsphase der Unterrichtseinheiten gespielt. Geübt bzw. trainiert wird hier der kreative Umgang mit konstitutiven und konstruktiven Sprachelementen. Zu den Sprachelementspielen gehören beispielsweise **Bilderkarten-Dominos**. Ihr Einsatz ist empfehlenswert, weil die Fertigkeit Lesen durch das Trainieren des neuen Vokabulars besser wird. Sobald der neue Wortschatz gefestigt ist, kann er auch beim Schreiben und beim Sprechen aktiviert werden. Pyka empfiehlt einige Sprachlernspiele, die sich schon im Anfängerunterricht als Übungsmöglichkeiten für die Fertigkeit Schreiben anbieten. Dazu gehören das **Wörter vervollständigen** (Z.B.: c_nc_ = cinco), der **Buchstabensalat**, bei dem es darum geht, Informationen aus einem Raster mit verschiedenen Buchstaben herauszufinden und die gesuchten Begriffe bzw. Wörter einzukreisen, der **Buchstabenbaum**, in dem sich Anfangsbuchstaben für eine bestimmte Anzahl von Wörtern befinden, mit denen die Lernenden dann Wörter zu einem bestimmten Themenbereich bilden, oder Gegensatzpaare (z.B.: *alto – bajo, pocos – muchos, preguntar – responder* etc.) im Rahmen von **Suchspielen** zusammengeführt werden müssen. Solche Sprachlernspiele bieten sich auch für das Üben von Derivaten (Z.B.: *aprender – aprendido – aprendimiento* etc.) an (vgl. Pyka 2008: 472 -473).
- **Kommunikative Sprachlernspiele:** Bei diesen Sprachlernspielen kommt es auf die Verwendung der Zielsprache in kommunikativer Form an. Sie werden oft in der Transferphase einer Unterrichtseinheit eingesetzt. Pyka weist darauf hin, dass es hilfreich ist, die Lernenden so aufzustellen, dass sie sich nicht zu stark exponiert fühlen. Eine gewisse Anonymität bleibt gewahrt, wenn beispielsweise Reihen bzw. konzentrische Kreise gebildet werden. Als Beispiele für kommunikationsfördernde Spiele nennt sie **Wörterraten** und ein Spiel mit Spielplan und Würfel, bei dem die Aktionsfelder in einer „Schlange“ aneinandergereiht sind (vgl. Pyka 2008: 442 – 443). Auf den Feldern des Schlangenspiels stehen Anweisungen, die als Sprechansätze dienen und die von den Lernenden, die mit ihrer Figur aufgrund des Würfelergebnisses auf

so ein Feld ziehen, ausgeführt werden müssen. Die Regeln bei solchen Spielbrett-und-Würfelspielen sind einfach: Wer es nicht schafft, die auf der Aktionskarte angegebene Aufgabe auszuführen muss auf das Feld zurück, auf dem er bzw. sie vor dem Würfeln stand. Als Beispiel für eine Frage, die auf einem Aktionsfeld stehen könnte, führt Pyka wie folgt an: „¿*Qué vas a hacer este fin de semana?*“. Wer einen sinnvollen Antwortsatz mit *ir a* + Verb bildet, darf auf dem Spielfeld stehen bleiben. Pyka unterstreicht die Wichtigkeit des Lobens von guten Antworten und dessen motivierende Wirkung (vgl. Pyka 2008: 442 - 443).

- **Darstellendes Spiel:** In diesen Spielen ist der Darbietungscharakter besonders wichtig. Löffler ordnet dem Darstellenden Spiel Sketche, Playreading, Szene und Theaterspiel (Drama) zu (vgl. Löffler 1979: 36). Auch das darstellende Sprachlernspiel wird in erster Linie in der Transferphase einer Unterrichtseinheit eingesetzt, damit bewusst gemachte, eingeübte sprachliche Muster, Redemittel und Strukturen in neuen Kontexten angewendet werden können.

4.1 Vorschläge für spielerische Übungen und Lernspiele im Fremdsprachenunterricht

Ur (2007: 281) erteilt in Bezug auf die intrinsische Motivation und das Wecken des Interesses für die zu lernende Fremdsprache explizit neun konkrete Ratschläge, die von der Verfasserin aus dem Englischen ins Deutsche übertragen und die auf Sprachlernspiele bezogen wurden. Zu jedem Punkt wurde von der Verfasserin auch zumindest ein Sprachlernspielbeispiel angeführt:

1. Klare Zielsetzung für spielerische Aktivitäten und Sprachlernspiele

Den Lernenden sollte vorab klar gemacht werden, welche sprachlichen und inhaltlichen Lernziele mit Hilfe der jeweiligen Aktivität erreicht werden sollen. Ein Quiz- bzw. Ratespiel kann dazu dienen, die Fragebildung in der Fremdsprache zu üben und gleichzeitig inhaltlich ein Themengebiet zu festigen, indem man die dem jeweiligen Thema entsprechenden Fragen beantwortet.

2. Gestaltung eines abwechslungsreichen Unterrichts

Nicht alle Sprachlernspiele sprechen alle Menschen gleich stark an. Themen und Aufgabenstellungen für spielerische Aktivitäten sollten möglichst interessant und abwechslungsreich sein, damit für möglichst viele der Lernenden etwas Ansprechendes dabei ist. Wenn im Laufe des Jahres abwechslungsreiche Sprachlernspiele zum Einsatz kommen, so ist das zu begrüßen. Fehlersuchspiele, Rollenspiele und kreative Schreibspiele, die zielgruppenadäquat eingesetzt werden, trainieren unterschiedliche Fertigkeiten und sorgen für einen abwechslungsreichen Unterricht.

3. Ansprechendes Bildmaterial oder Filmeinsatz bei Sprachlernspielen

Die Verwendung von ansprechendem Bildmaterial ist von Vorteil für Sprachlernspiele wie beispielsweise Bilderdominos, Bilder- und Wortmemory-Spielen oder Ratespielen mit Kurzvideos. Dabei werden für einen Teil der Gruppe sichtbar und für den anderen Teil der Gruppe unsichtbar Kurzvideos ohne Ton gezeigt. Diejenigen, die etwas sehen, müssen dies den anderen beschreiben, wobei die anderen erraten müssen, um welchen Film es sich handelt. Spiele, die mit visuell ansprechenden Materialien arbeiten, sind laut Ur interessant und motivierend.

4. Spannung und Herausforderung

Durch ein Zeitlimit wird laut Ur jede spielerische Übung interessanter. Ein bestimmtes Ziel zu erreichen, indem man bestimmte Spielregeln verfolgt, kann sehr unterhaltsam sein. Wer am schnellsten das **Kreuzwörterrätsel** gelöst oder wer alle Begriffe in einer **Buchstabensuppe** zuerst gefunden hat, oder das **Laufdiktat** zuerst korrekt fertiggestellt hat, hat gewonnen. Der Wettbewerbscharakter, der durch den Zeitdruck entsteht, kann motivierend wirken.

5. Unterhaltung

Unterhaltung bringt Freude in den Fremdsprachenunterricht. Ur nennt hier die Möglichkeit, Witze und Geschichten zu erzählen, Lieder zu singen, oder auch Video-Clips und Filme zu zeigen. Ein Beispiel für ein unterhaltendes Spiel wäre eine für den Unterricht adaptierte Variante von „The Amazing Race“ (vgl. <http://amazedracer.blogspot.co.at/p/the-amazing-race-ecuador-2014.html>). Es handelt sich dabei um die Inszenierung einer Realityshow mit **Orientierungslauf- und Quizelementen**.

6. Rollenspiele und Simulationen

Rollenspiele und Simulationen sind Möglichkeiten, die Kreativität und den Einfallsreichtum der Lernenden in den Fremdsprachenunterricht einfließen zu lassen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese Aktivitäten introvertierten, scheuen Lernenden schwer fallen, da sie sich davon eingeschüchtert fühlen, sich vor anderen exponieren zu müssen.

7. Ratespiele

Bei **Ratespielen** geht es darum, Informationen zu erfragen, um möglichst schnell eine gestellte Aufgabe zu lösen (Lücken in Formularen ausfüllen; erraten, was auf dem Bild ist, das der Partner gezeichnet hat, ...).

8. Zielgruppenspezifische Lerninhalte wählen

Lernende tendieren dazu Aufgaben, die etwas mit ihrer Lebenswelt und ihren persönlichen Interessen zu tun haben, besonders interessant zu finden. Es ist daher ratsam, die Lernenden über eigene Erfahrungen berichten zu lassen, welche auch in **Rollenspielen** einfließen können. Fortgeschrittene könnten die Möglichkeit erhalten, aus einer Liste von für ihr Sprachniveau geeigneten Rollenspielen, eines auszuwählen.¹

¹ Rollenspielthemenvorschläge für den Spanischunterricht:
<http://todoele.org/todoele20/category/etiquetas/juego-de-roles> (abgerufen am 03.08.2016)

9. Offene Aufgabenstellungen

Besonders stimulierend sind spielerische Aufgaben, die auf unterschiedliche, kreative Arten gelöst werden können, da die Ergebnisse oft überraschend originell oder humorvoll ausfallen können (vgl. Ur 2007: 281).

Im Sprachunterricht für Fortgeschrittene könnte man im Unterricht Activity², Tabu³ oder Pictionary⁴ spielen.

4.2 Sprachlernspielbeispiele für unterschiedliche Unterrichtsphasen

Lütge (2012) hat ein Methodenhandbuch für Lehrer an Grundschulen für die ersten vier Klassen verfasst, das es Lehrenden erleichtern soll, den Unterricht durch Spiele aufzulockern und zu rhythmisieren. Sie macht Vorschläge dafür, wie Spiele und Rituale effektiv in alle Unterrichtsphasen eingebettet werden können. Das Buch enthält Spiele, die zum Stundeneinstieg geeignet sind, um Vorwissen zu aktivieren, Spiele zum Fördern von Kreativität, Spiele für bessere Kommunikation und Kooperation, und Spiele zur Verbesserung der Sozialkompetenz, zum Festigen von Lerninhalten oder zum Einsatz für die Gestaltung eines gelungenen Stundenabschlusses. Die Sprachlernspiele sind für den Deutschunterricht gedacht und meist sehr gut auch für den Fremdsprachenunterricht Italienisch und Spanisch geeignet. Lütge beschreibt in der Einleitung kurz, wie Sprachlernspiele aufgebaut sein sollten, damit sie zielführend im Unterricht für Volksschüler eingesetzt werden können. Im ersten Kapitel präsentiert sie einige Spiele, die es den Kindern erleichtern sollen, einander kennenzulernen. Solche Spiele werden auch **Eisbrecherspiele** genannt (vgl. Lütge 2012: 11-32). Im zweiten Kapitel befasst sie sich mit **Gruppenspielen** (vgl. Lütge 2012: 33-49). Das dritte Kapitel geht auf **Spiele** ein, die dazu dienen das **Vor-**

² Spielanleitung zum Spiel Activity:
<http://www.familienbrettspiele.de/activity-junior-spielanleitung-und-regeln/>
(abgerufen am 03.08.2016)

³ Tabu: <http://www.spielregeln.de/tabu.html> (abgerufen am 03.08.2016)

⁴ Spielanleitung zum Spiel Pictionary:
<http://www.spielregeln-spielanleitungen.de/spiel/pictionary/spielregeln.html>
(abgerufen am 03.08.2016)

wissen der Kinder zu **aktivieren** (vgl. Lütge 2012: 51-72). Im vierten Kapitel gibt sie einen Überblick über einige aus der Praxis stammende **Spiele** für einen gelungenen **Unterrichtseinstieg** (vgl. Lütge 2012: 75-92). In den folgenden drei Kapiteln geht sie näher auf Spiele ein, die die Sozialkompetenzen Kommunikation (vgl. Lütge 2012: 95-112), Kreativität (vgl. Lütge 2012: 113-127) und Kooperation (vgl. Lütge 2012: 129-146) steigern. Das achte Kapitel stellt einige **aktivierende Spiele** vor, die Lütge als „Muntermacher“ bezeichnet (vgl. Lütge 2012: 147 – 166). Das achte und somit vorletzte Kapitel fokussiert **Spiele**, die die **Lerninhalte festigen** sollen (vgl. Lütge 2012: 167-188) und das letzte Kapitel präsentiert einige **Spiele**, die sich als **Stundenabschluss** vor den Ferien besonders eignen (vgl. Lütge 2012: 189-204).

Aus Lütges Methodenhandbuch (Lütge 2012) geht hervor, dass Sprachlernspiele in unterschiedlichen Unterrichtsphasen eingesetzt werden können. Unterrichtssequenzen sind vorab zu planen, und es muss a priori genau festgelegt werden, in welcher Phase ein bestimmtes Sprachlernspiel effizient eingesetzt werden kann.

Prinzipiell ist festzuhalten, dass eine didaktische Einheit mit der Einführungs- und Vorbereitungsphase beginnt, auf die die Präsentationsphase folgt. Im Anschluss daran ist eine Phase der Bewusstmachung einzuplanen. Sobald den Lernenden das Lehrziel bewusst gemacht worden ist, geht es in der ersten Festigungsphase darum, das Gelernte zu üben, damit die Lernenden in der darauf folgenden Transferphase, das Gelernte in einem neuen Kontext anwenden können. In dieser Unterrichtsphase geht es darum, die neuen Redemittel bzw. die erlernten Strukturen oder Wörter in unterschiedlichen Kommunikationssituationen anzuwenden. Am Ende jeder didaktischen Einheit, sollte eine Phase der freien Anwendung eingeplant werden. In der letzten Phase jeder didaktischen Einheit sollte das Wissen der Lernenden überprüft werden. So kann festgehalten werden, welche Unsicherheiten seitens der Lernenden in Bezug auf das Lehrziel noch bestehen bzw. ob das Lehrziel erreicht wurde (vgl. Lütge 2012: 51-72, 167-188, 189-204).

Fremdsprachendidaktiker befassen sich auch mit den Lernzielen, die durch den Einsatz von Sprachlernspielen erreicht werden sollen. So gibt es beispielsweise Sprachlernspiele, die dem Wortschatzerwerb dienen sollen. Ein Dominospiel bestehend aus jeweils einem Graphem und einem Bild dient beispielsweise dazu, neu erworbenen Wortschatz zu festigen. Kacjan nennt als Beispiel die Zuordnung des Wortes „Buch“ zu einem Bild, auf dem ein Buch abgebildet ist (Kacjan 2010: 1179).

Vences berichtet aus eigener Erfahrung, dass der Einsatz von **Lernspielen, die von LernerInnengruppen selbst entwickelt** werden, sehr effektiv sei. Der Vorteil dieser Lernspiele, bestehe darin, dass diese *„passgenau auf die jeweilige Lerngruppe zugeschnitten“* (Vences 2011:132) seien und sie dennoch in adaptierter Form *„als Material für andere Lerngruppen dienen“* könnten (Vences 2011: 132). Als Beispiel, welches von Lernenden im 2. Lernjahr erstellt wurde, nennt Vences ein Spiel zum Thema **„Umweltsünden und Umweltschutz“**. Es handelt sich um ein Brettspiel, bei dem das Würfelglück entscheidet, wie viele Felder zurückgelegt werden dürfen. Bei Erreichung bestimmter farblich markierter Felder müssen entsprechende Karten mit Aufgaben gezogen werden. Die Aufgaben dienen zur *Übung grammatischer Strukturen (z.B.: es irresponsable que haya talado árboles, sólo hasta que se haya talado el último árbol, contaminado el último mar y muerto el último pez, el hombre entenderá que no se puede comer el dinero.)* und zur Festigung des Wortschatzes zum Thema *„medio ambiente“*. Dieses Lernspielbeispiel ist für den Spanischunterricht für Fortgeschrittene ab dem 2. Lernjahr geeignet.

In Bezug auf den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wurde bereits festgestellt, dass ein gelungener Sprachlernspieleinsatz auf Eigeninitiative, Kreativität, prinzipielle Mitspielbereitschaft und der Bereitschaft sich einzulassen und Nähe zuzulassen, beruhe (vgl. Eßer 2007: 127). Das gilt auch für den Italienisch- und Spanischunterricht.

4.3 Altersgemäßer Sprachlernspieleinsatz

Wode (1988: 302) hält hinsichtlich der Bedeutung des Lebensalters für den Fremdsprachenunterricht fest, dass das Lebensalter in Bezug auf den Fremd-

sprachenerwerbsprozess nur indirekt Auswirkungen habe, da sich die intellektuell-kognitiven Voraussetzungen für das Begreifen bestimmter Konzepte sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache im Laufe des Lebens eines Kindes erst entwickeln (vgl. Wode 1988: 302). In Bezug auf die intellektuell-kognitiven Voraussetzungen für den Fremdsprachenerwerb erwähnt Wode, dass Kinder erst ab dem achten Lebensjahr Verwandtschaftswörter verstehen können, weil sie intellektuell davor noch nicht in der Lage sind, die Bedeutung der Wörter in vollem Umfang zu begreifen und daraus reziproke Schlüsse zu ziehen. Auch kann man von Kindern, die noch keine Vorstellung von der Bedeutung von „mehr“ oder „weniger“ haben, die korrekte Verwendung dieser Wörter (und zwar weder in der Muttersprache noch in der Fremdsprache) erwarten (vgl. Wode 1988: 309). Auch Kacjan weist darauf hin, dass das Alter der Lernenden bei der Auswahl effizient einsetzbarer Sprachlernspiele von großer Bedeutung sei. So entsprächen Bewegungsspiele dem Bewegungsdrang der Altersgruppe der 12- bis 14-jährigen. Diese Sprachlernspiele seien jedoch für ältere Lernende weniger gut geeignet. Das darstellende Sprachlernspiel sei für den Unterricht Erwachsener nicht empfehlenswert, da diese sprachökonomisch vorgehen und dazu neigen würden, bestimmte Lernformen bei nicht bewiesener Effizienz aus ihrem Lernprozess auszuschließen. Das kommunikative Sprachlernspiel sei jedoch altersunabhängig einsetzbar. Hierbei müsse das Alter der LernerInnengruppe lediglich bei der Themenwahl und in Bezug auf die Komplexität an das Alter der Lernenden angepasst werden (vgl. Kacjan 2010: 1180). Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Alter bei der Wahl eines effektiv einsetzbaren Sprachlernspiels eine große Rolle spielt (vgl. Siek-Piskozub 1991: 287-289). Siek-Piskozub schlug vor, für Kinder Bewegungsspiele und Sprachlernspiele mit Wettkampfnatur zu wählen. Für Jugendliche und Erwachsene seien Strategiespiele und intellektuell anspruchsvolle Spiele geeignet. Bei der Auswahl von Sprachlernspielen für erwachsene Lernende sei darüber hinaus darauf zu achten, dass diese sich nicht im Rahmen der Sprachlernspiele exponieren wollen. Die Lehrperson sollte daher die Schaffung von Situationen vermeiden, die die Lernenden als peinlich empfinden könnten.

Jugendliche befinden sich in einem Übergangsalter, in dem sie keine Kinder mehr sind, aber auch noch nicht erwachsen. Im Sprachunterricht mit jugendli-

chen Lernenden als Zielgruppe schlägt Siek-Piskozub vor, „Sprachlernspiele“ als „Aktivität“ zu bezeichnen und nicht als „Spiel“. So könne vermieden werden, dass sich die Jugendlichen wie Kinder behandelt fühlen könnten (vgl. Siek-Piskozub 1991: 287-289).

Begotti (2007: 59) hat den Sprachlernspieleinsatz im Italienischunterricht für Erwachsene untersucht und dabei festgestellt, dass viele Faktoren für den Einsatz einer spielerischen Methode auch bei dieser Altersgruppe sprechen. Ausschlaggebend für den Erfolg sei hier jedoch, sich vorab Klarheit über die Ausgangssituation der Gruppe der Lernenden zu verschaffen. Damit die Lernenden nicht demotiviert werden, müssen deren Nationalität, deren Alter und Sprachniveau berücksichtigt werden (vgl. Begotti 2007: 59–60). Caon/Rutka (2016) betonen, dass es darüber hinaus wichtig sei, die Lernziele vorab festzulegen (vgl. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf).

Begotti untersuchte auch den Einfluss der Herkunft der erwachsenen Lernenden auf die Ablehnung bzw. Akzeptanz des Einsatzes von Sprachlernspielen im Italienischunterricht und stellte fest, dass erwachsene Lernende aus Südeuropa, Lateinamerika und Österreich den Sprachlernspieleinsatz befürworten und Nordeuropäer ihn eher ablehnen (vgl. Begotti 2007: 59).

4.4 Voraussetzungen für den effektiven Sprachlernspieleinsatz

Diadori (2011: 73) schreibt in Bezug auf Unterrichtstechniken, die bestimmten Unterrichtsmethoden zugeordnet werden können, dass es unter anderem Techniken auf Basis von Spielen gäbe und Techniken, die darauf abzielen, die Lernenden zu motivieren, bestimmte Fertigkeiten schulen und andere Techniken, die Filme oder das Internet einsetzen. Dem Lehrenden kommt die Aufgabe zu, in Erfahrung zu bringen, welchen **Lernstil** die Lernenden bevorzugen, welche **Bedürfnisse** die Lernenden haben und welche **Beweggründe** sie dazu veranlasst haben, eine Fremdsprache zu lernen (vgl. Diadori 2011:73).

Diadori rät den Lehrenden, sich vorab Klarheit über die Lernziele zu verschaffen, die die Lernenden verfolgen und dann, basierend auf diesem Wissen, die geeignete Technik für die Entwicklung der zu verbessernden Fertigkeit zu wäh-

len (vgl. Diadori 2011: 75). Wenn es darum geht, das Hören und das miteinander Sprechen zu üben, rät sie dazu Rollenspiele, Theaterstücke oder globale Simulationen einzusetzen (vgl. ebd.).

Bausch et al (2003: 277 – 320) unterteilen Übungen abweichend von Diadoris Vorschlag wie folgt nach Kompetenzen bzw. Fertigkeiten:

- Ausspracheübungen
- Wortschatzübungen
- Grammatikübungen
- Leseübungen
- Schreibübungen
- Sprechübungen
- Hörverständnisübungen
- Verständnisübungen mit authentischen, audiovisuellen Texten
- Kommunikative Übungen
- Interaktive Übungen
- Kreative Übungen
- Übungen zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz
- Übungen zur Vermittlung zwischen Sprachen und Kulturen

Diadori hält zusammenfassend fest, dass Sprachlernspiele, die das Ziel verfolgen, den Wortschatz oder bestimmte Strukturen zu fixieren, den kreativen Übungen zugeordnet werden können. Auch kreative Schreibspiele, den spielerischen Einsatz von Theaterstücken, Lieder und spielerische Übungen, in denen Bilder kreativ eingesetzt werden, zählt sie zu dieser Kategorie (vgl. Diadori 2011: 76).

Vences betont darüber hinaus, dass vom Lehrenden vorentlastend einige Redemittel bereitgestellt werden müssen, die die Voraussetzung für einen gelungenen Spielverlauf sind. Ohne eine entsprechende Vorentlastung ist ein effekti-

ver Einsatz von Sprachlernspielen besonders im Anfängerunterricht aufgrund des begrenzten Wortschatzes der Lernenden nicht möglich (vgl. Vences 2011: 133).

Als Beispiele für den Spanischunterricht führt Vences folgende Redemittel an:

- „¡Ahora es mi/tu turno!
 - ¡Te toca a ti!
 - ¡Tira otra vez!
 - ¡No hagas trampas! - ¡Has hecho trampa!
 - ¡Eso no vale!
 - ¡Qué suerte!
 - Me ha salido un dos, pero necesito un cuatro.
 - ¡Avanza hasta la próxima casilla!
 - ¡Retrocede tres casillas!“
- (Vences 2011: 133)

Auf Deutsch bedeutet das⁵:

- Ich bin jetzt an der Reihe! Du bist jetzt an der Reihe!
- Du bist dran!
- Schummle nicht! Du hast geschummelt!
- Das gilt nicht!
- So ein Glück!
- Ich habe eine Zwei gewürfelt, aber ich brauche eine Vier! (Deutschland)
Ich habe einen Zweier gewürfelt, aber ich brauche einen Vierer! (Österreich)
- Ziehe zum nächsten Feld weiter!
- Gehe drei Felder zurück!

Auf Italienisch sollte man folgende Redemittel mit der gleichen Bedeutung zur Verfügung stellen⁵:

⁵ Die Redemittel wurden von Vences (2011) aufgelistet und von der Verfasserin ins Deutsche und Italienische übertragen.

- E` il mio/ tuo turno!
- Ora tocca a te!
- Non barare al gioco! Hai barato!
- Non vale!
- Per fortuna!
- Ho ottenuto un due, ma ho bisogno di un quattro!
- Evviva! Vai avanti!
- Vai indietro di tre caselle!

4.5 Adaptierte Versionen von *The Amazing Race*

Ein Großteil der Literatur zum Thema Sprachlernspieleinsatz im Fremdsprachenunterricht bezieht sich auf Englisch als Fremdsprache im Schulunterricht. Zu spezifisch für den Einsatz im Italienisch- oder Spanischunterricht entwickelten Sprachlernspielen gibt es noch Forschungsbedarf. Obwohl bekannt ist, dass im Rahmen der Methodenvielfalt auch Sprachlernspiele im Italienisch- und Spanischunterricht eingesetzt werden, so ist dieser Einsatz meist nicht theoriegeleitet.

Hou-Keat et al (2014) entwickelten ein Sprachlernspiel für Studierende am Spanischinstitut der Universität in Kuala Lumpur. Zu Beginn der Entwicklung des Projektes zeigten viele Studierende am Studium der spanischen Sprache weniger Interesse als an den Hauptfächern, die sie durch praxisorientierte Workshops auf den Berufsalltag vorbereiten sollten. Obwohl man um einen abwechslungsreichen Spanischunterricht mit dem Ziel, das Fach für die Studierenden attraktiver zu gestalten, bemüht war, gelang es nicht, die Aufmerksamkeit der Studierenden dauerhaft zu erlangen.

Khong Hou-Keat und Ummu Salmah Rahmatullah (Hou-Keat et al 2014: 270 - 281) setzten in dieser Situation ein Sprachlernspiel ein. Inspiriert wurde das Spielentwicklerteam dabei von der bekannten Realityfernsehshow *The Amazing Race* (das erstaunliche Rennen). Es kombiniert Spielelemente einer Schnitzeljagd mit Elementen eines Orientierungslaufes und wird von mehreren Teams

gegeneinander gespielt. (vgl. CBS http://www.cbs.com/shows/amazing_race/ / lateinamerikanische Version: <http://series.canalspace.tv/la/the-amazing-race/>).

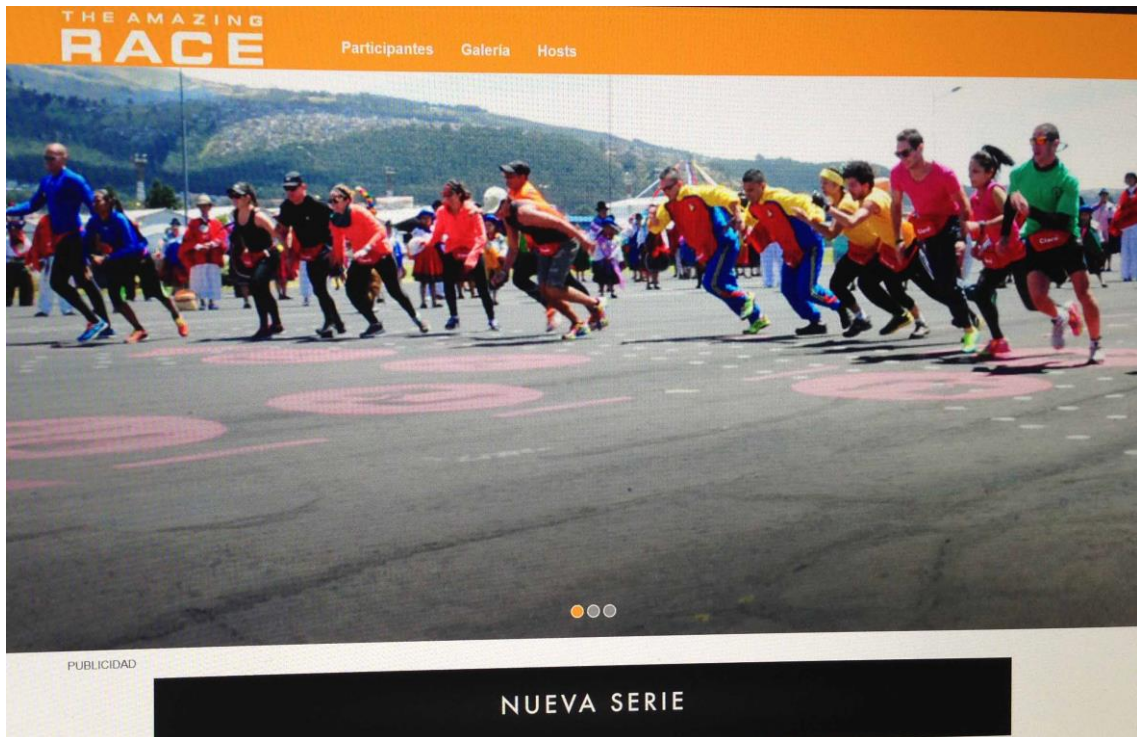


Abbildung 2: Screenshot 1 der Webseite „The Amazing Race“
<http://series.canalspace.tv/la/the-amazing-race/>



Abbildung 3: Screenshot 2 der Webseite „The Amazing Race“
<http://series.canalspace.tv/la/the-amazing-race/>

In dieser Realityshow traten anfangs Zweierteams und ab der achten Staffel Viererteams gegeneinander an. Sie erhielten die Aufgabe, vorgegebene Orte aufzusuchen und dort Hindernisse zu überwinden oder Rätsel zu lösen. Die Aufgaben hingen oft mit regionalen Bräuchen zusammen.

Die adaptierte Version des Spiels erhielt die Bezeichnung *Adapted Version of The Amazing Race (AVOTAR)*. Ziel war es, Sprechanlässe für die spielenden Spanischstudierenden zu schaffen und diese in ein für die Zielgruppe möglichst interessantes und motivierendes Spiel zu verpacken. Es sollte als innovatives Medium die Lehrenden dabei unterstützen, eine Lernumgebung für die Lernenden zu schaffen, in der die bekannte, am Sprechen hindernde Angst vor Fehlern, abgebaut und überwunden werden kann:

„The competitive nature of the race is instrumental in eliciting learners out of their inhibition by challenging them to speak up, learn and, work in a team.“ (Hou-Keat et al. 2014: 271).

Aufgrund der Tatsache, dass Teams gegeneinander antreten, bestand die Hoffnung, dass die Studierenden durch die Erfahrungen im Sprachlernspiel AVOTAR ihre Fähigkeit in Gruppen zu arbeiten und zu lernen verfeinern und verbessern würden. In Untersuchungen, die während des Sprachlernspiels durchgeführt wurden, ging das Forscherteam folgenden Fragen nach:

- a) Inwiefern kann AVOTAR den Sprachlernprozess der Spanischstudierenden vorantreiben bzw. fördern?
- b) Inwiefern kann AVOTAR helfen, bereits erworbenes Wissen und latent vorhandene Fertigkeiten zu festigen?
- c) Welche Unterschiede in Bezug auf die Effizienz des Einsatzes von AVOTAR können bei Studierenden mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen festgestellt werden?

Ausgewählt für die Untersuchung wurde eine Gruppe von 60 Spanischstudierenden aus den Anfängerkursen der Universiti Kuala Lumpur, Malaysian Spanish Institute (UniKL MSI) und aus der Universiti Sains Malaysia (USM). Diese 60 Studierenden wurden in zwei Gruppen zu jeweils 30 TeilnehmerInnen geteilt. Bei einer Gruppe wurde das Lernspiel AVOTAR eingesetzt. Die andere Gruppe war eine Kontrollgruppe. Damit auch Aussagen über die Unterschiede in Bezug auf unterschiedliche Voraussetzungen bei Studierenden und hinsichtlich der Möglichkeit, AVOTAR effizient und zielgruppenadäquat einzusetzen, getroffen

werden konnten, wurden die Studierende sowohl aus Diplomstudien als auch aus Bachelor Studiengängen zugelassen. Im Laufe von 24 Monaten wurde die Studie mindestens drei Mal wiederholt.

Es wurden Vorstudien und Posttests durchgeführt, um die Spanischkenntnisse der Teilnehmenden zu überprüfen. Die TeilnehmerInnen wurden nach Lehrplan unterrichtet und ihre Leistungen wurden zwei Wochen vor Beginn des AVOTAR-Einsatzes überprüft. Danach wurde AVOTAR bei der Testgruppe eingesetzt, bei der Kontrollgruppe nicht. Zwei Wochen nach dem AVOTAR-Einsatz wurde der Post-Test durchgeführt, um die Leistungen erneut zu überprüfen. Zusätzlich wurde direkt nach dem Sprachlernspieleinsatz Feedback mittels schriftlicher Feedback-Formulare von den TeilnehmerInnen eingeholt.

Beispielhaft seien hier einige Ideen für das AVOTAR-Spiel, die 2010 im Rahmen der 19. MELTA-Konferenz gesammelt wurden, angeführt:

1.	A	Lernziel	Alltägliche Gespräche führen
	B	Fertigkeit	Sprechen
	C	Spiel	In einem Restaurant den Kellner begrüßen, um einen Tisch für das Team bitten und für jeden Speisen und Getränke bestellen
	D	Festigung von Wissen und Können	Alltägliche Gespräche in einem Restaurant führen können
2.	A	Lernziel	Die TeilnehmerInnen sollen zum Lesen angeregt werden mit dem Auftrag bestimmte Informationen in Texten zu finden
	B	Fertigkeit	Lesen
	C	Spiel	Finden von Gegenständen mit Hilfe von Text-und-Bild Informationen (Gegenstände mit möglichst großem Spaßfaktor)
	D	Festigung von Wissen und Können	Wortschatzerweiterung
3.	A	Lernziel	Die TeilnehmerInnen sollen zum Lesen angeregt werden mit dem Auftrag bestimmte Informationen in Texten zu finden
	B	Fertigkeit	Lesen
	C	Spiel	Finden von Gegenständen mit Hilfe von Text-und-Bild Informationen (Gegenstände mit möglichst großem Spaßfaktor)
	D	Festigung von Wissen und Können	Wortschatzerweiterung

Tabelle 1: Aufgaben von "The Amazing Race", adaptierte Version; vgl. Hou-Keat/ Rahmatullah in Hou-Keat et al. 2014: 277, von der Verfasserin ins Deutsche übertragen

Die Ergebnisse wurden mit Hilfe des Programms ANOVA statistisch ausgewertet. Dabei wurden auch die unterschiedlichen Voraussetzungen bei den TeilnehmerInnen berücksichtigt. Die Ergebnisse fielen bei der Gruppe, bei der das Sprachlernspiel zum Einsatz kam, im Vergleich zu jenen der Kontrollgruppe besser aus.

Die Enderun Colleges in Taguig City auf den Philippinen haben im Rahmen eines Blended Learning Projektes ebenfalls von der CBS Show *The Amazing Race* inspiriert, ein Sprachlernspiel für Englisch als Fremdsprache entwickelt.

Blended Learning verbindet formelles und informelles Lernen miteinander und es werden mehrere Medien (wie beispielsweise das Internet, Moodle, Mobiltelefone, Bücher aus der Bibliothek, Poster usw.) eingesetzt. Neben den philippinischen Lernenden nahmen Lernende aus Korea, Japan, Libyen, Palau, dem Jemen, Thailand, Finnland und Vietnam teil. Insgesamt kämpften 8 Teams um den Sieg.



Abbildung 4: TeilnehmerInnen an dem Sprachlernspiel "The Amazing Race" am Enderun-College;
Quelle: <http://www.learnenglish.ph/2014/05/15/tlc-amazing-race/>

Die Aufgaben bezogen sich auf die Kenntnisse, die im bisherigen Englischunterricht vermittelt worden waren. Wurde eine Aufgabe gelöst, so durfte das Team, das die Aufgabe gelöst hatte, an einem traditionellen philippinischen Sportspiel teilnehmen. Dazu gehörten beispielsweise Sipa, ein Fußballspiel, bei dem ein Rattanball über ein Netz geschossen werden muss oder Trumpo, ein traditionelles philippinisches Kreisspiel (vgl. Enderun Colleges: <http://www.learnenglish.ph/2014/05/15/tlc-amazing-race/>). Schon bei der CBS-Fernsehshow *The Amazing Race* mussten die Teams, die an dieser Schnitzeljagd mit Orientierungslaufelementen teilnahmen, immer wieder Rätsel lösen, die mit der Kultur des Landes zu tun hatten, in dem sie sich gerade befanden (vgl. *Amazing Race*: CBS http://www.cbs.com/shows/amazing_race/). Die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse kann mit Hilfe eines auf *The Amazing Race* beruhenden Sprachlernspiels sehr gut mit der Vermittlung interkulturellen Wissens verbunden werden.

4.6 Rollenspiele und Simulationen

Veegh/ Weger (2008: 454-459) beschreiben Rollenspiele als ein wichtiges Unterrichtselement, das auch zum Lernen von Spanisch für den Einsatz im Berufsleben eingesetzt werden sollte

„Ähnlich wie im schriftlichen Bereich wird ein situativer Rahmen vorgegeben, der das Rollenverhalten determiniert. Das Üben von Rollenspielen ist nicht zuletzt deshalb wichtig, da auch im Rahmen der mündlichen Reifeprüfung Rollenspiele verlangt werden, bei denen es vor allem auf Interaktion adäquates Reagieren in der Fremdsprache und Erreichen des Kommunikationszieles ankommt“ (Veegh/Weger 2008: 455)

Veegh/Weger weisen darauf hin, dass es unabdingbar ist, den Lernenden, die an einem Rollenspiel teilnehmen, die nötigen Informationen für die Aufgabe vorab zur Verfügung zu stellen. Das kann beispielsweise durch Prospekte oder Rollenkarten geschehen. Als Beispiele für effizient im Spanischunterricht einsetzbare Rollenspiele werden Telefongespräche und Dialogszenarien angeführt. Demnach eignen sich Rollenspiele besonders gut für verschiedene berufsbezogene Kommunikationssituationen wie beispielsweise Kundenberatung, Betreuung ausländischer Geschäftspartner oder Vorstellungsgespräche (vgl. Veegh/Weger 2008: 456).

Das Ziel von Rollenspielen ist es, den Lernenden Sprechanlässe zum Üben bereits gelernter sprachlicher Strukturen zu bieten, damit sie in der Folge das Gelernte kreativ anwenden können. Rollenspiele sollen Gelegenheiten für die Lernenden sein, ihre sprachlichen Möglichkeiten auszuschöpfen, um Informationen einzuholen oder weiterzugeben oder Probleme zu lösen. Veegh/Weger halten fest, dass das Lernziel ein *„adäquates Reagieren in der Fremdsprache und Erreichen des Kommunikationszieles“* sei (Veegh/Weger: 454). Fremdbestimmt Phrasen zu wiederholen kann daher weder Lehr- noch Lernziel sein. Vielmehr wird ein situativer Rahmen vorgegeben, der das Rollenverhalten determiniert, den Lernenden aber Spielraum für kreativen Spracheinsatz lässt.

Auch die Realisierung der sogenannten *Simulation Globale* bietet Anlässe zur Kommunikation, während die Lernenden gleichzeitig eine fiktive Identität annehmen und ihre Kreativität in die szenische Gestaltung einbringen können.

Besonders bei fortgeschrittenen Lernenden ist die Realisierung einer *Simulation Globale* besonders ertragreich, da sie eine Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden erlaubt (vgl. Sippel 2003: 41-42).

Diadori (2011: 75) verweist auf Balboni (2008: 102-161), der zur Verbesserung der interaktiven Fertigkeiten mit dem Schwerpunkt Sprechen zwischen

- **Theaterspiel**, bei dem aus einem Textbuch oder Drehbuch vorgelesen oder der Text auswendig gelernt und vorgetragen wird,
- **role-taking**, bei dem der Vortrag improvisiert wird, wobei sich die Lernenden auf die vom Lehrenden zur Verfügung gestellten Informationen zur Person und Situation stützen;
- **role-play**, bei dem die Lernenden frei eine Rolle spielen, wobei sie jedoch die Aufgabe haben, sich in eine vorgegebenen Situation einzufügen und die vorgegebenen, allgemeinen Kommunikationsziele, der Figur, die sie verkörpern, zu erreichen;
- **role-making**, bei dem die Lernenden eine Rolle zugewiesen bekommen, die sie sehr frei interpretieren dürfen;
- **Konfliktszenario**, bei dem eine Konfliktsituation vorgegeben wird und den Lernenden Rollen zugeteilt werden. Dabei können sie auch angewiesen werden, eine Figur aus einem ihnen fremden Kulturkreis zu verkörpern, über die sie eine Reihe von Informationen erhalten. Ziel ist es, im Laufe des Rollenspiels den Versuch zu unternehmen, den Konflikt im Gespräch zu lösen.
- **Rollentausch**, bei dem die Lernenden eine Debatte zu einem kontroversen Thema führen müssen und nach einer vorgegebenen Zeit, die Rollen tauschen müssen.
- **Literarisches, historisches oder philosophisches Rollenspiel**, bei dem in die Rolle einer den Lernenden bekannten Figur aus der Literatur, Geschichte oder Philosophie geschlüpft wird (vgl. Diadori 2011: 75-76).

5 Empirische Forschung

Um die eingangs gestellten Forschungsfragen in der Praxis überprüfen zu können, wurden qualitative Forschungsmethoden herangezogen (vgl. Terhart 1997: 27, vgl. Bortz 2006: 295 – 392, vgl. Mayring 2010: 17 - 25):

Qualitativ-empirischer Forschung geht es allgemein darum, ihre Untersuchungsfelder möglichst gegenstandsnah, ganzheitlich und kontextgebunden zu erfassen und dies in enger Verbindung mit den Bedeutungen zu tun, welche die in diesem Feld Handelnden damit verbinden. (Terhart 1997:27 nach Müller-Hartmann et al, 2011)

Zu den bei dieser Arbeit angewandten qualitativen Forschungsmethoden gehören **die teilnehmende Beobachtung** (vgl. Bortz 2006: 266 - 267) während des Unterrichts, eine **Dokumentenanalyse** und **qualitative Interviews**. Die Interviews wurden mit jeweils zwei Lehrenden und sechs KursteilnehmerInnen geführt. Sie stellen die subjektiven Einschätzungen der Interviewten zum Thema Sprachlernspieleinsatz im Fremdsprachenunterricht Spanisch bzw. Italienisch im außerschulischen Bereich in den Mittelpunkt, die auf „Subjektiven Theorien“ (vgl. Capari 2001: 240) beruhen. Subjektive Lerntheorien betrachten das Lernen als Konstruktion, die auf der Grundlage subjektiver Alltagstheorien erfolgt, welche das Lernen steuern, wobei Lernerfahrungen diese Deutungsmuster ebenfalls beeinflussen (vgl. Siebert 2006: 43).

Vor der Durchführung der Interviews wurden jeweils ein Leitfaden für die Interviews mit den KursteilnehmerInnen und ein Leitfaden für die Lehrenden erstellt. Zwei Lehrpersonen und sechs KursteilnehmerInnen wurden einzeln interviewt. Die Interviews wurden digital aufgenommen, mehrfach angehört und transkribiert. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch. Diese qualitative Methode ermöglicht es, Textmaterial systematisch zu bearbeiten (Mayring 2007: 170-173). Ergänzend dazu wurden die Feedbackformulare, die in zwei Spanisch-Kinderuniworkshops ausgeteilt wurden und die im Rahmen von Hospitationen in außerschulischen Spanischsprachkursen im Laufe von sieben Monaten zwischen Jänner 2015 und Juli 2015 angefertigten Beobachtungsprotokolle, ausgewertet.

5.1 Entstehungssituation

Für die Durchführung von Interviews und Beobachtungen ist ein Zugang zum Forschungsfeld notwendig. Meine erste Anlaufstelle für eine Erlaubnis zur teilnehmenden Beobachtungen war jene Spanischlehrerin, die ich für diese Arbeit auch zum Thema interviewt habe (siehe Kapitel 8.11.1). Von ihr erhielt ich die Erlaubnis, zu Forschungszwecken bei einem Kleingruppenunterricht für Jugendliche und in den beiden von ihr abgehaltenen Kinderuni-Spanischworkshops zu hospitieren. Bevor ich beim Kinderworkshop Spanisch an der Universität Wien hospitieren durfte, den die von mir interviewte Spanischlehrerin im Auftrag des Sprachenzentrums der Universität Wien im Jahr 2015 abhielt, musste ich auch die Erlaubnis des Kinderbüros der Universität Wien einholen. Am 27.06.2015 wurde daher auch Herr Mag. Jaroslav Faulhaber vom Kinderbüro der Universität Wien per Email um die Erlaubnis für die teilnehmende Beobachtung an zwei Spanisch-Kinderworkshops gebeten, da er der zuständige Ansprechpartner für Lehrende der Workshops der Kinderuni Wien ist. Am 29.06.2015 hat er die Erlaubnis für die teilnehmende Beobachtung im Rahmen einer Hospitation in zwei Spanisch-Workshops für Kinder für den 09.07.2015 per Email erteilt.

Auch der Italienischlehrer, den ich interviewt habe, hat mir im Rahmen von Vor- und Nachbesprechungen sowie in Form eines Interviews (Kapitel 8.11.4) bereitwillig Auskunft über seinen Italienischunterricht im außerschulischen Bereich gegeben. Darüber hinaus hat er mir auch eigene Aufzeichnungen, die er zu von ihm abgehaltenen Stunden angefertigt hatte, bzw. Arbeiten zum Thema Italienischlehrwerkanalyse und Sprachlernspieleinsatz im Italienischunterricht zur Verfügung gestellt. Auch die Terminvereinbarung mit den interviewten Sprachkursteilnehmerinnen war unkompliziert. Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

5.2 Leitfadengestützte Interviews

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine qualitative Forschungsmethode (vgl. Bortz 2006: 295 – 347) gewählt. Da es um den Sprachlernspieleinsatz im außerschulischen Italienisch- und Spanischunterricht geht, wurden in

leitfadenunterstützten Interviews ein Italienischlehrer, eine Spanischlehrerin und sechs Lernende, die eine der beiden genannten Fremdsprachen im außerschulischen Bereich lernen, befragt. Beide Lehrpersonen haben sowohl mit Einzelunterricht als auch mit Gruppenunterricht Erfahrung. Alle befragten Lernenden waren Sprachkursteilnehmerinnen und –teilnehmer im außerschulischen Bereich. Manche haben davor auch schon zuvor, z.B. in der Schule, entweder den Spanisch- oder den Italienischunterricht besucht.

Die explorativen Interviews wurden mit dem Ziel geführt, von den Interviewpartnern mehr über ihre praktischen Erfahrungen in Bezug auf die eingangs gestellten Forschungsfragen zum Thema Sprachlernspieleinsatz zu erhalten. Die Ergebnisse kann man aufgrund der geringen Anzahl an Interviewpartnern nicht zwangsläufig verallgemeinern, doch sie können aufschlussreiche, fallbezogene Einblicke in die Unterrichtspraxis geben.

Die Kategorien des Kategoriensystems sind

- Zusammenhang zwischen dem **Alter der Lernenden** und der **Art des eingesetzten Sprachlernspiels**,
- **Einfluss der Gruppengrößen auf den sinnvollen Sprachlernspieleinsatz**
- **Relevanz der Unterrichtsphasen für den Einsatz von Sprachlernspielen**
- **Relevanz des Medieneinsatzes bei Sprachlernspielen**

Zusammenhang zwischen dem Alter der Lernenden und Art des eingesetzten Sprachlernspiels

Aussage von I 1, Spanischsprachkursleiterin und Privatlehrerin

Die jugendlichen Mädchen (im Alter von 9 - 13 Jahren) in der Kleingruppe lehnen die meisten Lieder, die für den Anfängerunterricht geeignet sind, ab. Sie singen nicht gerne. Sie mögen auch Spiele mit pantomimischer Darstellung nicht besonders. Partnerarbeiten fallen ihnen aufgrund ihres Konkurrenzden-

kens offensichtlich schwer. Dies erschwert das Finden der geeigneten Sprachlernspiele.

Ankerzitat: “ les falla el trabajar un poco en equipo ya que ven sus rendimientos asociados a la competencia y entonces me es un poco difícil encajar el material adecuado para estas niñas. También a las niñas que he tenido no les gusta cantar y entonces, por ejemplo cantar también sería un juego, entonces, están en una edad en el que tampoco les gusta hacer los juegos de mímica y me resulta un poco difícil motivarlas para continuar aprendiendo el español.” (Z. 125 – 130)

Die TeilnehmerInnen der Gruppe im Alter zwischen 3 und 4 Jahren, die von der erfahrenen, muttersprachlichen Spanischlehrerin unterrichtet wurden, mochten (ganz im Gegensatz zu den jugendlichen Mädchen) Bewegungsspiele und Lieder. Diese spielerischen Aktivitäten waren im Spanischunterricht für Kindergartenkinder besonders motivierend.

Wichtig für die Auswahl von Sprachlernspielen ist es auch, ob die Mitglieder einer Gruppe lesen können oder noch nicht, da es Lesespiele gibt und diese können erst zum Einsatz kommen, wenn das Lesealter erreicht ist.

Bewegungsspiele sind auch für Kinder geeignet, die noch nicht lesen können. Es muss nicht immer alles verstanden werden, was gesagt wird, sondern die wichtigsten Informationen sollten zusätzlich durch den Einsatz von Bildern oder Bewegungen veranschaulicht werden.

Ankerzitat: “entre las niñas y niños voy a tener la experiencia en unas semanas. Hice un curso hace mucho tiempo de niños entre 3 y 4 años. Entonces, lo que les gustaba a estos niños era el movimiento y cantar y eso es lo que les motivaba más. Entonces, sí, claro que hay diferentes formas de enseñar a un niño que puede leer y a otro que no puede leer. El que puede leer, pues, haremos juegos en los que hay el componente de la comprensión lectora mientras que con los niños podemos hacer juegos en los que no necesariamente sea comprensible lo que se diga se no con un imagen o con un movimiento se pueda entender.” (Z. 143 - 151)

Bei den meisten Lernenden, die bereits lesen können, kamen von der Lehrenden adaptierte Brettspiele (beispielsweise zum Üben von Verbformen) besonders gut an.

Ankerzitat: a la mayoría les gusta, por ejemplo con el juego de parchís, no, no el juego de parchís no, con el juego de la oca, en el que cuando se tira el lado pueden practicar, por ejemplo, los verbos o también he utilizado el hundir la flota para aprender las formas de los verbos en el presente con las irregularidades, con los cambios de la diptongación (de los cambios de o >ue, e >ie). Así de forma lúdica han consolidado bastante los conocimientos. (Z. 22-27).

Auch für die adaptierten Versionen des Spiels „Schiffe versenken“ gilt, dass es unabhängig vom Alter eingesetzt werden kann. Voraussetzung ist auch hier, dass die Lernenden bereits in ihrer Muttersprache lesen können. Eine für das Üben von Buchstaben und Zahlen geeignete Version des letztgenannten Spieles befindet sich in der Sprachlernspielsammlung im Anhang.

Aussage von I 2, Spanischlernende, 13 Jahre alt

Kindern im Volksschulalter erfreuen sich an Bewegungsspielen. (Das sind Spiele, die Bewegung mit dem Lösen von Aufgaben verbinden.) Jugendliche würden zwar nicht mehr nicht mehr die Farben in der Fremdsprache mit Ausmalbildern lernen wollen, aber ein Wettlauf zu bestimmten Gegenständen fänden sie noch immer lustig.

Ankerzitat zum Bilderausmalen: „Wir haben natürlich viele Spiele gemacht, in denen man etwas ausmalen musste zum Beispiel, um die Farben zu lernen. Das haben wir auch jetzt gemacht, das kommt darauf an, wie man es macht, weil, wenn es so... wirklich leicht ist und so ein kindliches Bild, finde ich, passt es besser in die Volksschule als zu meinem jetzigen Alter.“ (Z. 130-134)

Aussage von I 3, Italienischlernende, 72 Jahre alt

Es scheint selbstverständlich zu sein, dass man in Kindergärten und Volksschulen spielt und die Fremdsprachenlehrenden sollten sich von dieser Art von Wissensvermittlung inspirieren lassen. Von der Multimedialität bis hin zu handwerklichen Tätigkeiten gibt es kreative Möglichkeiten. Je kreativer der Lehrer, desto mehr Einsatzmöglichkeiten für sinnvolle Lernspiele gibt es auch im Erwachsenenalter.

Ankerzitat: „Da sollte jeder Lehrer einmal in einen Kindergarten gehen oder in die Volksschule und schauen, was wird dort gespielt und das natürlich dann für Erwachsene umtransponieren, in eine andere Zeit, aber da gibt es vieles, Bilder, Videos, irgendwelche Dinge, wo man manuell etwas macht, also, ich kann mir viel vorstellen. Das liegt dann an der Kreativität des Lehrers.“ (Z. 98 - 102)

Aussage von I 4, Italienischkursleiter und Privatlehrer

Spiele (wie das von ihm durchgeführte Würfelspiel) zur Übung grammatikalischer Strukturen sind nicht zu infantil für erwachsene und nicht zu komplex für jüngere Lernende und können daher für diese Altersgruppen gleichermaßen eingesetzt werden.

Ankerzitat: „Jedenfalls erschien mir davor und auch danach in der Rückbetrachtung die Wahl des Spieles für das Alter auf jeden Fall passend, auch jetzt im Nachhinein, wo ich mich nicht mehr erinnern kann an die Klasse, ist vom Gefühl her diese Art von Spiel auf jeden Fall unabhängig von der Alterskategorie her einsetzbar, also auch mit Erwachsenen würde ich sagen, weil hier nicht ein altersspezifischer Faktor eigentlich vorliegt, nicht, also es ist nicht infantil, wodurch es für Erwachsene dann nicht mehr interessant wäre und es ist auch nicht zu komplex, als dass es für Kleinere nicht verwendbar wäre.“ (Z. 103 – 111)

Aussage von I 5, Spanischlernende, 46 Jahre

Bei der Wahl geeigneter Sprachlernspiele sind die Interessen der Altersgruppe zu berücksichtigen.

Ankerzitat: “Sachen, die die Kinder oder die Leute interessieren.” (Z. 90 -91)

Aussage von I 6, Spanischlernender, 49 Jahre alt

Für Erwachsene sind jene Sprachlernspiele geeignet, die entweder spannend oder witzig sind, wobei sie auch sinnvoll sein und die Lernenden nicht unterfordern sollten.

Ankerzitat: “Es soll nicht unterfordern und nicht schwachsinnig sein [...] Man spielt ja auch als Vierzig-, Fünfzigjähriger ganz gern etwas Infantiles, aber es soll auch eine Spannung haben oder einen Witz beinhalten .” (Z. 182-187)

Aussage von I 7, Italienischlernende/ Spanischlehrende, 33 Jahre alt

Für Volksschulkinder sind jene Sprachlernspiele geeignet, die beispielsweise Puppen einsetzen, wobei dann beispielsweise Barbiepuppen einkaufen gehen könnten. Die Puppen würden dann im Rahmen eines Rollenspiels miteinander reden.

Ankerzitat: „Na ja, erst einmal, dass nicht jedes Sprachlernspiel für jedes Alter geeignet ist. Ich würde jetzt sagen, wenn ich eine Gruppe habe von Volksschulkindern unterrichte, dann nehme ich vielleicht Puppen und lasse die Puppen miteinander reden, so à la Barbie, die gehen dann auf den Markt.“

(Z. 178-181)

Aussage von I 8, Spanischlernende, 21 Jahre alt

Besonders für Kinder ist der Einsatz von Bildern im Sprachunterricht zu empfehlen und Grammatikunterricht für Kinder sollte auf jeden Fall spielerisch erfolgen.

Ankerzitat: Also bei Kindern kann man mehr Bilder verwenden, bei Erwachsenen vielleicht eher nicht unbedingt so viele.

Aber die Grammatik sollte man Kindern eher spielerisch beibringen.

(Z. 58-63)

Alle Interviewpartner befürworten den Einsatz von Sprachlernspielen sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen. Bewegungsspiele, kreative Malspiele, Rollenspiele mit Puppen und Vokabelspiele mit ansprechenden Bildern wurden als Beispiele für Sprachlernspiele, die für Kinder geeignet sind, genannt. Die Interviewpartnerin I 3 hätte sich einen abwechslungsreicheren Gruppenunterricht mit verschiedenen Sprachlernspielen gewünscht. Der Interviewpartner I 6 erwartet von Sprachlernspielen für Erwachsene, dass sie sinnvoll, spannend und witzig sind. Die Interviewpartnerin I 8 befürwortet beim Grammatikunterricht eine spielerische Methode, was sie für den Unterricht mit der Zielgruppe der Erwachsenen eher ablehnt. Darüber hinaus betont sie die Wichtigkeit des Einsatzes von Bildern im Sprachunterricht für Kinder.

Einfluss von Gruppengrößen auf den sinnvollen Sprachlernspieleinsatz

Aussage von I 1

Für manche Lernende ist der Einzelunterricht besser geeignet als ein Gruppenkurs.

Ankerzitat: todo esto dificulta un poco el trabajo en equipo. Por individual están motivadas y quieren saber más y saber expresarse más, pero cuando están en grupo no funciona, entonces, lo cual me lleva a deducir que hay diferentes personalidades y también el profesor tiene tenerlo en cuenta que estas personalidades no pueden aprender un idioma en grupo sino que tienen que aprenderlo de forma individual. (Z. 132-137)

Aussage von I 2

Ein für größere Gruppen geeignetes Sprachlernspiel ist das Spiel „Vokabelkönig“. Dabei treten immer zwei Lernende gegeneinander an. Alle TeilnehmerInnen stehen zu Beginn des Spieles und nach und nach muss sich der Lernende setzen, dem die Übersetzung des gefragten Wortes oder der gefragten Phrase nicht so schnell eingefallen ist, wie dem jeweiligen Gegenspieler. Dieses Sprachlernspiel ist vor allem für größere Gruppen gut geeignet.

„[...] Englisch haben wir Vokabelkönig gespielt. Das ist ganz einfach: Alle Schüler stellen sich auf, aber es ist nur für mehrere Schüler geeignet, also nicht für eine Kleingruppe oder einen Einzelschüler.“ (Z. 37-399)

Aussage von I 3

Im Einzelunterricht kann der Lehrende sich besser auf einen Lernenden konzentrieren. Das gilt u.a. auch für Rollenspiele. Je größer eine Gruppe ist, desto weniger kommt jeder einzelne zum Reden. Gemeint ist hier jene Redezeit, in der der Lehrer zuhören kann. In diesem Zusammenhang hängt die gerechte Verteilung der Redezeit vom Engagement des Lehrenden ab. Für die Befragte I 3 war dies ein ausschlaggebender Faktor für die positive oder negative Gesamtbewertung des Sprachunterrichts. Sie zieht den Einzelunterricht aus diesem Grund dem Gruppenunterricht vor.

Folgende Ankerzitate dienen als Beleg dafür:

„Ja, wenn ein Lehrer sich auf eine Person konzentrieren kann, dann kann man natürlich Rede – Gegenrede [...] üben.“ (Z. 54-55)

„Wenn acht Leute in einer Gruppe sind, kann in einer Stunde nicht viel geschehen. [...] Ich habe dann den Kurs beendet, weil ich innerhalb einer Kurseinheit genau fünf Minuten zum Reden gekommen bin und das war mir zu wenig.“ (Z. 78-84)

Aussage von I 4

Größere Gruppen sind manchmal sehr laut, was zu Problemen führen kann. Durch entsprechende Unterrichtsplanung und mit ausreichend Praxis kann jedoch verhindert werden, dass ein Sprachlernspiel nicht funktioniert, weil ein Teil der Anwesenden nicht hört, was gesagt wird, weil es einfach zu laut im Raum ist.

Ankerzitat: „Und es hat auch teilweise nicht gut funktioniert, dass alle hören, welche der beiden Elemente jetzt genannt wurden, welche Präposition und welcher Artikel und dadurch konnten die sich dann nicht einbringen durch etwaige eigene Antworten, um sich einen Zusatzpunkt zu erwerben. Aber das ist, glaube ich, eine Frage der Praxis. Wenn man das zum ersten Mal macht, dann übersieht man manchmal, was hier als Fallstricke sein können.“ (Z. 89-94)

Aussage von I 5

In Gruppen mit sehr vielen TeilnehmerInnen ist der Einsatz der meisten Sprachlernspiele nicht sinnvoll.

„[...] da waren wir so viele, dass das unmöglich war.“ (Z. 49-50)

Aussage von I 6

An den Volkshochschulkursen für Spanisch nehmen 5 bis 8 Personen teil. Diese Gruppengröße ist ideal für Rollenspiele oder Dialogszenen, die in Dreiergruppen oder Vierergruppen erarbeitet und vorgespielt werden.

*Ankerzitat: eine Gruppe von durchschnittlich 5 Personen bis 8, das war an einem Abend, wir haben 1x wöchentlich einen Abendkurs gehabt, ja?
[...]*

Und da war es so, entweder es waren Sprachspiele, einerseits hat es Argumentationsspiele gegeben, da hat es geheißen, wir wurden zu einem Thema [befragt], es geht jetzt um ein Thema, z.B. „Monarchie in Spanien“ und ihr seid die, die dafür sind und ihr seid die, die dagegen sind und werft euch gegenseitig Argumente an den Kopf oder versucht zu argumentieren warum und wieso. [...] Das hat es immer wieder zu verschiedenen Themen gegeben und das war lustig, auch wenn man Positionen vertritt, die man gar nicht hat. [...]

Oder „Leben mit Hunden in der Stadt“, oder, die andere Geschichte Rollenspiele, Dialoge im Alltagsleben [...] in verschiedenen Besetzungen, zum Beispiel war es so, dass man sich in Zweiergruppen oder Dreiergruppen zusammengefunden hat und dann hat man gesagt, die Aufgabenstellung ist „Im Restaurant“ oder so und du bist ein lästiger Kunde oder du bist ein fauler Kellner oder so. (Z. 36-48)

Aussage von I 7

Wenn man Rollenspiele von Gruppen von bis zu 6 Personen vorbereiten lässt, können introvertierte Personen sich an der Erarbeitung beteiligen, ohne vor der gesamten Gruppe in der Fremdsprache das Rollenspiel vorspielen zu müssen, was von vielen als weniger stressig empfunden wird.

Ankerzitat: Man kann zum Beispiel sagen, innerhalb einer größeren Gruppe von 5-6 Leuten, da werden wir sicher welche dabei haben, die extrovertierter sind, die sich leichter tun, vor der ganzen Klasse etwas zu präsentieren oder die das auch gerne mögen, es gibt immer so Schauspieler und andere, die zwar gute Ideen hätten, die aber selbst nicht gerne spielen wollen, die braucht man dann nicht zwingen. (Z. 50-56)

Sind die Gruppen zu groß, verringert sich die Sprechzeit, die jedem einzelnen Lernenden zur Verfügung steht oder der Lärmpegel steigt stark an. Eine Kurs Teilnehmerin hat sich entschlossen, statt des Gruppensprachkurses einen Einzel Sprachkurs zu besuchen, um mehr Gelegenheiten zum Sprechen zu erhalten. Ein Kursleiter hat Probleme durch den hohen Lärmpegel in einer größeren Gruppe erwähnt. Gruppen von bis zu acht Lernenden können gut Rollenspiele und andere kreative Sprachlernspiele machen. Drei Interviewpartner schätzen Einzelunterricht besonders hoch ein, da die Übungen und Sprachlernspiele exakt auf die Bedürfnisse des Lernenden abgestimmt werden kann.

Einige Sprachlernspiele sind im Einzelunterricht nicht durchführbar, da manche Sprachlernspiele nur für Gruppen geeignet sind. Viele Sprachlernspiele sind jedoch in großen Gruppen nicht durchführbar. Eine Lehrperson kann nur für eine beschränkte Anzahl von Lernenden die für viele Sprachlernspiele wichtige Coachingfunktion wahrnehmen.

Relevanz der Unterrichtsphasen für den Einsatz von Sprachlernspielen

Aussage von I 1

Es gibt Sprachlernspiele, die zur Präsentation von neuem Vokabular eingesetzt werden können. Als Beispiele werden hier ein Quartett mit Bildern und neuem Vokabular genannt und ein Ballspiel, das zum Einführen wichtiger Redewendungen eingesetzt werden kann. Viele Spiele sind für die Übungsphase gut geeignet und es ist auch möglich, Spiele so einzusetzen, dass man in der „Feedback-, Überprüfungs- bzw. Abschlussphase“ feststellen kann, ob die KursteilnehmerInnen das Lehrziel erreicht haben oder nicht.

Belegzitat zu einem Spiel, das in der „Eingangs- bzw. Präsentationsphase“ eingesetzt werden kann:

Ankerzitat: Y luego, para introducir algo nuevo, pues, serían los juegos como, por ejemplo: Dibujos: Tenemos el cuarteto, por ejemplo, para introducir algo nuevo, podríamos introducir las cartas con los dibujos y las cartas con el nombre en alemán y en español. Entonces, es la primera vez que lo ven los alumnos, pero ya ven, asocian un dibujo a una palabra en su idioma materno y luego asocian el dibujo a una palabra en el idioma extranjero, en este caso el español.
(Z. 100-106)

Ankerzitat: Y también otro para introducir algo es el juego de la pelota en el que se introduce la estructura `Yo me llamo. ¿Cómo te llamas?` o se puede hacer de manera `yo trabajo, ¿dónde trabajas?`” (Z. 105-108)

Ankerzitat zu einem Spiel, das in der „Übungsphase“ eingesetzt werden kann:

„y para poner en marcha algún conocimiento que se ha hecho en el momento, pues por ejemplo cuando explicamos el presente de los verbos y explicamos algunos irregularidades que se producen en el presente de los verbos, por ejemplo, tragamos el de hundir la flota“
(Z. 92-96)

Zu einem Spiel, das in der „Überprüfungsphase“ eingesetzt werden kann, lautet das

Ankerzitat: „para consolidar el tema tendríamos los juegos en los que laboramos dos grupos según el número de estudiantes y el profesor escribe los errores que han tenido los alumnos en alguna redacción en la pizarra. Entonces el profesor empieza: ‘¿La frase A es correcta o incorrecta?’, el grupo A dice ‘Correcta!’ o ‘¡Incorrecta!’, el grupo B igual y gana el que más puntos tiene. Eso sería para ver si los contenidos se han aprendido bien y evaluamos la destreza descriptiva [...] la redacción“
(Z. 86-92)

Die meisten Sprachlernspiele sind für die Übungs- bzw. Festigungsphase geeignet. Es wurden jedoch geeignete Sprachlernspiele für alle Unterrichtsphasen von der Präsentationsphase, über die Übungs- und Festigungsphase bis hin zur Feedbackphase bzw. Überprüfungsphase genannt.

Aussage von I 2

Die jugendliche Teilnehmerin an einem Spanischkurs erachtet den Einsatz von Sprachlernspielen vor allem in der Übungsphase oder Festigungsphase nach einer ausreichend langen Vorentlastungs-bzw. Präsentationsphase für sinnvoll.

„Dass man öfter auch ein bisschen zu wenig wusste, um die Spiele spielen zu können, also einfach zu wenig Vokabeln dafür konnte oder es einfach ... Ja, es war einfach dann ein bisschen zu schwer, manchmal.“
(Z. 21-23)

Als wir die Personen gelernt haben, mussten wir eben zum Beispiel irgendein Wort, zum Beispiel „sein“ oder „zeichnen“ oder so sagen, mit den verschiedenen Personen und immer auf die Personen zeigen, zum Beispiel bei „Ich“ auf sich selbst zeigen. Bei du auf die anderen, bei „uns“ auf alle. Das fand ich gut, nur war mir das, also ich fand's gut, aber es war für mich zu wenig davor vorbereitet, weil ich, ich geb' zu, ich hab' davor auch einmal gefehlt, aber wir haben davor das nicht so viel geübt, dass ich mich hätte auskennen können. Also, wir haben das einmal durchgelesen und das sehr schnell und es war für mich sehr verwirrend.
(Z. 93-101)

Aussage von I 3

Die erwachsene Italienischkursteilnehmerin hält den Sprachlernspieleinsatz sowohl in der Einstiegsphase für sinnvoll als auch in der Übungs- bzw. Festigungsphase.

Folgende Ankerzitate dienen als Beleg dafür:

„Ich würde sagen, besonders zur Einstimmung, damit man schon weiß, um was es gehen wird und das Ganze dann bearbeiten sozusagen im Unterricht und nachher dann noch vielleicht Reflexion: Wie war das Ganze?“ (Z. 17-19)

*„Als Hilfe beim Lernen, weil bei man beim Spielen doch einige Organe benutzt, also einige Sinnesorgane und sich dann vielleicht das Gelernte besser merken kann.“
(Z. 12-13)*

Aussage von I 4

Der interviewte Italienischlehrer plädiert für einen Einsatz von Sprachlernspielen in der Übungsphase oder Wiederholungsphase.

Ankerzitat: „Also, mit solchen Spielen könnte ich mir vorstellen, prinzipiell eine Motivationskomponente zu steigern, das Klima aufzulockern, wenn sehr schwierige Themen dagewesen sind, auch Wiederholungen zum Beispiel, Vertiefungen von bestimmten Themen eben hineinzubringen, also, dass das hier dadurch verstärkt wird oder in einer Wiederholungsphase in diesem Bereich.“ (Z. 62-67)

Aussage von I 5

In sehr großen Gruppen können viele Sprachlernspiele nicht gespielt werden. In kleineren Gruppen hat diese Interviewpartnerin vor allem Rollenspiele, die in der Übungsphase gespielt wurden, im Unterricht erlebt.

Ankerzitat: „Also höchstens noch so, eh so, wie du gesagt hast, einmal so Rollenspiele oder so etwas, also dass man so bestimmte Situationen nachspielt, ja, was weiß ich, im Restaurant etwas bestellen, oder, ah, ein Telefonat, so etwas haben wir sicher gemacht.“ (Z. 9 -12)

Aussage von I 6

Im VHS-Spanischkurs wurden vor allem in der Übungsphase bzw. Festigungsphase viele lustige Sprachlernspiele gespielt. Dazu gehörte unter anderem auch ein Würfelspiel mit Grammatikaufgaben, das seinen Reiz aus seinem Wettkampfcharakter bezog, wobei es sich um einen sehr freundschaftlichen Wettkampf in einer sehr angenehmen Gruppenatmosphäre handelte.

Ankerzitat: ein Würfelspiel. Der Lehrer hat ein A3-Blatt gebracht, da hat es Felder gegeben und auf diesen Feldern, da wurden dann Aufgaben gesetzt und man hat in zwei Gruppen gewürfelt immer und hat dann eine Aufgabe lösen müssen an der Stelle und wenn man es selber nicht lösen hat können, dann hat die andere Gruppe die Chance gekriegt. (Z. 150-154)

Aussage von I 7

Als positives Beispiel für ein Sprachlernspiel, das in der Übungs- oder Festigungsphase eingesetzt werden kann, sind Kreuzworträtsel zu nennen.

Ankerzitat: Kreuzworträtsel finde ich gut insofern, weil es ein bisschen eine Hilfestellung ist. Mir fällt der eine Begriff ein und beim anderen, da habe ich schon ein paar Buchstaben, da komme ich schneller drauf. Das finde ich sehr motivierend. Also Kreuzworträtsel finde ich gut. (Z. 87-90)

Aussage von I 8

Als positives Beispiel für ein Sprachlernspiel, das in der Übungs- oder Festigungsphase eingesetzt werden kann, wird hier ein Wortschatz-Übungsspiel genannt, bei dem es darum geht anhand von Bildern Sätze zu bilden und dabei den zum Thema Urlaub passenden Wortschatz zu üben.

Rollenspiele haben wir mit A-B-Rollen gespielt: Jemand hat dann die A-Sätze bekommen und jemand die B-Sätze und die haben wir dann vorlesen müssen. (Z. 19-21)

Habt Ihr mit Bildern gearbeitet?

Ja, also zum Beispiel [haben wir] Urlaubsspiele [gespielt], also: Was nehme ich mit in den Urlaub? Und dann mussten wir Sätze bilden mit [Hilfe von] Bildern. (Z. 23-24)

Die Präferenzen in Bezug auf Sprachlernspiele inkludieren Kreuzworträtsel, Würfelspiele bis hin zu Fehlersuchspielen. Zu den Rollenspielen gab es sowohl Befürworter, die Rollenspiele als lehrreich und unterhaltsam einschätzten als auch eine kritischere Stimme, die anmerkte, dass introvertierte Person Rollenspiele oft als belastend erleben.

Erreichbarkeit von Lehr- und Lernziele durch den Sprachlernspieleinsatz

Aussage von I 1

Die Gruppenbildung und die positive Atmosphäre, die durch das Spielen im Unterricht entsteht ist sehr positiv zu bewerten.

Lo que más me gusta es que se fermenta el espíritu de grupo. A mí, me gusta mucho que se forme desde el principio un espíritu de grupo, porque la lengua sobretodo es un instrumento que utilizamos para comunicarnos, es un instrumento vivo. Entonces, los alumnos tienen que tener desde el primer momento la necesidad de comunicarse en esta lengua. (Z. 33-37)

Aussage von I 2

Die jugendliche Spanischsprachkursteilnehmerin denkt, der Sprachlernspieleinsatz sei für die Wortschatzerweiterung geeignet. Sie führt als Beispiel das Spiel „Vokabelkönig“ an.

Ankerzitat: „Mit Englisch haben wir Vokabelkönig gespielt. [...] ihnen wird ein Vokabel gesagt auf Deutsch und man muss es ins Englische bzw. Spanische übersetzen und der, der es schneller geschafft hat, hat gewonnen und der, der verloren hat, muss sich hinsetzen. Und der, der am Schluss steht, hat gewonnen. Dieses Spiel ist sehr gut.“ (Z. 37 44)

Sie nennt auch Beispiele für Sprachlernspiele, die eine aktive Anwendung der Fertigkeit Sprechen in der Fremdsprache ermöglichen:

Ankerzitat: „Der, der gesprochen hat, hatte den Ball und musste ihn dann dem, der antworten soll, zuwerfen. Das war sehr gut.“ (Z. 61-62)

Auch ein besseres Verständnis für die Grammatik der Fremdsprache kann ihrer Ansicht nach durch Sprachlernspiele vermittelt werden, wie das folgende Ankerzitat belegt:

„Als wir die Personen gelernt haben, mussten wir eben zum Beispiel irgendein Wort, zum Beispiel „sein“ oder „zeichnen“ oder so sagen, mit den verschiedenen Personen und immer auf die Personen zeigen, zum Beispiel bei „Ich“ auf sich selbst zeigen. Bei du auf die anderen, bei „uns“ auf alle. Das fand ich gut.“ (Z. 93-97)

Aussage von I 3

Die befragte erwachsene Italienischkursteilnehmerin sagt, dass ein Sprachlernspiel gut als Kennenlernspiel geeignet sei. Darüber hinaus könne es dazu dienen, sich neuen Wortschatz oder neue Redewendungen besser zu merken. Das geht aus folgendem Ankerzitat hervor:

„weil bei Spielen man doch einige Organe benutzt, also einige Sinnesorgane und sich dann vielleicht besser etwas merken kann.“ (Z. 12–13)

Aussage von I 4

Spielerische Übungen können eingesetzt werden, zu verhindern, dass Lehrstoff, der vor längerer Zeit durchgenommen wurde, in Vergessenheit gerät, wobei es sich um einen Zusatz zum strukturierten Unterricht handeln würde.

Ankerzitat: *„Auch in einer Wiederholung nach längerer Zeit, um das Ganze noch einmal in Erinnerung zu bringen.“ (Z. 255-257)*

Die Mehrheit der Interviewten stimmt darin überein, dass sich Sprachlernspiele besonders gut zur Festigung und Erweiterung des Wortschatzes eignen. Es wird aber auch auf die sogenannten Ice Breaker Games (Kennenlernspiele) und ihre positive Wirkung auf die Gruppenbildung und Stimmung im Sprachkurs hingewiesen.

Medieneinsatz bei Sprachlernspielen

Aussage von I 1

Nicht für alle Sprachlernspiele werden Zusatzmaterialien benötigt. Für manche Spiele muss man Karten vorbereiten oder einen Ball mit in den Kursraum nehmen. Der Ball bringt Bewegung in den Unterricht. Wer den Ball zugeworfen hat, hat das Wort.

Dies ist das entsprechende Ankerzitat:

“no se necesitan muchos medios para ... para presentar un juego. También se pueden presentar cartas o también una pelota para introducir el movimiento en la clase: traspasar la pelota y por ejemplo practicar una conjugación o practicar simplemente: ‘Yo me llamo, tú te llamas,... ‘ para presentarse, mmm, también otros juegos: Por ejemplo: Cuando hay un alumno que está en la clase y le decimos que se vaya fuera y los que más permanecen cambiamos algo que de la clase para que el otro lo averigüe. (Z. 64–71)

En este no utilizamos muchos materiales más que las cosas que tenemos y las personas.” (Z.72–73)

Aussage von I 2

Im Spanischkurs für Jugendliche wurden Sprachlernspiele gespielt, die unter anderem Medien wie Zettel, Bilder und einen Ball eingesetzt wurden.

Ankerzitat: „das war immer so: Der, der gesprochen hat, hatte den Ball und musste ihn dann dem, der antworten soll, zuwerfen. Das war sehr gut. Wir haben auch sehr viel mit Zetteln und Bildern und ja.“ (Z. 61 - 63)

Aussage von I 3

Die Italienischkursteilnehmerin erwähnt auch eine Kugel, die dazu diente, Bewegung in den Unterricht zu bringen und „Ich heiße“ – „Mi chiamo“ zu üben.

Ankerzitat: „Eine Kugel einem anderen zuwerfen, damit man sich kennenlernt; „Ich heiße, mi chiamo“ und das war es eigentlich schon alles.“ (Z. 28-29)

Aussage von I 4

Es ist wichtig, dass Sprechanlässe auf Aktionskarten von Sprachlernspielen klar und deutlich formuliert werden. Dies ist nicht in allen Lehrwerken (als Beispiel wird das Espresso 1 genannt), die Spiele enthalten immer der Fall. Die grafische Gestaltung sollte auch ansprechend sein, vor allem sollte aber, damit ein Sprachlernspiel funktionieren kann, klar sein, was zu sehen ist, damit die Lernenden verstehen, was sie sagen, zuordnen oder schreiben sollen.

Ankerzitat: „Ja, wir haben uns ja vorher auch angeschaut bei Facciamo il punto im Espresso 1 ist ein Stationenspiel, also ein Art Gioco dell’Oca, wo die Lernenden dann eben bestimmte Aufgaben zu erfüllen haben. Da ist die Frage, inwiefern hier die Anweisungen wirklich alle klar zu verste-

hen sind. Es ist hier eine deutsche Angabe auf jeden Fall als Vorausgabe da. Da ist eigentlich nicht viel dagegen zu sagen, aber bei den einzelnen Aufgaben selber ist nicht wirklich klar, was gemeint ist. Zum Beispiel hier bei der allerersten Frage schon, oder bei der ersten Station wo uno, tre ...diciannove steht und hier ist nicht klar, sollen die, die dran sind, von eins bis neunzehn zählen, oder sollen sie erraten, in welchem Sprung sie vorangehen sollen, Zahlen auslassen. Dasselbe kommt dann bei Nummer 13 noch einmal vor, da ist es zero, due, quattro ... venti. Ah, ja, vielleicht eher mit ein bisschen Grips hier zu verstehen. Dann vom Grafischen ist mir aufgefallen immer wieder, dass die Zeichnungen verwirrend sind, aber das ist vielleicht nur ein kleines Element.“ (Z. 120- 135)

Es ist alles auf eine Interaktion mit einem Lehrer aufgebaut. Also, so ein Buch wie dieses hier kann kaum für Selbststudium verwendet werden. (Z. 136-138)

I 5 hat Kurse besucht, in denen Rollenspiele ganz ohne Medieneinsatz gespielt wurden. I 6 hat den Einsatz von Bildmaterial wie beispielsweise Comics oder Wimmelbildern bei kreativen Sprachlernspielen und den Bildeinsatz bei Vokabelspielen als sehr positiv empfunden.

Ankerzitat 1: Ah so, ja, [...] wir haben Comics gekriegt, ohne Text und die irgendwie angeordnet waren und hat gesagt: „Man ordnet sie jetzt so an und macht die Dialoge dazu.“ Oder: Ich kann mich an ein Bild erinnern, das war wie ein Wimmelbild irgendwo am Strand. (Z. 108-111)

Ankerzitat 2: Zur spanischen Küche haben wir auch einmal mit sehr viel Bildmaterial gearbeitet. [...] Das waren so Vokabelspiele, was man noch weiß an Vokabeln und was man gleichzeitig lernt dabei, das waren sicher „Essen, Speisen, Gemüse“ und auch „die Tierwelt“, da hat es ganz nette Zeichnungen gegeben und man hat [erraten]: „Was ist der „Wolf“?“ oder „Wie heißt der „Walfisch“?, oder so. (Z. 174-179)

I 7 hätte gerne mehr Sprachlernspiele gemacht und erwähnt Brettspiele oder Kreuzworträtsel, wobei sie explizit anmerkt, dass einige Lehrwerke Kreuzworträtsel enthalten.

Ich hätte gerne so etwas Brettspielmäßiges gemacht und Kreuzworträtsel. Kreuzworträtsel, da kann ich mich schon erinnern, dass ich da einige gekriegt habe, bzw. Kreuzworträtsel sind auch in einigen Lehrbüchern. (Z. 122-125)

Kritisch wurde angemerkt, dass die Spielanweisungen manchmal in Lehrwerken zu unklar formuliert sind, was bedeutet, dass bei Spielen, die den Einsatz von Spielmaterialien voraussetzen, die Gestaltung dieser Spielmaterialien von Bedeutung ist. Verständlichkeit ist dabei ebenso wichtig, wie eine ansprechende Gestaltung. Auch die Tatsache, dass es die Selbstkontrolle meist nicht durch

Lösungsblätter unterstützt wird, erschwert den Einsatz der in manchen Lehrbüchern enthaltenen Sprachlernspiele in größeren Gruppen, da die Kontrolle der Richtigkeit meist ausschließlich durch eine Interaktion mit dem Lehrenden möglich ist. Wenn mehrere Gruppen gleichzeitig spielen, wird die Spieldynamik gestört, da einzelne Gruppen warten müssen, bis der Lehrende Zeit hat, ein Feedback in Bezug auf die Richtigkeit bzw. Punktevergabe zu geben. Die grafische Gestaltung sollte sinnunterstützend und ansprechend sein und auf Zeichnungen, die Teil einer spielerischen Übung oder eines Sprachlernspieles sind, sollte für alle eindeutig erkennbar sein, was dargestellt werden soll.

5.3 Dokumentenanalyse

In diesem Unterkapitel sollen in erster Linie die didaktischen Texte und Unterrichtsmaterialien näher betrachtet werden, die den erfolgreichen Sprachlernspieleinsatz ermöglichen, indem sie den nötigen Wortschatz und/oder grammatikalischen Strukturen vorentlasten oder die Teil einer spielerischen Übung oder eines Sprachlernspieles sind.

Lehrwerke gelten nach wie vor als Leitmedium für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Heckt 2009: 60). Heckt beschreibt ein Lehrwerk als ein „Arbeitsmittel zum Lehren“ (vgl. Heckt 2009: 60). Es beinhaltet meist mehrere Kursbücher (für Anfänger, für Fortgeschrittene, ...) und dazu jeweils ein Handbuch für die Lehrenden, das auch didaktische, diagnostische und methodische Aspekte berücksichtigt. Lehrwerke werden auch durch Arbeits-, Lern- und Übungsangebote ergänzt. Dazu können konventionelle Arbeitshefte ebenso zählen, wie netzbasierte Lernumgebungen und Zusatzmaterialien auf multimedialen Speichermedien (wie CDs und DVDs).

Bei der Dokumentenanalyse soll die Analyse in Anlehnung an das Kriterienraster, das Heckt für „Auswahlprozesse von Unterrichtsmaterialien“ (Heckt 2009: 58) im *Handbuch Unterricht* vorstellt, erfolgen. Demnach sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Inhalte und zugehörigen spielerischen Übungen werden hier angeboten?
- Ist der Schwierigkeitsgrad und Informationsgehalt zielgruppenadäquat?
- Wie kann man als Lehrender und/oder Lernender das Angebot methodisch nutzen?
- Was fällt bei der grafischen Gestaltung (z.B. beim Layout) auf?

Gibt es Zusatzinformationen (wie beispielsweise didaktische und/oder methodische Kommentare) zu den jeweiligen Inhalten? (vgl. Heckt 2009: 58)

5.3.1 Gente Joven

Sprachlernspiel (Bezeichnung und Seitenangabe)	Inhalt der spielerischen Übung bzw. des Sprach- lernspiels	Gestaltung, Grafik	Schwierigkeitsgrad, Informationsgehalt	Zusatzinformationen, didaktische und/oder methodische Kom- mentare
S.10 – 11 Quiz	¿Qué son estas imágenes? Seguro que entre todos reconocéis algunas cosas. Buscad las descripciones de cada fotografía.	Vor einem leuchtend gelben Hintergrund wurden Bilder von Sehenswürdigkeiten, Tänzern und Speisen aus der spanischsprachigen Welt angeordnet.	Es handelt sich dabei um: La persistencia de la memoria, de Salvador Dalí, la selección española de fútbol (Mundial 2010), Don Quijote y Sancho Panza, el glaciar Perito Moreno, tortuga de las Islas Galápagos, el Aconcagua, en los Andes, bailarines de tango, las ruinas mayas de Tikal, la Sagrada Família, Penélope Cruz, el Che Guevara, mariachis, paella, tacos	Irgendetwas davon ist wohl für die meisten Menschen zu erkennen.
S. 26 Quiz Imágenes del español	6 berühmte spanischsprachige Persönlichkeiten sind auf der Weltkarte den Ländern zuzuordnen, aus denen sie stammen.	Bunte Bilder sind über der Weltkarte angeordnet. Grafisch ansprechend gestaltet.		Die Bilder sollen dabei helfen, vorhandenes Wissen über berühmte Persönlichkeiten aus der spanischsprachigen Welt zu aktivieren. Manche Jugendliche aus Österreich erkennen jedoch keine dieser bekannten Persönlichkeiten.
S. 32 Das futuristische Gymnasium	Un colegio del futuro Este es el colegio Arcadia en el año 3013. ¿Qué hay? ¿Qué no hay? Escribelo en tu cuaderno.	Sehr kreatives Schreibspiel anhand eines Bildes: Hay ordenadores. No hay libros.		Anhand von 16 Fragen soll ein gezeichnetes futuristisches Gymnasium beschrieben werden.

Tabelle 2: Lehrwerkanalyse Gente Joven

Laut dem *Gente Joven*-LehrerInnenhandbuch (Lara Gonzáles et al. 2013) folgt dieses Lehrwerk (Alonso Arijá et al. 2013) dem aufgabenorientierten bzw. handlungsorientierten Ansatz (enfoque por tareas). Konzipiert wurde das Lehrwerk für Lernende im Alter von 11 bis 15 Jahren. Daher wurde es von der Sprachkursleiterin für den Kleingruppenspanischkurs mit Teilnehmerinnen aus dieser Altersgruppe ausgewählt.

Der Lehrstoff des Kurses ist zielgruppenadäquat gestaltet und im Kurs für Jugendliche, den die Verfasserin dieser Diplomarbeit während der Hospitationen

kennen lernen durfte, wurden die ersten fünf Kapitel des Buches Gente Joven (Alonso Arijá et al. 2013: 1-66) durchgenommen. Im vierten Kapitel wurden nur Teile des Lehrbuches im Sprachkurs verwendet und diese wurden hier durch eine Unterstreichung von der Verfasserin dieser Diplomarbeit gekennzeichnet:

1 Tú y yo/ Ich und du

En esta unidad vamos a:/ Was in diesem Kapitel gelernt werden soll

- Intercambiar información sobre nosotros y sobre nuestros amigos.
- Informationen über uns und unsere Freunde austauschen
- Para ello vamos a aprender:/ Lernziel
- Los números del 0 al 20/ die Zahlen von 0 bis 20
- A deletrear / Buchstabieren
- A hablar de la familia/ über die Familie reden können
- Mi, mis, tu, tus, su, sus/ mein/e, dein/e, sein/e, ihr/e
- A saludar y a despedirnos/ sich begrüßen und verabschieden
- El Presente de llamarse, ser y tener/ die Gegenwart der Verben heißen, sein und haben

Im Lehrbuch selbst wird angeführt, dass im ersten Kapitel (Alonso Arijá et al. 2013: 18-29) die **Aufgabe** gestellt wird, ein Plakat über sich selbst anzufertigen und eventuell einen Rap-Text über die Lernenden im Kurs zu schreiben. Es wird auch **ein Videoblog** im Internet zur Verfügung gestellt, den sich die Lernenden während des Unterrichts und auch von zu Hause aus (wenn sie Internetzugang haben), ansehen können. In dem Videoblog stellt sich ein Mädchen namens Laura aus Spanien vor und zeigt ihr Zimmer und ihre Wohnung her, indem sie diese filmt, während sie etwas über die Zimmer erzählt, die man sieht. Die **kommunikativen Fertigkeiten**, die erworben werden sollen, sind nach dem Lesen und Verstehen der Texte, in denen sich bestimmte Jungen und Mädchen vorstellen, die Fertigkeit über die eigene Person und über das eigene Zuhause zu sprechen. In diesem Kapitel geht es auch darum, zu lernen,

wie man sich selbst vorstellt, wie man nach persönlichen Daten fragt bzw. Fragen danach beantwortet.

Bei einigen Hörverständnisübungen geht es darum, das Detailverständnis zu trainieren. Wenn man Muttersprachlern zuhört, während diese einen Text vorlesen, den man mitliest, so kann man durch aufmerksames Zuhören auch erkennen, wie die einzelnen Wörter ausgesprochen werden.

Eines der Ziele besteht darin, von Anfang an eine angenehme Atmosphäre im Spanischunterricht zu schaffen, damit es leichter fällt, ohne Angst vor Fehlern oder davor sich lächerlich zu machen, Spanisch zu sprechen, vorzulesen oder zu singen. Zu Beginn des Spanischkurses werden die Lernenden darüber informiert, in welchen Ländern Spanisch gesprochen wird und wie viele Menschen auf der Welt Spanisch sprechen. Die Lernenden erfahren auch, dass die Menschen in Spanien zwei Nachnamen haben.

2 Mi cole / Mein Gymnasium

En esta unidad vamos a:/ Was in diesem Kapitel gelernt werden soll

Imaginar un colegio ideal y a entrevistar a un amigo sobre su colegio./ Ein ideales Gymnasium erfinden und einen Freund zum Thema "dein Gymnasium" interviewen

Para ello vamos a aprender:/ Lernziel

- A hablar de existencia: hay/ Vorhandene Dinge mit "hay" beschreiben
- También/ tampoco – auch und auch nicht auf Spanisch ausdrücken können
- Los posesivos: nuestro/a, vuestro/a, su – unser/e, euer – eure, sein, ihr ...
- El artículo determinado - der bestimmte Artikel
- A expresar gustos y preferencias: gustar – Präferenzen ausdrücken: mögen, gefallen

- La sílaba tónica – die betonte Silbe
- A hablar de horarios y de la frecuencia: la hora, las partes del día, los días de la semana/ Tageszeiten nennen können, über Frequenz sprechen können: Uhrzeit, Tageszeit, Wochentage
- A preguntar por cantidades: ¿Cuántos/as?/ nach Mengen fragen können mit: Wie viel/e?
- Los números del 20 al 100 – die Zahlen von 20 bis 100

In diesem Kapitel soll gelernt werden, wie man einen Freund oder eine Freundin über deren Schule befragt und wie man die „ideale“ Schule auf Spanisch beschreiben kann.

Das Lernziel in diesem Kapitel ist, zu erlernen

- (nicht) vorhandene Dinge mit “(no) hay” (es gibt (nicht/keine)/ es sind (keine) ...) zu beschreiben
- wie man „*también/ tampoco*“ verwendet, um „auch“ und „auch nicht“ auf Spanisch auszudrücken
- welche weiteren besitzanzeigenden Fürwörter in diesem Kapitel wichtig sind (unser/e, euer – eure, sein, ihr ...)
- wie man den bestimmten Artikel auf Spanisch verwendet
- mit welchen Verben man Präferenzen ausdrücken kann (mögen, gefallen): *gustar + sustantivo singular/plural*
- welche Silbe in einem Wort, die betonte Silbe ist
- Tageszeiten nennen können, über regelmäßige Tätigkeiten sprechen können. Dazu benötigen wir den Wortschatz für die Uhrzeit, die Tageszeiten und die Wochentage: *por la mañana, al mediodía, por la tarde, por la noche*

- wie man auf Spanisch nach Mengen fragen kann (Wie viel/e?)
- die Zahlen von 20 bis 100

In diesem Kapitel besteht eine **Aufgabe** darin, einen Folder oder ein Informationsblatt zu entwerfen, in dem unsere eigene oder unsere idealisierte Wunschschule vorgestellt wird. Man kann sich auf der Internetseite ein **Video** ansehen, in dem eine Professorin uns ZuseherInnen und ihren neuen SchülerInnen das Gymnasium zeigt, in dem sie arbeitet. Was die **Fertigkeiten** betrifft, so soll in diesem Kapitel geübt werden, etwas über die eigene Schule und die eigenen Schulfächer zu erzählen und einen Informationsfolder über die eigene Schule zu schreiben. Es soll auch geübt werden, wie man ausdrückt, was einem in der Schule gefällt und was nicht.

Dieses Kapitel enthält einige Informationen über die spanische Kultur und Landeskunde. Es wird eine Schule in Spanien vorgestellt und man lernt, wie die Unterrichtsfächer auf Spanisch bezeichnet werden: Institutos de Educación Secundaria (IES), Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

3 ¿Cómo eres?/ Wie bist du?

En esta unidad vamos a:/ Was in diesem Kapitel gelernt werden soll:

- Escribir textos sobre nosotros mismos para buscar amigos en Internet o por correo./ Texte über uns schreiben, um Freunde im Internet oder Emailbrieffreunde zu finden
- Para ello vamos a aprender:/ Lernziel
- A describir el aspecto físico y el carácter/ physische und charakterspezifische Eigenschaften beschreiben können
- A hablar de relaciones familiares y personales/ über familiäre und persönliche Beziehungen sprechen können
- A hablar de gustos y aficiones: gustar/ über Vorlieben und Hobbies sprechen können: mögen
- Expresar frecuencia/ Regelmäßigkeit bzw. Frequenz ausdrücken können

- Presente de indicativo: verbos regulares/ Gegenwart der regelmäßigen Verben im Indikativ
- Los posesivos (formas del plural) – die Pluralformen der besitzanzeigenden Fürwörter
- muy, bastante, un poco, nada – sehr, ziemlich, ein wenig, gar nicht
- Unidad de repaso 1, 2 y 3

In diesem Kapitel soll gelernt werden,

- wie man auf Spanisch einfache Texte über sich selbst schreiben kann, um beispielsweise Freunde und Freundinnen im Internet zu suchen oder Emailbrieffreunde zu finden

Dafür soll der Wortschatz zur Beschreibung physischer und charakterspezifischer Eigenschaften gelernt werden und auch Bindewörter, die helfen, einen Text zu strukturieren.

- Es soll auch gelernt werden, über familiäre und persönliche Beziehungen in einfachen Sätzen auf Spanisch zu sprechen.
- Auch der Wortschatz, den man braucht, um über persönliche Vorlieben und Hobbies sprechen zu können, soll gelernt werden. Um Vorlieben ausdrücken zu können, soll das Verb „*gustar*“ nochmals geübt werden.
- Um Aussagen darüber treffen zu können, wie sehr bzw. wie wenig man gewisse Aktivitäten mag, sollen einige quantifizierende Adverbien gelernt werden (*muy, bastante, no ... muy, un poco ..., no ... nada*)
- Es werden auch einige Bindewörter wie „*y, pero, ní ... ní*“ gelernt.
- Um über die eigenen Hobbies und jene der anderen KursteilnehmerInnen sprechen zu können, sollte die Gegenwart der regelmäßigen Verben im Indikativ gelernt werden.
- Nützlich sind auch die Pluralformen der besitzanzeigenden Fürwörter.

Nun ist eine Wiederholungsphase vorgesehen, in der das bisher Gelernte geübt und gefestigt werden soll (*Unidad de repaso 1 - 3* ab S. 39).

Die Kursleiterin hat nicht das ganze vierte Kapitel durchgenommen, sondern beschlossen, sich mit den Farben auf Spanisch und mit persönlichen Daten (beispielsweise dem Geburtsdatum) zu beschäftigen. Das Verb „*estar*“ soll auch eingeführt werden, da es schon in den vorhergehenden Stunden manchmal nötig war, es zu verwenden, um das ausdrücken zu können, was die Lernenden sagen wollten. Zum Thema Freizeit, Gefühle und Gesundheit wurde intensiver mit dem Lehrwerk gearbeitet.

4 ¡Felicidades!

En esta unidad vamos a:

- Aprender a desenvolvernos en tiendas y a decidir qué les regalamos a los compañeros para sus cumpleaños.
- Para ello vamos a aprender:
- a preguntar el precio
- a pedir en un bar o en un restaurante
- a hablar de fechas
- el verbo estar
- la preposición para
- los artículos un/una/unos/unas, el/la/los/las
- los demostrativos este/esta/estos/estas/esto
- los números a partir del 100
- los colores

5 Tiempo libre/ Freizeit

En esta unidad vamos a:/ Was in diesem Kapitel gelernt werden soll

- Realizar una encuesta sobre lo que hacemos en el tiempo libre./ Eine Umfrage durchführen über das, was wir in der Freizeit machen.
- Para ello vamos a aprender:/ Lernziel
- a hablar de actividades de ocio/ über Freizeitaktivitäten reden können
- a expresar frecuencia/ Häufigkeit ausdrücken können
- a hablar de la salud/ über die Gesundheit sprechen können
- a expresar sensaciones y sentimientos/ Gefühle und Emotionen ausdrücken können
- formas para proponer actividades, quedar o disculparse/ Art und Weise, auf die man Aktivitäten vorschlägt, bleiben oder sich entschuldigen
- a hablar de relaciones temporales: antes de, después de/ über zeitliche Zusammenhänge sprechen: vor, nach
- algunos verbos irregulares: hacer, jugar, salir, ver, ir poder, querer/ einige unregelmäßige Verben: machen, spielen, ausgehen, sehen, gehen, können, wollen

In diesem Kapitel soll gelernt werden,

- wie man andere danach fragt, was sie in der Freizeit machen und wie man auf solche Fragen antwortet.

Nützlich dafür ist

- das Erlernen eines Grundwortschatzes, der nötig ist, um über Freizeitaktivitäten reden zu können.
- das Erlernen einiger Adverbien, um die Häufigkeit der Ausübung diverser Freizeitaktivitäten ausdrücken zu können
- der Grundwortschatz, der nötig ist, um über die Gesundheit sprechen können
- der Grundwortschatz, der nötig ist, um Gefühle und Emotionen ausdrücken zu können
- und weiters sollen auch Redewendungen, mit denen man Aktivitäten vorschlägt, gelernt werden und solche, mit denen man sagt, dass man bleiben möchte und auch Redewendungen, mit denen man sich entschuldigt bzw. absagt.
- Das Erlernen der richtigen Verwendung von „*antes de, después de*“, um über zeitliche Zusammenhänge sprechen zu können.
- das Verstehen einiger unregelmäßiger Verben wie z.B.: „*hacer, jugar, salir, ver, ir poder, querer*“ (machen, spielen, ausgehen, sehen, gehen, können, wollen)

Dieses Lehrbuch bietet zu jedem Kapitel im Internet youtube-Filme zum aktuellen Thema an. Das Lehrbuch ist so konzipiert, dass zu Beginn eines jeden neuen Kapitels das Interesse der Lernenden für ein bestimmtes Thema (wie beispielsweise Freizeitaktivitäten) durch Bilder und kurze Texte sowie durch das audiovisuelle Material geweckt werden soll. Themenbezogen wird neuer Wortschatz eingeführt.



Abbildung 5: Gente Joven 1, NUEVA EDICIÓN – Wortschatz für den Schulalltag im Klassenzimmer

Das Ziel der einzelnen Kapitel ist es jeweils, dass die Lernenden befähigt werden sollen, eine Aufgabe zu erledigen. Dafür ist nicht nur die Kenntnis des entsprechenden Wortschatzes nötig, sondern auch, dass die Lernenden einige Grammatikstrukturen erlernen. Sie sollten beispielsweise einige spanische Verben in der Gegenwart verwenden können, um den gewünschten Sachverhalt ausdrücken zu können. Das Lehrwerk enthält daher unter anderem auch Listen einiger wichtiger konjugierter, spanischer Verben.

5.3.2 Eñe

Sprachlernspiel (Bez. und Seitenangabe)	Inhalt der spielerischen Übung bzw. des Sprachlernspiels	Gestaltung, Grafik	Schwierigkeitsgrad, Informationsgehalt	Zusatzinformationen, didaktische und/oder methodische Kommentare
S. 48 – S.49	Deutsche Anweisung: El Juego de la Eñe: Gespielt wird in Gruppen von 3 bis 4 Personen. Sie benötigen pro Person eine Spielfigur und für jede Gruppe einen Würfel. Gewürfelt wird der Reihe nach, jeder Spieler rückt die Anzahl der gewürfelten Felder vor. Wenn die Aufgabe auf dem Spielfeld richtig gelöst ist, darf man stehen bleiben. Wenn die Aufgabe nicht richtig gelöst ist, geht man zurück zum Ausgangsfeld. Wer zuerst das Ziel (Meta) erreicht hat, hat gewonnen.	Weiße Spielfelder sind vor einem orangefarbenen Hintergrund angeordnet. Die Anweisungen auf den Spielfeldern sind teilweise auf Deutsch und teilweise auf Spanisch. Vor Spielbeginn muss sichergestellt werden, dass alle SpielerInnen die Anweisungen verstehen. Da sich die Progression im Lehrbuch Eñe marginal von jenem im Kurs (und dem im Lehrbuch Gente Joven) unterscheidet, sind einige Anweisungen von der Kursleiterin adaptiert worden.	Die Aufgaben im Spiel sind für Anfänger geeignet. Es handelt sich jedoch um ein Spiel, das eher für Kurse in Kleingruppen geeignet ist, da die Anwesenheit eines Lehrenden als Coach sehr hilfreich ist. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Anfänger ohne Hilfe das Antonym von „gordito“ (flaquito) ohne Tipp finden bzw. Fehler beim Aufzählen von Nachspeisen erkennen und es ist anzunehmen, dass es zu Fragen bezüglich der Richtigkeit der Antworten kommt. Es gibt keine Lösungskarten und oft auch mehr als eine Lösung (z.B. bei Feld Nr. 30: Nennen Sie fünf Lebensmittel, die Sie gerne mögen). Für viele Felder gibt es nur eine richtige Lösung (z.B. die Felder 1, 2, 5, 6, 8 usw.). Da wäre es durchaus überlegenswert, Lösungskärtchen (für die anderen Mitspieler) bereitzustellen, damit diese die Antworten jeweils kontrollieren können. Das würde Sicherheit vermitteln und könnte auch dazu beitragen, dass sich alle etwas merken. Für die anderen Lösungen (bis auf die „freien“ Texte) kann man am Ende des Buches im „Schlüssel zum Arbeitsbuch“ nachsehen.	Dieses Lernspiel kann einerseits dazu dienen, bereits Gelerntes zu festigen und andererseits aufzeigen, was die einzelnen Teilnehmer schon gelernt haben und was sie nochmals wiederholen sollten bzw. welche Fragen noch offen sind. Inhaltlich werden die Zahlen, das Alphabet, der Wortschatz zu Speisen, Berufsbezeichnungen und Verwandtschaftsbezeichnungen wiederholt. Die Lernspiele im Eñe-Lehrwerk für den Spanischunterricht erinnern von der Lernspielart her stark an jene im Espresso 1 für den Italienischunterricht. Daher sind auch die Kritikpunkte ähnlich. In beiden Lehrwerken gibt es ein Würfelspiel, in dem es darum geht, so schnell als möglich vom Startfeld zum Zielfeld zu gelangen, wobei man Anweisungen, die auf den Feldern stehen, befolgen muss. Bei Erfolg darf man bleiben, bei Fehlern muss man zum Ausgangsfeld zurück. Leider sind die Anweisungen auf den Feldern nicht immer klar. Im Feld 2, soll man offensichtlich mit 38 beginnend immer 3 addieren und diese Zahlen laut sagen. Die Reihe beginnt mit 38 – 41 -44 – 47 --59, aber warum sind dann 5 Felder zwischen 47 und 59 leer? Die korrekte Lösung ist ja wohl: 50 – 53 -56 -59, einzusetzen sind also nur 50, 53 und 56. Ebenfalls verwirrend ist die Anweisung auf Feld 34 (Pasa a la casilla 36 y contesta), was bedeutet: „Gehe zum Feld 36 und antworte“, aber auf Feld 36 findet man keine Frage, sondern nur die Anweisung, eine Runde auszusetzen (Un turno sin jugar.). Die adaptierte Version dieses Spieles wurde erfolgreich im Kleingruppenkurs für 12-13 jährige eingesetzt.
S. 121	Crucigrama	Die grafische Gestaltung	Die Anweisung ist auf	Die Lösung für die „Buch-

Sprachlernspiel (Bez. und Seitenangabe)	Inhalt der spielerischen Übung bzw. des Sprachlernspiels	Gestaltung, Grafik	Schwierigkeitsgrad, Informationsgehalt	Zusatzinformationen, didaktische und/oder methodische Kommentare
		tung entspricht jener der anderen Übungen: Die fokussierten Wörter sind in schwarzer Schrift in ein rot unterlegtes Kästchen geschrieben. Die zwei zu Erklärungszwecken eingekreisten Wörter NACIONALIDAD = Nationalität und MARCAR = markieren sind mit roter Farbe eingekreist.	Deutsch verfasst und lautet: Wie heißen die Wörter auf Spanisch? Suchen Sie und markieren Sie. Darüber steht „Cruzigrana“. Da bereits zwei der deutschen Begriffe durchgestrichen wurden und die entsprechenden Wörter auf Spanisch eingekreist wurden, ist klar, was zu tun ist.	stabensuppe“, in der sich 14 Wörter verstecken, deren deutsche Übersetzung als Suchhilfe angegeben ist, befindet sich im Buch auf S. 243). Diese Wortschatzübung kann auch zu Übungszwecken ohne Hilfe eines Lehrenden durchgeführt werden.

Tabelle 3: Lehrwerkanalyse Eñe

Nach Durchsicht der Spiele in González Salgado (2011 [2007]) kann festgestellt werden, dass Sprachlernspiele sehr gut zu Übungszwecken im Spanischunterricht eingesetzt werden können. Manchmal ist es jedoch nötig, die Spiele zu adaptieren, damit unklare Anweisungen beseitigt werden und die Lernspiele bzw. spielerischen Übungen genau an die Bedürfnisse der jeweiligen Lernenden angepasst werden können.

5.3.3 Espresso 1

Sprachlernspiel (Bezeichnung und Seitenangabe)	Inhalt der spielerischen Übung bzw. des Sprachlernspiels	Gestaltung, Grafik	Schwierigkeitsgrad, Informationsgehalt	Zusatzinformationen, didaktische und/oder methodische Kommentare
S. 8-S.9 S.15 Input: Per comunicare	S. 8 Der Hörtext und die Bilder dienen der Vorentlastung. So erfahren die Lernenden, wie man sich auf Italienisch begrüßt. Der nächste Schritt ist es, dass sie einmal zuhören und dann die Begrüßungsformeln nachsprechen. Hier wäre im Anschluss daran schon ein erstes kurzes Rollenspiel möglich. S.9 Nr. 3 Piacere! Hier finden wir eine Anweisung zu einem Sprachlernspiel, das ein Rollenspiel mit einem Ratespiel kombiniert: Erarbeiten Sie zu zweit oder zu dritt einen Dialog zu einem der Bilder und spielen Sie ihn vor. Die anderen raten, welche Situation Sie gespielt haben. S. 15: Hier werden die sprachlichen Mittel, die für ein kurzes Rollenspiel (in dem es darum geht, sich zu begrüßen und einander vorstellen) am Ende der ersten Lektion nochmals zusammengefasst. Die Anweisungen zur Paarbildung oder Kleingruppenbildung und zur Gestaltung des Rollenspiels, sowie die eventuell hilfreiche Erstellung von Rollenkarten (z.B.: sei la signora Vita Cavani di Genova, sei italiana/ sei il signor Paolo Muti da Buenos Aires, sei argentino) sind Aufgabe des Lehrenden.	Bunte Bilder von Menschen, die einander begrüßen, sind zu sehen. Die Gefahr dabei ist, dass solche Bilder schnell veraltet wirken. Die Kleidernode und auch die Haarschnitte ändern sich. Positiv anzumerken ist, dass der Versuch unternommen wurde, die Gestik (Körpersprache) auf den Bildern und die Tonaufnahmen gemeinsam einzusetzen, was fast so hilfreich ist, wie Filmaufnahmen und zum Ziel hat, dass neben den sprachlichen Informationen auch die Körpersprache sichtbar gemacht wird.	Sehr einfach, jedoch ist auffällig, dass nur Erwachsene gezeigt werden. Für Kinder oder Jugendliche wäre es zusätzlich vielleicht gut, eine Identifikationsfigur bereitzustellen.	Zuhören und Nachsprechen war eine Weile verpönt, da es an die Methoden des Behaviorismus erinnert, doch das „Chorsprechen“ erlebt nun eine Renaissance, denn beim Chorsprechen kann die korrekte Aussprache ohne Scheu geübt werden. Die individuellen Unterschiede bei der Aussprache sind dabei jedoch nicht mehr zu hören. Zum Einüben von Strukturen ist das „Chorsprechen“ gut geeignet.
S. 12 Bewegungsspiel / Suchspiel	Nr. 11 Chi è? (Hierbei handelt es sich um ein Suchspiel.) Die Anweisung im Lehrbuch lautet: Sie arbeiten in zwei Gruppen. Schreiben Sie Ihren Namen auf einen Zettel. Die Zettel jeder Gruppe werden eingesammelt und an die andere Gruppe verteilt. Suchen Sie die Person, deren Name auf Ihrem Zettel steht und interviewen Sie sie (Name, Herkunft).	Gut lesbare, schriftliche Anweisung.	Einfach und ohne viel Material vorbereiten zu müssen durchführbar.	Bewegungsspiele aktivieren die TeilnehmerInnen. Dieses Spiel dient auch dazu, dass sich die Gruppenmitglieder besser kennenlernen. Wenn keine gehbehinderten TeilnehmerInnen im Kurs sind, ist es sicher gut einsetzbar. Wenn man die TeilnehmerInnen noch nicht kennt, sollte man abklären, ob jemand Schmerzen beim Gehen bzw. Stehen hat und das berücksichtigen.

Sprachlernspiel (Bezeichnung und Seitenangabe)	Inhalt der spielerischen Übung bzw. des Sprachlernspiels	Gestaltung, Grafik	Schwierigkeitsgrad, Informationsgehalt	Zusatzinformationen, didaktische und/oder methodische Kommentare
S. 19 Rollenspiel	7 Presentazioni Bereiten Sie zu dritt einen Dialog zu einer der folgenden Situationen vor und spielen Sie ihn danach den anderen vor.	Festa Auf einer Party stellen Sie einen Freund/ eine Freundin aus dem Ausland einem/ einer Italiener/in vor. Libreria In einer Buchhandlung treffen Sie in Begleitung eines Freundes eine/n Bekannte/n und stellen die beiden vor.	Die Anweisung ist in gut lesbarer Schrift auf Deutsch verfasst und es gibt keine Auffälligkeiten bei der grafischen Gestaltung.	Hier sollten die Lernenden in der Präsentations- bzw. Vorentlastungsphase miteinbezogen werden. Das Risiko hier ist, dass die Teilnehmerinnen frustriert feststellen, dass ihnen die sprachlichen Mittel fehlen und sie nicht ausdrücken können, was sie kommunizieren wollen. Jeder einzelne Lernende sollte mindestens drei Wörter erfragen dürfen, die er/sie für wichtig für die Beschreibung seiner Person oder einer ihm sehr nahestehenden Person hält. (Dabei kann es sich um eine Nationalität handeln, die im Lehrbuch nicht vorkommt oder um einen Beruf oder um Wörter, die Frisuren beschreiben wie z.B. frangetta = Stirnfransen). Auch während das Spiel gespielt wird, sollte der Lehrende „aushelfen“ und auf Wunsch die benötigten Wörter an die Tafel oder auf eine Flipchart schreiben.
S. 24 Zahlenratespiel	6 Indovinate Suchen Sie sich eine Zahl zwischen 1 und 100 aus: das ist „Ihr Alter“. Lassen Sie eine andere Person Ihr Alter erraten. Ist die genannte Zahl zu niedrig, sagen Sie „di più“, ist sie zu hoch „di meno“. - Quanti ani hai/ha? 30? - No, di più. - 40? - No, di meno.	Die Anweisung ist gut lesbar und der Beispieldialog ist in einem hellbeigen Kästchen. Dadurch wird der Dialogtext deutlich hervorgehoben.	Einfach und zur Festigung der Zahlen gut geeignet.	Dieses Spiel ist in der Übungsphase gut einsetzbar. Es ist auch für verschiedene Altersgruppen geeignet. Da es sich um „imaginäre“ Altersangaben handelt, wird vermieden, dass die TeilnehmerInnen einander unabsichtlich durch zu hohe Altersschätzungen beleidigen. So können auch die höheren Zahlen geübt werden.

Sprachlernspiel (Bezeichnung und Seitenangabe)	Inhalt der spielerischen Übung bzw. des Sprachlernspiels	Gestaltung, Grafik	Schwierigkeitsgrad, Informationsgehalt	Zusatzinformationen, didaktische und/oder methodische Kommentare
S. 26 A und S. 26B	Facciamo il punto Gioco (Ein Spiel mit Spielfeld, Spielsteinen und einem Würfel)	Die Spielanleitung, auf die auch der interviewte Italienischlehrer Bezug nimmt, ist auf Deutsch verfasst. Sie bezieht sich auf den Spielablauf, aber beschreibt nicht die Aufgaben, die die Lernenden konkret zu erfüllen haben, wenn sie bestimmte Aktionsfelder erreichen.	Da jede Gruppe von Lernenden andere Interessen, Stärken und Schwächen hat, wäre eine Anpassung an die Bedürfnisse der jeweiligen KursteilnehmerInnen wünschenswert. Die Anweisungen auf den Aktionsfeldern sollten Sprech- und/oder Schreibenblässe enthalten, die es den Lernenden ermöglichen, Fertigkeiten und Wissen, das für sie wichtig ist, zu festigen. Positiv ist bei diesem Spiel das „eingebaute“ Zufallselement, das durch den Würfелеinsatz gewährleistet wird und das dazu dient, den Spaßfaktor zu erhöhen.	Manche Aufgaben sind sehr offen formuliert, was den Lernenden viel Freiheit bei der Lösung der Aufgaben lässt. Dies stellt den Lehrenden aber vor eine schwierige Aufgabe: Es gibt keine Lösungskarten (nicht einmal für die Felder, bei denen nur eine Lösung korrekt ist) und wenn mehrere Gruppen parallel spielen, kann der Lehrende in der beratenden und coachenden und kontrollierenden Funktion immer nur einer Gruppe nach der anderen zur Verfügung stehen. Am sinnvollsten ist dieses Spiel in Kleingruppen von maximal 5 TeilnehmerInnen einsetzbar, da der Lehrende als Coach während des ganzen Spielverlaufes zur Verfügung steht. Manche der Anweisungen auf den Aktionsfeldern sollten präziser formuliert werden (z.B.: Feld 1 uno, tre ... dicannove) – das hat der Italienischlehrer im Interview angemerkt).

Tabelle 4: Lehrwerkanalyse Espresso 1

Das Lehrbuch Espresso 1 (Ziglio 2013) enthält viele Sprachlernspiele. Diese sind Teil eines Gesamtkonzeptes.

5.3.4 Con Piacere 1

Sprachlernspiel (Bezeichnung und Internet- adresse)	Inhalt der spielerischen Übung bzw. des Sprach- lernspiels	Gestaltung, Grafik	Schwierigkeitsgrad, Informationsgehalt	Zusatzinformationen, didaktische und/oder methodische Kom- mentare
http://www.klett-sprachen.de/con-piacere/	Z.B. 9 La mia casa, le mie cose 3 Trovate i capi d'abbigliamento. Welche Namen von Kleidungsstücken sind hier senkrecht und waagrecht verborgen? Es sind insgesamt 16!	Das Buchstabenrätsel ist gut lesbar.	Da es sich um 16 Begriffe handelt, war es nötig, eine Tabelle mit 17x17 (=289) Buchstaben zu verwenden. Das erhöht den Schwierigkeitsgrad.	Anders als beim Rätsel im Spanischlehrbuch Efe wurde den Lernenden auch nicht auf Deutsch mitgeteilt, nach welchen konkreten Begriffen sie auf Italienisch suchen sollten. Diese Aufgabe kostet sehr viel Zeit und es ist daher kritisch zu hinterfragen, ob die 16 Begriffe nicht auf andere Art (beispielsweise durch die Bildung von Sätzen mit diesen Wörtern) besser gelernt werden könnten.
Con Piacere	Italienkarte zu Con piacere (W640221) Attività per il livello A1: Attività 1 Fate lavorare gli studenti in gruppi di quattro. All'interno di ogni gruppo gioca una coppia contro l'altra. Ogni coppia sceglie una foto della cartina, la descrive e dice a quale regione o a quale città si riferisce. Per ogni risposta giusta si segna un punto. All'interno di ogni gruppo vince la coppia che ha totalizzato il maggior numero di punti. Alla fine potete fare un riscontro in plenum.	Ratespiel	Dabei handelt es sich um ein sehr gutes Sprachlernspiel zum Trainieren der Fertigkeit des freien Sprechens. Das bedeutet, dass das Sprachlernspiel schwieriger ist, als gelenkte Sprachlernspiele, bei denen Wörter und Phrasen vorgegeben sind und auch schwieriger als Memoryspiele, bei denen Bilder bestimmten Begriffen zugeordnet werden müssen.	

Tabelle 5: Lehrwerkanalyse Con piacere 1

Das Lehrwerk Con Piacere (Zorzan et al. 2010) bietet neben dem Lehrwerk und dem Lehrerhandbuch auch eine Reihe von Zusatzmaterialien im Internet an. Darunter sind auch Sprachlernspiele. Einerseits handelt es sich dabei um Buchstabenrätsel, wie beispielsweise in Kapitel 9 La mia casa, le mie cose (Zorzan et al. 2010: 100-109) und andererseits handelt es sich dabei um Vorschläge, wie man zu jeweils behandelten Themen möglichst authentische Comics-Dialoge präsentieren könnte, um diese als Grundlage für Rollenspiele zu verwenden. Eine nähere Betrachtung der verschiedenen Sprachlernspiele in den unterschiedlichen Lehrwerken hat ergeben, dass es durchaus sinnvoll sein kann, spielerische Übungen oder Sprachlernspiele aus anderen als dem ver-

wendeten die Hauptlehrwerk zu Übungszwecken zu verwenden. Oft ist es auch nötig, die vorhandenen Sprachlernspiele an die Bedürfnisse einer bestimmten Gruppe von Lernenden anzupassen. Es ist positiv, dass zusätzlich zu den Lehrwerken auch Zusatzmaterial im Internet zur Verfügung gestellt wird.

5.4 Teilnehmende Beobachtung

5.4.1 Allgemeines zu Hospitationsprotokollen

Weitere qualitative Daten wurden durch die Durchführung teilnehmender Beobachtungen in einem Spanischkurs für Jugendliche und in zwei Spanisch-Workshops für Kinder, die von der interviewten Spanischkursleiterin abgehalten wurden, erhoben. Als Unterstützung bei der Strukturierung der Daten diente eine Beobachtungsmatrix. Die Beobachtungsmatrix wurde von der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ in der Form übernommen, in der sie 2011 in der Diplomarbeit von Jürgen Szumovsky (2011) mit dem Titel „Fremdsprachdidaktik im österreichisch-französischen Vergleich. Ein Vergleich der Fachdidaktik Französisch am Institut für Romanistik in Wien mit der Fachdidaktik Deutsch am Institut Universitaire de Formation de Maîtres in Rennes und der Université Rennes 2“ veröffentlicht wurde.

5.4.2 Feedbackauswertung

An den beiden Kinderuniworkshop *Spanisch Spielend Lernen* von Frau MMag. Carmen Maria Losada Aledón (Sprachenzentrum der Universität Wien) nahmen 10 Jugendliche im Alter von 10 bis 13 Jahren und 21 Kinder im Alter von 6 bis 9 Jahren teil. Auffällig dabei war, dass in beiden Altersgruppen viel mehr Mädchen als Jungen teilnahmen. Am Workshop für die Jugendlichen nahmen 8 Mädchen und 2 Jungen teil und an jenem für die Kinder 17 Mädchen und 4 Jungen. Deutsch ist die Muttersprache von 7 TeilnehmerInnen in der Gruppe der Älteren und von 17 TeilnehmerInnen in der Gruppe der Jüngeren. Es gab aber auch TeilnehmerInnen mit serbischer, türkischer, philippinischer, chinesischer (ohne Angabe, ob es sich um Kantonesisch oder Mandarin handelt) und slowakischer Muttersprache. Der Sprachlernspieleinsatz, der eingebettet war in das Gesamtkonzept, kam insgesamt sehr gut an, was daraus hervorgeht, dass

bei den jüngeren TeilnehmerInnen 17 von 21 TeilnehmerInnen angaben, es gäbe nichts, was ihnen nicht gefallen hätte. Bei den älteren TeilnehmerInnen gaben 6 von 10 TeilnehmerInnen an, dass es nichts gegeben hätte, das ihnen nicht gefallen hätte. Die Kritikpunkte, die geäußert wurden, bezogen sich nicht auf die Sprachlernspiele oder Methoden, sondern auf inhaltliche Vorlieben. Es gab von der Größenordnung her ähnlich viel Zustimmung bzw. Ablehnung für das Lernen der Zahlen wie für das Lernen des Alphabets. Teilweise bezog sich die Kritik auf die Sprechgeschwindigkeit, die, da es sich um authentische Kinderlieder handelte, von manchen Kindern und Jugendlichen als zu schnell empfunden wurde. Vereinzelt wurde auch angemerkt, es sei zu viel Spanisch gesprochen worden. Da hätte man nicht viel verstehen können. Die überwiegende Mehrheit gab an, weiter Spanisch lernen zu wollen. Nur ein Teilnehmer möchte in Zukunft nicht weiter Spanisch lernen.

6 Schlusswort

Sprachlernspiele haben den Ruf, die Motivation der Lernenden zu steigern. Es besteht unter Fachdidaktikern Einigkeit darüber, dass im Fremdsprachenunterricht für Kinder Spiele als integrativer Unterrichtsbestandteil einzuplanen sind (vgl. Semplici 2011, Ur 2007, Siek-Piskozub 1993: 287). Offen war jedoch die Frage, wie Sprachlernspiele im außerschulischen Fremdsprachenunterricht für die Sprachen Italienisch und Spanisch effizient eingesetzt werden können und in welcher Unterrichtsphase ihr Einsatz sinnvoll ist.

Geklärt werden sollte im Rahmen dieser Arbeit auch, welche Lehr- bzw. Lernziele durch den Einsatz von Sprachlernspielen im außerschulischen Unterricht erreicht werden sollen bzw. können, welche Rolle dabei das Alter der Lernenden (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) spielt welche Bedeutung dabei der Gruppengröße zugemessen werden kann und welchen Einfluss der Materialeinsatz auf den Erfolg bzw. Misserfolg des Sprachlernspieleinsatzes haben können.

Zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen wurde ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema Sprachlernspieleinsatz im Fremdsprachenunterricht gegeben. Um auch aktuelle Erfahrungen Lehrender und Lernender berücksichtigen zu können, wurde eine empirische qualitative Untersuchung durchgeführt. Aufgrund des Zuganges der Verfasserin dieser Diplomarbeit zum Feld wurde dabei der Schwerpunkt auf den außerschulischen Unterricht im Fach Spanisch gelegt. In zwei Workshops und einem Semesterkurs wurden insgesamt zwanzig Hospitationsprotokolle im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen angefertigt. Ergänzend wurden Vor- und Nachgespräche mit der Sprachkursleiterin geführt. Auch ein Interview mit ihr sowie ein Interview mit einer ihrer Schülerinnen lieferten weitere qualitative Daten, die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert wurden. Um einen tieferen Einblick in die Wahrnehmung von Sprachlernspielen im außerschulischen Sprachunterricht zu gewinnen, wurden fünf weitere Lernende, die entweder Italienisch- oder Spanischkurse im außerschulischen Bereich besuchen, interviewt.

Für das Unterrichtsfach Italienisch wurden ebenfalls ein Sprachlehrer interviewt. Zusätzlich wurden durch die durchgeführte Dokumentenanalyse Informationen zum Medieneinsatz bei Durchführung der Sprachlernspiele aus einigen Spanisch- und Italienisch-Lehrwerken gewonnen. Der Einsatz von Sprachlernspielen muss ebenso wie der Einsatz von Übungen und Testformaten der Zielgruppe entsprechen. Dabei ist laut Aussage der interviewten Lehrenden und Lernenden darauf zu achten, dass die Spiele altersgemäß sind. Das bedeutet, dass sie nicht zu komplex für junge Lernende sein dürfen, damit sie nicht überfordert werden und nicht zu infantil für ältere Lernende. Sprachlernspiele müssen durch den Lehrenden so vorbereitet werden, dass nach einer entsprechenden Präsentationsphase alle für das Sprachlernspiel wichtigen Vokabeln und Redewendungen sowie die dafür benötigten grammatikalischen Strukturen bekannt sind. Fremdsprachenunterricht kann nicht immer für alle TeilnehmerInnen in gleichem Maße interessant und motivierend gestaltet werden.

7 Riassunto in italiano

La base teorica di questa tesi di laurea include gli approcci e i metodi per l'insegnamento dell'italiano e dello spagnolo come lingua non materna. I giochi didattici non fanno soltanto parte degli approcci ludici nell'insegnamento dell'italiano e dello spagnolo ai bambini: nella prospettiva attuale ci sono vari approcci che usano esercizi creativi e giochi di ruolo. Occorre conoscere le diverse teorie dell'apprendimento per illustrare l'uso efficace dei giochi didattici. Devono essere le modalità di acquisizione linguistica ad orientare le scelte metodologiche e le pratiche didattiche. Per scegliere i giochi didattici adeguati per un gruppo di studenti o alunni è necessario tener presente le modalità attraverso cui si impara una seconda o una terza lingua.

La didattica dell'apprendimento di lingue non materne si sta allontanando dalla prospettiva comportamentista e avvicinandosi alla prospettiva cognitivista e a quella costruttivista (comp. Diadori et. al. 2009: 92-111). La didattica costruttivista sottolinea anche l'importanza delle "teorie soggettive" (cfr. Capari 2001: 240) di insegnanti e apprendenti. Queste teorie soggettive definiscono la realtà o la situazione basandosi sull'esperienza generale di un individuo. Basandosi su questo tipo di teoria gli insegnanti e gli apprendenti pianificano le loro attività (cfr. Siebert 2006: 43).

La tesi di laurea è suddivisa in due parti: una teorica che presenta i diversi approcci all'insegnamento delle lingue non materne evidenziandone i vari tratti costitutivi, ed una parte empirica. Quest'ultima ha come obiettivo l'analisi comparativa dell'efficacia di utilizzo di giochi didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.

I due approcci d'insegnamento principali sono quello deduttivo, che considera l'apprendimento della lingua straniera attraverso le regole grammaticali, e quello induttivo che promuove un insegnamento della lingua parlata con una visione olistica.

L'approccio comunicativo, nasce negli anni '70, è un'evoluzione moderna delle tecniche di apprendimento diretto ed è attualmente utilizzato dalla maggior parte delle scuole di lingua private in Europa e negli Stati Uniti. Tale approccio fa ampio uso dei giochi didattici quale metodo per trasferire le competenze linguistiche agli stranieri.

Un metodo molto efficace all'interno dell'approccio comunicativo è quello nozionale-funzionale, che vede lo studente al centro del processo d'insegnamento e ha come obiettivo il raggiungimento di livelli soglia di competenza. I livelli sono articolati in base ad una serie di bisogni linguistici. Questo metodo contempla un uso sistematico dei giochi di ruolo al fine di raggiungere predefiniti obiettivi di competenza linguistica predefiniti.

Un secondo metodo che si riferisce all'approccio comunicativo, è il metodo di interazione strategica che si focalizza sullo scambio e l'interazione verbale tra l'insegnante e gli studenti e tra di essi, per realizzare obiettivi personali che si definiscono attraverso negoziazioni. Questo metodo utilizza le tecniche di drammatizzazione teatrale per motivare gli studenti a comunicare come gioco didattico principale.

Un terzo metodo comunicativo è il *project work*, che prevede l'apprendimento della lingua attraverso le interazioni con il mondo reale. Gli studenti sono chiamati a realizzare un progetto pratico secondo una tempistica strutturata e una serie di compiti definiti al fine di raggiungere un obiettivo specifico di competenza linguistica. Al termine della realizzazione, gli studenti sono chiamati a presentare il progetto all'insegnante e al resto degli studenti.

Il terzo capitolo introduce i giochi didattici classificati come giochi di scoperta e giochi di esercizio (cfr. Vences 2011: 131). Attraverso i giochi di scoperta l'apprendente scopre attivamente la nuova realtà: la lingua non materna. I giochi-esercizi sono esercizi di lessico o di strutture grammaticali con una forte connotazione ludica. La lingua viene presentata attraverso i giochi e viene usata in modo creativo introducendo una componente di sfida o un limite prefissato di tempo.

I giochi didattici comprendono i *play* ed i *games*. Sack (2011: 127) evidenzia che esiste una differenza tra di essi ed è importante tenere questo a mente al fine di categorizzare i giochi didattici e i giochi per l'insegnamento delle lingue straniere. I *games* si contraddistinguono per la struttura che Sack (2011: 123) definisce come struttura istituzionalizzata. Gran parte degli psicologi asseriscono che sono le regole predefinite a caratterizzare i *games*. Per contro i *plays* sono attività ludiche altamente espressive ed intese con il potenziale di creare emozioni che possono risultare in comportamenti folli da parte dei partecipanti. I *plays* consentono maggiore creatività ed hanno un maggior potenziale per motivare gli studenti in quanto stimolano i bisogni e gli interessi degli apprendenti.

Il lavoro di Sack sugli elementi di gioco, si basa su precedenti pubblicazioni di Callois, il quale era un sociologo francese, che ha introdotto i seguenti termini per categorizzare i *plays*: **Agôn** (competizione), **Alea** (fortuna), **Mimikry** (imitazione) e **Illinx** (lasciare andare, diventare folli). E' importante considerare l'elemento motivazionale tipico dei *plays*, in quanto Claparede (1957) sottolinea che bisogna ridurre il rischio di trasformare l'apprendimento di una lingua in un lavoro faticoso e noioso. In particolare per i bambini è essenziale introdurre degli elementi di divertimento durante i corsi di lingua straniera.

Secondo Titone (1987) è fondamentale scegliere i giochi didattici che hanno una composizione bilanciata di elementi di *games* e di *plays*. Il suo principio dell'azione totale tende a stimolare tutte le capacità percettivo-sensoriali per facilitare l'apprendimento nei bambini. L'approccio di Titone prevede un uso integrato dei *plays* durante tutte le fasi di un'unità didattica.

I giochi didattici includono i *serious games* che secondo Abt (1970:9), hanno un obiettivo educativo esplicito e ben definito obiettivo educativo e non sono concepiti per essere giocati solo per divertirsi. Questo non significa però che i *serious games* non debbano o non possano essere usati come passatempo. Tali giochi sono adatti ad insegnare la lingua ad adulti ed adolescenti. Nel momento in cui un insegnante o docente decide di utilizzare la metodologia ludica o un gioco didattico, deve analizzare la situazione, i bisogni degli apprendenti e fatto-

ri come età (cfr. Wode: 1988: 302) e livello linguistico per evitare la demotivazione dei propri apprendenti (cfr. Begotti 2007: 14)

Hansen (1990: 17-22) sostiene che i giochi didattici per l'apprendimento delle lingue utilizzano materiale didattico che spinge gli studenti a realizzare azioni simboliche o discorsi. Tali giochi si differenziano per struttura psicologica, sociale e formale da altre tipologie di attività ed esercizi usati per insegnare le lingue. Infine, i giochi linguistici a differenza di altri giochi passatempo, hanno come obiettivo non solo vincere, ma anche conoscere una nuova lingua.

Il quarto capitolo presenta una classificazione di attività ludiche in un ambito glottodidattico. Kacjan (2010: 1179) si riferisce alle seguenti categorie di giochi e attività ludiche consigliabili per insegnare e apprendere una lingua non materna:

- Giochi di movimento
- Giochi di parole
- Quiz
- Giochi di ruolo e drammatizzazione

La categorizzazione dei giochi può essere molto utile per gli insegnanti in quanto fornisce una guida per la scelta del materiale didattico più appropriato a seconda della tipologia di studenti.

Molti giochi si addicono a una fase specifica dell'unità didattica. Lütge introduce una classificazione dei giochi in base alla fase di utilizzo. I giochi sono suddivisi in: giochi per rompere il ghiaccio, esercizi di gioco, esercizio di gioco col obiettivo di consolidare l'apprendimento di una lingua e giochi per la fine di una lezione. Alcuni esempi sono citati nel suo testo.

Sia nel caso di bambini che di apprendenti adulti, il gioco è una tecnica utile per l'apprendimento di una lingua straniera perché stimola la creatività. Come tutte le attività anche i giochi scelti per un corso di lingua per bambini, adolescenti o adulti devono essere di una complessità cognitiva e linguistica adatta allo svi-

luppo cognitivo degli apprendenti e alle loro competenze linguistiche (cfr. Wode 1988: 302). Le attività percepite come troppo infantili devono essere evitate in corsi per adolescenti. L'adolescente mira a dimostrare che non è più un bambino. Per questo motivo Siek-Piskozub (cfr. 1991: 287-289) suggerisce di evitare il termine “gioco didattico” nei corsi per adolescenti e sostituirlo con il termine “attività”. Sono consigliabili le attività ludiche che richiedono delle soluzioni logiche o creative a diversi problemi. Diadori (2011: 76) menziona la classificazione di esercizi di Bausch et al (2003: 277.320) che suddividono le tecniche da loro definite *Übungen* come segue:

- *esercizi di pronuncia;*
- *esercizi di vocabolario;*
- *esercizi di grammatica;*
- *esercizi di lettura;*
- *esercizi di scrittura;*
- *esercizi di comprensione orale;*
- *esercizi di comprensione audiovisiva;*
- *esercizi comunicativi;*
- *esercizi interattivi*
- *esercizi creativi*
- *esercizi per la comunicazione interculturale*
- *esercizi per la mediazione linguistica (cfr. Bausch et al 2003: 277-320, Diadori 2011: 76).*

Riprendendo quanto finora descritto, possiamo, dunque, affermare che gli esercizi creativi fanno parte delle attività ludiche. Tra queste attività sono

i giochi con vocabolario e con le regole di grammatica, scrittura creativa, uso ludico del teatro, rappresentazioni sceniche, canzoni e filastrocche, uso creativo di lingua e immagini, mappe mentali, aggiungere qualcosa di nuovo a un testo esistente, mettere in collegamento parole, frasi o testi apparentemente scollegati; riordinare in modo diverso creando nuove associazioni di idee; trovare soluzioni diverse ad un problema (Diadori 2011: 76-77).

I giochi didattici e le attività ludiche possono essere selezionati dall'insegnante riguardo agli obiettivi didattici prefissati e usati nelle diverse fasi dell'Unità di apprendimento o dell'Unità Didattica (cfr. Caon/Rutka 2016:

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf).

Vences sottolinea l'importanza di insegnare le frasi necessarie per lo svolgimento di giochi.

Una versione semplificata del gioco "The Amazing Race" (http://www.cbs.com/shows/amazing_race/) può essere utilizzata per insegnare una lingua straniera in maniera divertente (cfr. Hou-Keat et al 2014: 270 - 281). Così come nella versione originale partecipano sempre delle squadre di almeno due persone che devono gareggiare in una corsa intorno a vari paesi o regioni. I partecipanti competono per arrivare primi alla fine di ogni tappa della corsa con lo scopo di vincere un premio. È importante evitare di arrivare ultimi. I perdenti possono essere eliminati dalla gara. I giocatori usano vari mezzi di trasporto: aereo, taxi, auto a noleggio, treno, autobus, nave, spostamento a piedi. A ogni tappa devono **superare una prova collegata alla cultura e alle tradizioni del paese in cui si trovano**. In Malesia sono riusciti ad aumentare notevolmente la motivazione degli studenti nei corsi di lingua spagnola. Anche un progetto di *Blended Learning* in un corso d'inglese del Enderun College delle Filippine ha utilizzato una versione del gioco The Amazing Race con risultati positivi (cfr. Enderun Colleges: <http://www.learnenglish.ph/2014/05/15/tlc-amazing-race/>). Blended Learning significa che si utilizzano vari canali (incluso l'insegnamento in aula ed e-learning) all'interno di un approccio ibrido.

Il gioco didattico Adapted Version of The Amazing race valorizza la dimensione storico-culturale della lingua non materna. Lo scopo dei docenti era la creazione di situazioni comunicative reali e di favorire relazioni di tipo interculturale. Nel caso del progetto *Blended Learning* hanno partecipato apprendenti provenienti da vari nazioni.

Per creare dei contesti ricchi di scambi, Diadori (2011: 75-76) ci offre i seguenti spunti di attività ludiche:

“per le abilità di interazione orale:

drammatizzazione (recita di un copione imparando le battute a memoria o leggendole),

role-taking (recita improvvisando su un canovaccio di atti comunicativi)

role-making (recita in base a un ruolo da interpretare liberamente)

scenario (situazione potenzialmente conflittuale in cui simulare un copione interazionale)

cambio di ruolo (dibattito a due su un tema controverso, scambiando poi le parti),

role-play letterario, storico o filosofico (i personaggi da interpretare sono figure note agli studenti)

(cfr. Diadori 2011: 76)

Il quinto capitolo presenta l'indagine empirica realizzata. L'oggetto della parte empirica di questa tesi è quello di trovare una risposta alle seguenti domande:

1. Qual è il ruolo dell'età degli apprendenti nella scelta delle attività ludiche e dei giochi didattici adeguati?
2. Come scegliere le attività ludiche e i giochi didattici in base al numero delle persone che frequentano il corso?
3. Quali obiettivi didattici si possono raggiungere con le attività ludiche o i giochi didattici?
4. In quale fase dell'unità didattica deve essere introdotta l'attività ludica o il gioco didattico per poter raggiungere i migliori risultati?
5. Quanto il materiale e gli strumenti didattici usati influenzano la qualità dei risultati nell'apprendimento della lingua?

Per trovare una risposta alle domande poste è stato usato un metodo qualitativo (cfr. 2006: 295-347). Questo metodo è stato scelto a causa della natura del tema che richiede un approccio descrittivo ed esplorativo. Sono state intervistate 8 persone (2 insegnanti e 6 apprendenti). Gli altri strumenti usati sono stati

l'osservazione partecipante e l'analisi di alcuni manuali usati dagli insegnanti e apprendenti intervistati.

Sono state usate delle domande precise, formulate in anticipo per avere uno strumento strutturato per poter raccogliere dati che possano mettere in luce la "teoria soggettiva" (cfr. Caspari 2001: 240) sul uso di giochi didattici nella loro complessità situazionale e relazionale per l'apprendimento di una lingua non materna di ogni singola persona intervistata e per poi poter comparare i dati raccolti. La categorizzazione (cfr. Bortz 2006: 329-330) è stata usata per l'interpretazione dei dati. Il metodo si suddivide in varie tappe di codificazione. Vuol dire che devono essere raggruppati frasi o paragrafi ricavati dalle interviste, osservazioni e analisi di documenti all'interno delle categorie: "Giochi didattici e attività ludiche per bambini, adolescenti o adulti (Categoria età)", "Giochi didattici per un individuo, per un numero minimo o massimo di partecipanti (Categoria numero di partecipanti)", "Giochi didattici per raggiungere un obiettivo didattico (Categoria Obiettivo didattico)", Giochi didattici per una fase particolare (Categoria fase)" e "Influenza del materiale e degli strumenti didattici sulla qualità dei risultati nell'apprendimento della lingua non materna).

Qual è il ruolo dell'età degli apprendenti nella scelta delle attività ludiche e dei giochi didattici adeguati secondo l'opinione degli intervistati?

Sono state intervistate persone tra 14 e 72 anni. Tutti gli apprendenti ed entrambi gli insegnanti si sono dichiarati interessati all'utilizzo nella classe di lingue di una metodologia che include attività ludiche e giochi didattici. L'apprendente I 3 avrebbe preferito un approccio didattico più variegato. Dai risultati dell'analisi dei dati forniti dagli apprendenti, emerge, dunque, che l'età degli apprendenti d'italiano e di spagnolo possa influire sul gradimento dei vari tipi di attività ludiche. L'intervistato I 6 specifica che un gioco didattico adeguato ad ogni età dovrebbe essere divertente e perciò dovrebbero contenere una nota di umorismo. Aggiunge che ogni attività ludica deve avere uno scopo riconoscibile. L'apprendente I 8 menziona l'importanza di un approccio ludico nell'insegnamento della grammatica nei corsi d'italiano per bambini.

Per quanto riguarda la scelta delle attività ludiche e dei giochi didattici in base al numero delle persone che frequentano il corso, l'apprendente I 5 racconta che lo svolgimento di attività ludiche e di giochi non è possibile con grandi gruppi visto che il docente non è più in grado di svolgere il suo ruolo di facilitatore. Due apprendenti ed i due docenti indicano che le lezioni individuali sono ideali per poter scegliere le attività ludiche basandosi sui bisogni del apprendente. Gli altri 4 apprendenti riferiscono che i loro gruppi consistono di 5 a 8 partecipanti e che si tratta di un numero ideale.

Rispetto alla fase dell'unità didattica nella quale deve essere introdotta l'attività ludica o il gioco didattico per poter raggiungere i migliori risultati, la maggior parte degli intervistati ha risposto che i giochi-esercizi che si usano durante una fase di esercitazione di strutture grammaticali o vocaboli o di dialoghi sono particolarmente proficui. Il docente I 1 ha dato vari esempi per giochi didattici utili per ogni fase dell'Unità didattica (dalla fase iniziale fino alla fase di *feedback*).

Le risposte alla domanda riguardante gli obiettivi didattici che si possono raggiungere con le attività ludiche o i giochi didattici hanno rivelato che gli intervistati sono dell'opinione che il lessico si possa esercitare e fissare utilizzando giochi. Un insegnante preferisce l'utilizzo di giochi didattici per ricapitolare temi tratti in precedenza per evitare che gli apprendenti dimentichino la grammatica, il lessico o il contenuto.

Per quanto riguarda il materiale usato, gli intervistati hanno menzionato giochi didattici utili che non necessitano nessun tipo di materiale. I giochi del tipo *role-play* e *role-making* menzionati da I 6 si possono realizzare seguendo le istruzioni verbali del docente. Altri tipi di giochi didattici menzionati richiedono dei materiali che il docente deve portare in classe. Esempi per giochi didattici che sono stati menzionati dagli intervistati sono il gioco dell'oca e il bingo.

Per garantire la validità strumentale nella ricerca è stata usata la triangolazione (cfr. Bortz 2006: 365). Vengono utilizzate diverse fonti di dati per analizzare i dati e se alcuni aspetti sono stati rilevati usando diverse procedure, vuol dire che sono validi.

Visto che tutti gli apprendenti e docenti usano dei manuali per i corsi d'italiano o spagnolo sono stati analizzati i giochi didattici presenti in questi manuali. Tra questi giochi si trovano per esempio cruciverba per l'autoapprendimento di parole nuove. Alcuni manuali (tra i quali Gente Joven, Espresso 1, Con Piacere e Eñe) cercano di attivare l'interesse e la curiosità degli apprendenti usando i quiz. Molti dei dialoghi presenti nei manuali si possono usare per creare giochi di ruolo. Mancano i giochi veramente creativi e comunicativi che diano una certa libertà creativa agli apprendenti. Si applicava anche l'osservazione partecipante che è

una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce in maniera diretta per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale istaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni. (Corbetta 2003: 368)

Ogni osservazione consiste nella descrizione delle caratteristiche di un'unità didattica che fa parte di un corso di spagnolo e delle condizioni in cui occorre. Mentre il corso per gli adolescenti da me osservato si basa sul *metodo task-based*, quello per bambini è caratterizzato da un approccio affettivo. Particolare

attenzione veniva prestata, all'atmosfera di classe, all'ambiente rilassante alla motivazione e al coinvolgimento dell'apprendente. All'interno di questi metodi la figura dell'insegnante è fondamentale e determinante. Bisogna essere psicologi, animatori, talvolta mimi, attori, ecc." (Diadori et al 2011: 48)

L'uso della musica e dei pupazzi ha reso possibile la creazione di un'ambiente rilassante per i bambini. Visto che l'apprendente da 7 a 14 anni dovrebbe creare "*un rapporto con l'ambiente*" bisogna "*sollecitare i suoi interessi per il mondo*" (Diadori et al 2011: 47). Elementi di *Play* erano osservabili durante entrambi i corsi per bambini il 9 Luglio 2015. Si trattava di elementi di **Mimikry** (imitazione di animali cantanti con i pupazzi) e **Illinx** (lasciare andare, diventare folli). Il gioco didattico Bingo "Comida" includeva anche elementi di **Agôn** (competizione) e **Alea** (fortuna).

Concludiamo dicendo che l'utilizzo di giochi didattici e attività ludiche così come le metodologie per l'apprendimento dovranno prestare attenzione all'individuo e ai suoi bisogni, ai fenomeni del contatto sociale e linguistico, a fattori interculturali e a tener conto del contesto. L'umorismo, come ha affermato un apprendente durante un'intervista, è una fonte di stimolo nel processo di apprendimento di una lingua, se viene curata l'efficacia dell'attività ludica proposta.

I risultati ottenuti con il gioco didattico *Adapted Version of The Amazing Race* in Malesia e nelle Filippine con la versione Blended Learning del AVTAR sono stati positivi e sarebbe interessante organizzare un progetto simile in Austria.

8 Anhang

8.1 Abstract (Deutsch)

Diese Arbeit thematisiert den effizienten Sprachlernspieleinsatz im außerschulischen Fremdsprachenunterricht Italienisch und Spanisch. Zuerst wird kurz auf den Zusammenhang zwischen fremdsprachendidaktischen Theorien und Methoden und dem Sprachlernspieleinsatz eingegangen. Dann wird der Begriff „Lernspiel“ definiert und die unterschiedlichen Arten von Lernspielen werden vorgestellt. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht soll geklärt werden, welche Lernspiele im außerschulischen Italienisch- und Spanischunterricht erfolgreich eingesetzt werden können, warum deren Einsatz sinnvoll ist, welche Bedeutung das Alter der Lernenden bei der Auswahl von Lernspielen hat und wie der unterrichtliche Einsatz von Lernspielen geplant und effektiv umgesetzt werden kann. Nach dem theoretischen Teil sollen beispielhaft einige Sprachlernspiele aus Lehrwerken und auch aus den von den interviewten Kursleitern erstellten und im Unterricht eingesetzten Materialien vorgestellt werden. Für den empirischen Teil dieser Arbeit werden Hospitationsberichte über den Spanischunterricht im außerschulischen Bereich erstellt. Der Fokus bei den Hospitationsbeobachtungen liegt darauf, zu beobachten, welche Möglichkeiten der Einsatz von Lernspielen für den Fremdsprachenunterricht bietet und welche Sprachlernspiele in den beobachteten Gruppen besonders gut bzw. welche weniger gut funktionieren. Mit Hilfe von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit Lehrenden und Lernenden wird der Einsatz von Sprachlernspielen in zwei Spanisch-Kinderworkshops, sowie in einem Spanisch-Kleingruppenkurs für Jugendliche untersucht und mit den Ergebnissen der Interviews mit Spanischkurs- und Italienischkursteilnehmerinnen und zwei Lehrenden verglichen. Obwohl der Einsatz von Lernspielen schon seit Jahrzehnten für den Englischunterricht (vgl. Richard-Amato 1988, Crookall 1990) und teilweise auch für den Deutsch als Fremdspracheunterricht (vgl. Klip 2003) erforscht wird, gibt es für den Einsatz von Lernspielen im Italienisch- und Spanischunterricht weniger Quellen.

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, im empirischen Teil der Arbeit durch qualitative Interviews mit Lernenden auf unterschiedlichen Sprachniveaus herauszufinden,

welche Erfahrungen Lernende und Lehrende im außerschulischen Bereich beim Einsatz von Lernspielen im Unterricht gesammelt haben. Die Interviews werden nach inhaltsanalytischen Regeln basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet, die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts stützt sich auf das Handbuch Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (Bortz/Döring 2006).

8.2 Literaturverzeichnis

- Abt, Clark 1970. *Serious Games*. New York: Viking Press.
- Achard, Michel / Niemeier Susanne (Hg) 2004. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Alptekin, Cem 2002. "Towards intercultural communicative competence in ELT", in: *ELT Journal*, 56 (1), 46-54.
- Alonso Arija, Encina / Martínez Sallés, Matilde / Sans Baulenas, Neus 2013. *Gente Joven 1, Libro del Alumno*. Barcelona, difusión.
- Baccin, Paola Giustina 2007. *Giocando s'impara. Giochi didattici e attività ludiche per l'insegnamento della lingua italiana per adulti*. Sao Paulo: Humanitas.
- Bachmann, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Badia Armengol, Dolors / Vila Santasusanna, Montserrat 1992. *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Balboni, Paolo E. 1993. "Lingue straniere alle elementari: una prospettiva italiana", in: *Bibliotheca di Quaderni di Italianistica*, 13. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Bausch, Karl Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
- Begotti, Paola 2007. "La glottodidattica umanistica-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri", in: *Studi di Glottodidattica*, Vol. 1, No. 2/2007, 44-62.
- Bloomfield, Leonard 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bru-Peral, Karin 2009. *Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch-Spanisch): Und die Lernenden wissen jetzt, was sie beim Lernen tun...?- ein Instrumentarium aus der Perspektive von Lehrenden und Lernende*. Dissertation, Universität Wien.
- Caillois, Roger 1982. *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein.

- Canale, Michael / Swain, Merrill 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". in *Applied Linguistics* 1/1:1-47.
- Caspari, Daniela 2001. "Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus – Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen", in Müller-Hartmann / Schocker-v. Dittfurth 2001.
- Chomsky, Noam 1959. "Review of B.F. Skinner Verbal behavior", in: *Language*, 35, 26-58.
- Corbetta, Paolo 2003. *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Bologna: Il Mulino.
- Crookall, David 2010. "Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline", in: *Simulation & gaming*. 41 (6), 869-897.
- Crookall, David / Oxford, Rebecca L. (Hg). 1990. *Simulation, gaming, and language learning*. New York: Newbury House.
- Darski, Józef (Hg) 1991. *Sprache, Kommunikation, Informatik. Akten des 26. Linguistischen Kolloquiums*. Poznań, Tübingen: Niemeyer.
- De Santiago Guervós, Javier / Fernández González, Jesús 1997. *Aprender español jugando*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Diadori, Pierangela, (Hg) 2011. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori Education.
- Diadori, Pierangela / Vignozzi, Letizia 2011. "Approcci e metodi per l'insegnamento della L2", in: Diadori 2011. 35-67.
- Diadori, Pierangela / Palermo, Massimo / Trocarelli, Donatella 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Eßer, Ruth / Krumm, Hans-Jürgen 2007. *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht, Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudicium.
- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit 2002. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Übers. v. Jürgen Quetz. Berlin, Wien, München, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (Hg.) 2014. *Manual of Language Acquisition*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Feldhendler, Daniel 1991. „Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie", in *Die Neueren Sprachen* 90, H. 2, 137-192

- Garcia-Carbonell, Amparo / Rising, Beverly / Montero Begona / Watts, Frances 2001. "Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language", in: *Simulation & Games*, 32 (4): 481 - 491.
- Gass, Susan / Bardovi-Harlig, Kathleen / Magnan, Sally Sietloff / Walz Joel 1984. *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Grünewald, Andreas / Küster Lutz (Hg.) 2009. *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- González Salgado, Cristóbal / Barros Diez, Esther 2011 [2007]. *eñe A1: der Spanischkurs*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Grundy, Peter 2004. „The Figure / Ground Gestalt and Language Teaching Methodology”, in Achard et al. 2004, 119-142
- Hansen, Maike / Wendt, Michael 1990. *Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Harden, Theo 2006. *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Heckt, Dietlinde Hedwig: „Unterrichtsrelevante Wissensquellen: Didaktische Texte und Unterrichtsmaterialien“, In: Arnold; Karl-Heinz et al 2009. *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 57-63.
- Hou-Keat, Khong / Rahamatullah, Ummu Salmah 2014. "Promoting Interest in Spanish language Learning through the Customized 'The Amazing Race'", in: Pandian et al. 2014.
- Hymes, Dell H., "On communicative competence" in Pride John B. / Holmes Janet (Hg.) 1972. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Penguin, Harmondsworth, 269-93.
- Jentges, Sabine (Hg.) 2007. „Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht" in: *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 21*. Hohengehren: Schneider.
- Kacjan, Brigita 2010. "Sprachlernspiele", in: Krumm et al. (Hg.) 2010, 1177-1181
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.) 2010: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*, Berlin/New York: de Gruyter (Handbuch der Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2)

- Kurtz, Jürgen 2001. *Improvisierende Sprechen im Fremdsprachenunterricht: Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen, Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
- Kilp, Elóide 2003. *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. (Forum Sprachlehrforschung)
- Lara Gonzáles, Francisco / Martínez Sallés, Matilde 2013. *Gente joven 1 Nueva edición – Libro del profesor*. Barcelona, difusión.
- Löffler, Renate 1979. *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Lütge, Jessica 2012. *155 Spiele für gelingende Unterrichtsphasen: Für Einstieg, Erarbeitung und Stundenabschluss*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Meixner, Johanna 2009. *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp 2007. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hg.) 2001. *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* Tübingen: Günter Narr Verlag. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita 2001. „Einleitung ‚Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen‘“ in: Müller-Hartmann et al. (Hg.) 2001, 2-10.
- Nuiessl, Ekkehard (Hg.) 2006. *Vom Lernen und Lehren : Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bonn: Bertelsmann.
- Overmann, Manfred. 2002. *Multimediale Fremdsprachendidaktik: les sites internet á exploiter en classe et des cours prêts á l'emploi. Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt/M, Peter Lang.
- Paige Michael (Hg.) 2003. *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Pandian, Ambigapathy / Ching Ling, Christine Liew / Ai Lin, Debbita Tan et al. 2014. *Language Teaching and Learning: New Dimensions and Interventions*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Pauels, Wolfgang 2003. „Kommunikative Übungen“, in: Bausch et al (Hg.) 2003, 302-305.

- Pavlov, Iwan Petrowitsch 1927. *Conditioned reflexes*. Clarendon Press, London.
- Piepho, Hans-Eberhard 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg: Frickhofen.
- Pyka, Susanne 2008. „Mündliche Kommunikation in der Fremdsprache“, in: Tanzmeister (Hg.) 2008, 429 - 446.
- Pyka, Susanne 2008. „Das Schreiben“, in Tanzmeister (Hg.) 2008, 469 – 484.
- Richard-Amato, Patricia A. 1962. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. New York: Addison Wesley.
- Reinfried, Marcus 2014. „European History of Romance Language Teaching“ in: Fäcke 2014, 255-273
- Sack, Mira 2011. *Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: Transcript.
- Schmidt, Siegfried J. 1992. *Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau. (Nachbarschaften, humanwissenschaftliche Studien; Bd. 1).
- Semplici, Stefania 2011. „Insegnare l'italiano ai bambini“, in: Diadori 2011, 206 – 217.
- Siebert, Horst: „Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung“, in: Nuiessl 2006.
- Siek-Piskozub, Teresa: „Games and plays in foreign language teaching“, in: Darski 1991.
- Sippel, Vera A. 2003. *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der "simulation globale": Grundlagen - Erfahrungen - Anregungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Skiba, Dirk 2007. „Das Kind im Bade. Komplementäre Kulturbegriffe im Fach Deutsch als Fremdsprache“, in: Eßer et al, 2007
- Skinner, Burrhus Frederic 1948. *Verbal Behaviour*. William James Lectures, Harvard University
- Sommerfeldt, Kathrin (Hg) 2011. *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Szumovsky, Jürgen 2011. *Fremdsprachdidaktik im österreichisch-französischen Vergleich. Ein Vergleich der Fachdidaktik Französisch am Institut für Romanistik in Wien mit der Fachdidaktik Deutsch am Institut Universitaire de Formation de Maîtres in Rennes und der Université Rennes 2*. Diplomarbeit, Universität Wien

- Tanzmeister, Robert (Hg) 2008. *Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens. (Praesens Studienbücher Band 10).
- Ur, Penny 2007. *A Course in Language Teaching. Practice and theory. Cambridge Teacher training and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPetten, Bill 1984. „Applying Pedagogical Norms. Communicative classrooms, processing instructions, and pedagogical norms“, in: Gass et al. 1984, 105-118
- Veegh, Monika / Weger Ingrid 2008. „Berufsrelevante Kommunikation und Fachsprache im Spanisch- und Französischunterricht“ in: Tanzmeister 2008, 447-468.
- Vences Ursula 2011. „Materialien und Medien einsetzen“ in: Sommerfeldt 2011, 131-150
- Watson, John Broadus 1919. *Psychology: From the Standpoint of a Behaviorist*. Philadelphia: Lippincott.
- Wolff, Dieter 2000. „Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik“, in: *FLuL Themenschwerpunkt: Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik*, 29, 91-105,
- Wode, Henning 1988. *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ziglio, Luciana / Rizzo, Giovanna 2013. *Espresso 1. Ein Italienischkurs. Lehr- und Arbeitsbuch. Erweiterte Ausgabe*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Zorzan, Lorenza / Merklingshaus, Renate 2010. *Con Piacere. Lehr- und Arbeitsbuch + 2 Audio-CDs*. Stuttgart: Klett.

Internetquellen

- Activity: <http://www.familienbrettspiele.de/activity-junior-spielanleitung-und-regeln/>
(abgerufen am 03.08.2016)
- Amazing Race: CBS http://www.cbs.com/shows/amazing_race/ & latein-amerikanische Version: <http://series.canalspace.tv/la/the-amazing-race/>
(abgerufen am 04.12.2015)
- Amazing Race. Blog: <http://amazedracer.blogspot.co.at/p/the-amazing-race-ecuador-2014.html> (abgerufen am 31.07.2016)

Begotti, Paola: La glottodidattica umanistica-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri, Università Ca' Foscari Venezia: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/243/114> (abgerufen am 08.08.2016)

Caon, Fabio / Rutka, Sonia: La glottodidattica ludica. Università "CA' FOSCARI" – Venezia, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorie.pdf (abgerufen am 08.08.2016)

Cox, Marc: Tools for Educators: <http://www.toolsforeducators.com/> (abgerufen am 24.11.2015)

Cox, Marc: Ausdruckbare Bilderkarten und Spielvorschläge <http://www.mes-english.com/> (abgerufen am 24.11.2015)

Cox, Marc : Free ESL Games - grammar games, vocabulary games, and phonics programs <http://www.marks-english-school.com/games.html> (abgerufen am 24.11.2015)

Colorear online, dibujos: <http://www.colorear-online.com/> (abgerufen am 20.12.2015)

Con Piacere Zusatzmaterial: <http://www.klett-sprachen.de/con-piacere/r-1/60#reiter=titel&niveau=A1> (abgerufen am 04.12.2015)

Difusión: <https://www.difusion.com/catalogo/metodos/adolescentes/gente-joven-nueva-edicion> (abgerufen am 02.08.2016)

Enderun Colleges, Tutorial & Language Center, Taguig City, Philippines: The Amazing Race <http://www.learnenglish.ph/2014/05/15/tlc-amazing-race/> (abgerufen am 04.12.2015)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (abgerufen am 25.09.2016)

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (abgerufen am 04.12.2015)

Gente Joven en la web de Gente joven Nueva edición: <http://gentejoven.difusion.com> (abgerufen am 31.07.2016)

Klippel, Johanna 2011. Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16: 2, 81-92. Abrufbar unter <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jq-16-2/beitrag/Klippel.pdf>. (abgerufen am 1.7.2015)

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:
Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación Comun
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
(abgerufen am 1.7.2015)

Oblinger, Diane 2006. Simualtions, Games and learning. EDUCASE. Retrieved from the Learning Initiative Database ELI 3004. Abrufbar unter:
<https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3004.pdf> (abgerufen am 2.7.2015)

Pictionary: <http://www.spielregeln-spielanleitungen.de/spiel/pictionary/spielregeln.html>
(abgerufen am 3.8.2016)

Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento insegnamento valutazio-
ne <http://www.memorbalia.it/descrittori/dalframeworkeuropeo.pdf> (abgerufen am 24.11.2015)

Rollenspielthemen vorschläge für den Spanischunterricht:
<http://todoele.org/todoele20/category/etiquetas/juego-de-roles> (abgerufen am 03.08.2016)

Rollenspielvorschlag für den Italienischunterricht:
<http://www.comeitaliani.it/2014/08/19/quante-offerte> (abgerufen am 03.08.2016)

Ullrich, Birgit: Playback Theater im Fremdsprachen
unterricht: Centre for Playback Theatre:
http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Ullrich_Play%E2%80%A6.pdf
(abgerufen am 24.11.2015)

Shaw, Amy; Educator's Voice, Volume VI: "The Amazin Race": A Fun Approach
to Implementing the Common Core Learning Standards in ELA
http://www.nysut.org/~media/files/nysut/resources/2013/june/educators-voice-6/edvoice06_02_amazingrace.pdf?la=en (abgerufen am 4.12.2015)

Tabu: <http://www.spielregeln.de/tabu.html> (abgerufen am 03.08.2016)

8.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Satzbauelemente für Satzbaukästen (vgl. Pyka 2008: 474).....	26
Abbildung 2: Screenshot 1 der Webseite „The Amazing Race“ http://series.canalspace.tv/la/the-amazing-race/	39
Abbildung 3: Screenshot 2 der Webseite „The Amazing Race“ http://series.canalspace.tv/la/the-amazing-race/	39
Abbildung 4: TeilnehmerInnen an dem Sprachlernspiel "The Amazing Race" am Enderun-College;	43
Abbildung 5: Gente Joven 1, NUEVA EDICIÒN – Wortschatz für den Schulalltag im Klassenzimmer	75
Abbildung 6: Ausgefüllter Feedback-Fragebogen.	112
Abbildung 7 (Alonso Arija 2013: 13).....	125
Abbildung 8: Regelmäßige Verben in der Gegenwart, Kursmaterial MMag. Carmen Losada Aledón	127
Abbildung 9: Verbformen. Mindmap einer Kursteilnehmerin.	130
Abbildung 10: Stammbaum - Material für ein Ratespiel	135
Abbildung 11: Fragen zum Stammbaumratespiel	136
Abbildung 12: Lehrbuch "Gente joven"	139
Abbildung 13: Plakat zum Unterschied zwischen "qué" und "cuál"	143
Abbildung 14: Zusammenfassung der Verfasserin zum Unterschied zwischen "qué" und "cuál"	144
Abbildung 15: Zusammenfassung der Verfasserin zum Unterschied zwischen "qué" und "cuál" (Teil 2)	146
Abbildung 16: Weltkarte, auf der die spanischsprachigen Länder markiert sind.	153
Abbildung 17: Graphisch aufbereitete Landkarte von Spanien.	154
Abbildung 18: Bildunterlagen „Bingo, Spanische Speisen“.	156
Abbildung 19: Buchstabenrätsel.....	157

Abbildung 20: Lösung des Buchstabenrätsels	157
Abbildung 21: Powerpoint-Folien 1-6.	159
Abbildung 22: Powerpoint-Folien 7-12.	160
Abbildung 23: Powerpoint-Folien 13-18.	161
Abbildung 24: Powerpoint-Folien 19-23.	162
Abbildung 25: Un Elefante se Balanceaba - Canciones Infantiles.....	165
Abbildung 26: Powerpoint-Folien 1-6.	167
Abbildung 27: Powerpoint-Folien 7-11-	168
Abbildung 28: Sprachlernspiel „Mein Haus, dein Haus“	174
Abbildung 29: Spielbrett "Hundir la flota".....	179
Abbildung 30: Spielbrett "Schiffe versenken"	180
Abbildung 31: Dominokärtchen (Spanisch)	182
Abbildung 32: Dominokärtchen (Deutsch).....	182
Abbildung 33: Domino-Lernspiel Lösungskarten.....	183
Abbildung 34: Pantomimenspiel, Zeichnung 1	184
Abbildung 35: Pantomimenspiel, Zeichnung 2	184
Abbildung 36: Pantomimenspiel, Zeichnung 3	185
Abbildung 37: Pantomimenspiel, Zeichnung 4	185
Abbildung 38: Pantomimenspiel, Zeichnung 5	186
Abbildung 39: Bingospielfeld	187
Abbildung 40: Bingospielfeld	188

8.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufgaben von "The Amazing Race", adaptierte Version; vgl. Hou-Keat/ Rahmatullah in Hou-Keat et al. 2014: 277, von der Verfasserin ins Deutsche übertragen.....	42
Tabelle 2: Lehrwerkanalyse Gente Joven	66
Tabelle 3: Lehrwerkanalyse Eñe	77
Tabelle 4: Lehrwerkanalyse Espresso 1	80
Tabelle 5: Lehrwerkanalyse Con piacere 1	81
Tabelle 6: Leitfragen für Lehrende	117
Tabelle 7: Leitfragen für Lernende	118
Tabelle 8: Das Lied zum Beginn der Spanischstunde	122
Tabelle 9: Wortschatz der ersten Spanischstunde	123
Tabelle 10: Übersichtstabelle der Sprachlernspiele und der zugehörigen Lernziele (Spanisch)	169
Tabelle 11: Übersichtstabelle der Sprachlernspiele und der zugehörigen Lernziele (Deutsch)	170
Tabelle 12: Sprachwortspiel "Wörtertanz", Beispiel 1, Spanisch.....	175
Tabelle 13: Sprachwortspiel "Wörtertanz", Beispiel 2, Spanisch.....	176
Tabelle 14: Sprachwortspiel "Wörtertanz", Beispiel 1, Deutsch	177
Tabelle 15: Sprachwortspiel "Wörtertanz", Beispiel 2, Deutsch	177

8.5 Abkürzungsverzeichnis

bzgl.	bezüglich
bzw.	Beziehungsweise
d.h.	das heißt
et.al.	et altera
ggf.	Gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
o.g.	oben genannte(n)
o.J.	ohne Jahresangabe
S.	Seite(n)
sog.	sogenannte(n)
u. a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
z.B.	zum Beispiel

8.6 Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name : Natalie Sabine Hörner

Geburtsdatum: 10. September 1971

Geburtsort: Linz

Staatsbürgerschaft: Österreich

SCHUL- UND HOCHSCHULBILDUNG

2008-2016: Lehramtsstudium Italienisch und Spanisch
an der Universität Wien

Juni 1990: Matura (Bundesrealgymnasium Wels)

1979-1982: Volksschule in Doppl

8.7 Fragebogen

8.7.1 Feedbackfragebogen

Feedback wurde mit folgenden Fragebögen eingeholt:

Feedback

Wie alt bist du?
11 Jahre

Bist du ein
☒ Mädchen ☐ Junge (bitte ankreuzen)

Welche Sprache ist Deine Muttersprache?
Deutsch

Welche Sprachen sprichst Du noch?
Englisch, Französisch (in der Schule)

Warum hast du diesen Workshop ausgesucht?
Weil mich Sprachen interessieren

Was hat Dir besonders gut gefallen?
die Zahlen

Was hat Dir nicht so gut gefallen?
Dass... das erste Lied über Buchstaben zu schnell ^{war}

Möchtest du weiter Spanisch lernen?
☒ Ja, ich möchte weiter Spanisch lernen
☐ Nein, ich möchte nicht weiter Spanisch lernen
(bitte ankreuzen)

Vielen Dank für das Ausfüllen unseres Feedback-Bogens!

Abbildung 6: Ausgefüllter Feedback-Fragebogen.

8.7.2 Auswertung

Auswertung des Feedbacks der sieben- bis zehnjährigen
(Diese Auswertung gibt Zusatzinformationen zum Hospitationsprotokoll)

- 17 Mädchen und 4 Buben
- 21 TeilnehmerInnen
- 17 TeilnehmerInnen gaben Deutsch als ihre Muttersprache an, eine Teilnehmerin nannte Türkisch als Muttersprache, eine Teilnehmerin nannte Philippinisch und eine gab Serbisch als Muttersprache an.
- 2 Teilnehmer sind 6 Jahre alt, 6 TeilnehmerInnen sind 7 Jahre alt.
- 6 TeilnehmerInnen sind 8 Jahre alt.
- 7 TeilnehmerInnen sind 9 Jahre alt.
- 13 TeilnehmerInnen geben als Grund für die Wahl des Workshops an, dass sie Spanisch (besser) lernen wollen.
- 2 Teilnehmerinnen geben als Grund für die Wahl des Workshops Interesse an der spanischen Sprache an.
- 2 TeilnehmerInnen geben als Grund für die Workshopwahl an, dass sie in ein spanischsprachiges Land reisen werden.
- 2 TeilnehmerInnen geben als Grund für die Workshopwahl an, dass sie Spanisch mögen.
- 2 TeilnehmerInnen geben keinen Grund für die Workshopwahl an.

	Wie alt bist du?	Bist du ein Mädchen oder ein Junge?	Welche Sprache ist deine Muttersprache?
T1	8 Jahre	Mädchen	Österreichisch
T2	8 Jahre	Mädchen	Slowakisch
T3	7 Jahre	Mädchen	Deutsch
T4	7 Jahre	Mädchen	Deutsch
T5	9 Jahre	Mädchen	Serbisch
T6	7 Jahre	Mädchen	Deutsch
T7	8 Jahre	Mädchen	Deutsch
T8	9 Jahre	Mädchen	Deutsch
T9	9 Jahre	Mädchen	Deutsch
T10	9 Jahre	Mädchen	Deutsch
T11	6 Jahre	Junge ?	Deutsch
T12	6 Jahre	Junge	Deutsch
T13	7 Jahre	Junge	Deutsch
T14	9 Jahre	Mädchen	Deutsch
T15	9 Jahre	Junge	Deutsch
T16	8 Jahre	Mädchen	Türkisch
T17	8 Jahre	Mädchen	Deutsch

T18	7 Jahre	Mädchen	Philippinisch
T19	8 Jahre	Mädchen	Deutsch
T20	7 Jahre	Mädchen	Deutsch
T21	9 Jahre	Mädchen	Deutsch
		Welche Sprachen sprichst du noch?	Möchtest du weiter Spanisch lernen?
T1	ein bisschen Spanisch, Russisch, Englisch	Ja	
T2	Deutsch	Ja	
T3	Englisch	Ja	
T4	Englisch	Ja	
T5	Deutsch, Englisch	Ja	
T6	Englisch	Ja	
T7	Englisch	Ja	
T8	ein bisschen Spanisch und Englisch	Ja	
T9	Französisch, spanisch, englisch	Ja	
T10	Keine	Ja	
T11	Englisch	Ja	
T12		Ja	
T13	Keine	Nein	
T14	Englisch	Ja	
T15	Englisch	Ja	
T16	Deutsch	Ja	
T17	Englisch, Französisch	Ja	
T18	Deutsch	Ja	
T19	Englisch	Ja	
T20	Englisch	Nein	
T21	bisschen Englisch	Ja	
Was hat dir besonders gut gefallen?		Was hat dir nicht so gut gefallen?	
T1	Alles	Nichts	
T2	die Buchstaben üben	Nichts	
T3	das Singen	Nichts	
T4	die Lieder	(gibt nichts an)	
T5	die Essstation	(gibt nichts an)	
T6	die Zahlen lernen	Garnichts	
T7	das Elefantenlied	Mir hat eigentlich alles gefallen	
T8	Alles	Nichts	
T9	Alles	weiß ich nicht	
T10	die Zahlen	Nichts	
T11	Singen	(gibt nichts an)	
T12	das Alphabet	Nix	
T13	die Zahlen	das ABC	
T14	Alles	(gibt nichts an)	
T15	das ABC	(gibt nichts an)	
T16	das Alphabet	(gibt nichts an)	
T17	die Zahlen auf Spanisch lernen	(gibt nichts an)	
T18	das Lied	(gibt nichts an)	
T19	das ABC	das Lied mit den 2 Männern	
T20		Alles	
T21	das Lied	dass es so kurz war	

Auswertung des Feedbacks der zehn- bis dreizehnjährigen TeilnehmerInnen am Kinderuniworkshop Spanisch Spielend lernen

- 8 Mädchen und 2 Buben
- 10 TeilnehmerInnen
- 7 TeilnehmerInnen gaben Deutsch als ihre Muttersprache an, zwei Teilnehmer gaben Chinesisch als Muttersprache an und eine Teilnehmerin gab Slowakisch als ihre Muttersprache an.
- 5 TeilnehmerInnen sind 10 Jahre alt.
- 2 Teilnehmerinnen sind 11 Jahre alt.
- 2 TeilnehmerInnen sind 12 Jahre alt.
- 1 Teilnehmerin ist 13 Jahre alt.
- 5 TeilnehmerInnen geben Interesse als Grund für die Wahl dieses Workshops an, 2 gaben als Grund an, dass sie in ein spanischsprachiges Land fahren werden (ein Teilnehmer gibt zusätzlich an, dass dort sein Onkel leben würde).
- 2 Teilnehmerinnen geben als Grund für die Wahl des Workshops an, dass sie Spanisch lernen wollen.
- 1 Teilnehmerin gibt als Grund für die Wahl des Workshops an, dass sie Spanisch mag.

	Wie alt bist du?	Bist du ein Mädchen oder ein Junge?
T1	11 Jahre	Mädchen
T2	10 Jahre	Junge
T3	10 Jahre	Mädchen
T4	12 Jahre	Junge
T5	11 Jahre	Mädchen
T6	10 Jahre	Mädchen
T7	12 Jahre	Mädchen
T8	10 Jahre	Mädchen
T9	13 Jahre	Mädchen
T10	10 Jahre	Mädchen
	Welche Sprache ist deine Muttersprache?	Welche Sprachen sprichst du noch?
T1	Deutsch	Englisch, Französisch (in der Schule)
T2	Chinesisch	Deutsch, bißchen Englisch (Anmerkung von Natalie Hörner: ausgefüllt ist zwar Slowakisch, aber die Antworten sind auf Deutsch)
T3	Slowakisch	Deutsch, Englisch (lerne ich in der Schule)
T4	Chinesisch	keine
T5	Deutsch	Englisch
T6	Deutsch	Englisch
T7	Deutsch	keine
T8	Deutsch	Griechisch/ Schule: Französisch, Englisch
T9	Deutsch	
	Meine Muttersprache ist Deutsch	Ich spreche ein bißchen Englisch
T10	Warum hast du diesen Workshop ausgesucht?	Möchtest du weiter Spanisch lernen?
	Weil mich Sprachen interessieren	Ja
T1	weil ich Spanisch mag	Ja
T2	weil ich in den Ferien nach Spanien fahre.	Ja
T3	weil mein Onkel in Spanien lebt, damit	Ja
T4		

T5	ich mit ihm reden kann. Weil es interessant geklungen hat. weil mich Spanisch interessiert und viele in meinem Umfeld Spansch sprechen. weil man dort ein bißchen spanisch lernt und über spanisches Essen etwas lernt	Ja
T6	Mir gefällt Spanisch. Ich wollte es lernen	Ja
T7	weil ich sprachlich sehr, sehr interessiert bin und so viel was geht alles machen MUSS	ja (vielleicht in der Schule)
T8	Mich interessiert Spanisch.	Ja
T9	Was hat dir besonders gut gefallen?	Was hat dir nicht so gut gefallen?
T10	die Zahlen	dass das erste Lied über Buchstaben zu schnell war.
T1	die Musik	nichts
T2	das Lied	nichts
T3	das Lied	eig. nichts
T4	alles	nichts
T5	das Spanisch Lernen und die ?	Dass es so schnell war. Ich habe nicht so viel verstanden
T6	Dass wir viele Sachen aus Spanien probieren durften	Dass sie viel spanisch gesprochen hat (gibt nichts an)
T7	das Lied	dass einiges z.B. Bingo nur so angehaucht war, das war noch einem Zettel schon wieder vorbei
T8	dass keine Grammatik dabei war :-)	
T9	Mir hat sehr gut das Lied am Anfang gefallen	Weiß ich nicht! Mir hat alles gefallen!
T10		

8.8 Leitfragen

8.8.1 Leitfragen für Lehrende

INTERVIEWLEITFADEN ZUM EINSATZ VERSCHIEDENER LERNSPIELE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT ITALIENISCH UND SPANISCH <u>ZUR BEFRAGUNG DER LEHRERIN/DES LEHRERS</u>	
TEIL I – PERSONENBEZOGENE ANGABEN	
Geschlecht	
Bildungsinstitution	
Dienstjahre	
Erstsprache/n	
Fremdsprache/n	
Wo und wie haben Sie Italienisch/Spanisch gelernt	
TEIL II – EIGENE LERNERFAHRUNGEN	
Wie haben Sie selbst Lernspiele im Fremd- sprachunterricht/im Sprachkurs erlebt?	
Was hat Sie an den Lernspielen, die Sie selbst erlebt haben, gestört?	
Was hat Ihnen am Einsatz von Lernspielen im Sprachunterricht, die Sie selbst erlebt haben, gefallen?	
TEIL III – LERNSPIELEINSATZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	
Wie läuft ein Lernspiel in Ihrem Unterricht ab?	
Was soll mit Hilfe des Lernspiels geübt bzw. gelernt werden? Warum?	
Welche Hilfsmittel verwenden Sie (Karten, Bilder, Würfel ...)?	
Wie viel Prozent Ihrer gesamten Unterrichts- zeit nimmt der Lernspieleinsatz ein? Warum? Wovon hängt das ab?	
TEIL IV – DEFINITION DES BEGRIFFS „LERNSPIEL“	
Was verstehen Sie persönlich unter „Lern- spiel“? Bitte definieren sie den Begriff in ei- genen Worten	

Tabelle 6: Leitfragen für Lehrende

8.8.2 Leitfragen für Lernende

INTERVIEWLEITFADEN ZUM EINSATZ VERSCHIEDENER LERNSPIELE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT ITALIENISCH UND SPANISCH <u>ZUR BEFRAGUNG DES/DER LERNENDEN</u>	
TEIL I – PERSONENBEZOGENE ANGABEN	
Geschlecht:	
Alter:	
Bildungskontext:	
Lernjahre:	
Erstsprache/n:	
Fremdsprache/n:	
Wo und wie wird Italienisch/Spanisch gelernt?	
TEIL II – EIGENE LERNERFAHRUNGEN	
Wie haben Sie selbst Lernspiele im Fremdsprachenunterricht/im Sprachkurs erlebt?	
Was hat Ihnen am Einsatz von Lernspielen im Unterricht, die Sie selbst erlebt haben, gefallen?	
Was hat Sie am Lernen mit Lernspielen, die Sie selbst erlebt haben, gestört?	
Wie kann man mit Lernspielen Ihrer Meinung noch mehr lernen?	
TEIL III – LERNSPIELEINSATZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	
Wie läuft ein Lernspiel im Sprachkurs ab?	
Was soll mit Hilfe des Lernspiels geübt bzw. gelernt werden? Warum?	
Welche Hilfsmittel verwenden Sie (Karten, Bilder, Würfel, Tafel, Stifte, Zettel, keine Hilfsmittel ...)?	
Wie viel Prozent Ihrer gesamten Unterrichtszeit nimmt der Lernspieleinsatz ein? Warum? Wovon hängt das ab?	
TEIL IV – DEFINITION DES BEGRIFFS „LERNSPIEL“	
Was verstehen Sie persönlich unter „Lernspiel“? Bitte definieren sie den Begriff in eigenen Worten	

Tabelle 7: Leitfragen für Lernende

8.9 Teilnehmende Beobachtung

8.9.1 Beobachtungsprotokolle

8.9.1.1 Protokoll 1

Datum und Zeit: 16.01.2015, 16 – 17 Uhr

Beobachtungsmodell – Fachdidaktik (Kleingruppensprachkurs Spanisch für Jugendliche)

Allgemeine Informationen zum Kurs

Titel: Spanischkurs für Jugendliche von 12 bis 13 Jahren (A1-Niveau)

Leiterin: MMag. Maria del Carmen Losada Aledón

Beobachterin: Natalie Hörner

Teilnehmerinnen: 3 Teilnehmerinnen (9 – 13 Jahre alt)

Beobachtungsziel(e) und Beobachtungsmethode für diese Kurs-Einheit
Beginn der Stunde: Beobachtung des Lernspieleinsatzes

Beschreiben Sie, welche(s) allg. Forschungsziel(e) des Projektes durch diese konkrete Beobachtung befördert, werden soll(en):

Der Lernspiel-Einsatz im Spanischunterricht soll beobachtet werden.

Lehr- und Lernziele der Kurs-Einheit

Unidad 0: Activar los conocimientos que ya se tienen en relación con el español y también con la cultura de los países hispanohablantes.

Aprender a reconocer el sistema fonético del español y a diferenciarlo de otras lenguas.

Memorizar una canción usando la música (el ritmo y la melodía)

Aprender algunas fórmulas para saludar

Kontext der Beobachtung, Anmerkungen zur Kursgruppe und zur eigenen

Rolle: Die Kursleiterin begrüßt die Teilnehmerinnen, stellt sich vor und stellt die Kursteilnehmerinnen einander vor. An den Wänden und an der Tafel befinden sich viele bunte Bilder und Landkarten und schlagwortartige Informationen, die sich auf die spanischsprachige Welt beziehen und auf diese neugierig machen sollen. Die Teilnehmerinnen wirken aufmerksam und interessiert.

Anhand von Landkarten wird besprochen, welche verschiedenen Sprachen in Spanien gesprochen werden. Keine der drei anwesenden Teilnehmerinnen wusste auf Rückfrage, dass in Spanien mehrere Sprachen gesprochen werden. Die Kursleiterin spricht Deutsch mit den Lernenden und erklärt, dass beispielsweise in Katalonien Katalanisch und Aranesisch, in der Comunidad Autónoma Valencia, Valencianisch, in Galicien Galicisch, im Baskenland und in Navarra Baskisch gesprochen wird und dass sie selbst aus Valencia kommt.

Auch die Informationen darüber, in welchen außereuropäischen Ländern Spanisch gesprochen wird, waren größtenteils neu für die Teilnehmerinnen. Jedenfalls konnten sie nur wenige der süd-, mittel- bzw. lateinamerikanischen, spanischsprachigen Länder nennen und eine Teilnehmerin dachte, die erste Amtssprache Brasiliens sei Spanisch.

Es geht in der ersten Stunde darum, das vorhandene Wissen über die spanischsprachige Welt zu aktivieren und bei den Teilnehmerinnen den Wunsch zu wecken, mehr zu lernen. Dementsprechend fragt die Kursleiterin die Teilnehmerinnen auch danach, welche spanischen Speisen sie kennen würden und erklärt dann kurz, mit welchen Zutaten Paella zubereitet wird.

Die Teilnehmerinnen erfahren offensichtlich viel Neues. Besonders die beiden älteren Schülerinnen wirken eher ruhig und zurückhaltend. Sie antworten auf Fragen, aber sie fassen sich dabei meist kurz.

Als Unterlage dient das Lehrbuch Gente Joven (vgl. Alonso Arijia 2013: 9-10). Neben den bunten Bildern an den Wänden und den Landkarten wurde anhand der Bilder und der Zuordnungsaufgabe im Lehrwerk über bekannte Sehenswürdigkeiten, berühmte Schauspieler, Tänze, Musik und bekannte Persönlichkeiten

aus der spanischsprachigen Welt gesprochen (vgl. Alonso Arijá 2013: 9-10). Abschließend wird geübt, wie man auf Spanisch nach dem Namen fragt bzw, den eigenen Namen nennt, indem die Kursleiterin die Bedeutung der dafür nötigen Sätze erklärt und dann einen Ball verwendet, um die Teilnehmerinnen einzubinden. Die jüngste Teilnehmerin, die noch die Volksschule besucht, ist beim Aufschreiben (z.B. von „Me llamo“ = „Ich heiße“...) viel langsamer als die beiden älteren Mädchen. Diese Teilnehmerin hat auch Schwierigkeiten mit der deutschen Rechtschreibung.

Vorgespielt wird auch ein Lied. Die Kursleiterin kündigt an, dass das Lied auch in den kommenden Stunden wieder gespielt werden wird.

Das Lied zum Beginn der Spanischstunde
Canción de comienzo para la clase de español

Hola a todos	Hallo, Ihr alle (wörtlich: Hallo an alle)
¡Buenos días!	Guten Morgen! Auch: Guten Tag! (Wie die Kursleiterin erklärt hat, gibt es Unterschiede zwischen Österreich und Spanien: ¡Buenos días! <i>en España: se usa aprox. hasta las 14 h</i> => Es kann manchmal also auch dann verwendet werden, wenn man in Österreich „GUTEN TAG!“ sagt.)
¡Buenos días!	Guten Morgen!
¡Buenos días!	Guten Morgen!
Hola ¿Cómo estás?	Hallo, wie geht's?
Yo estoy muy bien.	Mir geht es sehr gut.
Vamos a empezar la clase de español.	Wir werden jetzt mit der Spanischstunde anfangen.
Alegres vamos a estar porque nos gusta mucho cantar.	Wir werden fröhlich sein, weil wir sehr gerne singen.
Hola ¿Cómo estás?	Hallo, wie geht's?
!Yo estoy muy bien!	Mir geht es sehr gut!
Vamos a empezar la clase de español.	Wir werden jetzt mit der Spanischstunde anfangen.
Alegres vamos a estar porque nos gusta mucho cantar.	Wir werden fröhlich sein, weil es uns sehr gefällt zu singen.

Tabelle 8: Das Lied zum Beginn der Spanischstunde

Wortschatz

¿Cómo te llamas?	Wie heißt du?
Me llamo	Ich heiße....
Soy austríaca	Ich bin Österreicherin.
aprendo español	Ich lerne Spanisch.
Hablar	Sprechen
Empezar	beginnen, anfangen

Tabelle 9: Wortschatz der ersten Spanischstunde

8.9.1.2 Protokoll 2

Spanischkurs: 30.1.2015, 16 – 17 Uhr

3 Teilnehmerinnen (9-13 Jahre alt)

Lehr- und Lernziele der Kurs-Einheit

Estrategias: Descubrir varias estrategias para memorizar e identificar las que son más útiles.

Léxico y fonética: Los números del 0 al 10 / Objetos de uso cotidiano en la clase: bolígrafo, libreta,...

Aus dem Lehrbuch Gente Joven (vgl. Alonso Arijá 2013: 13) wird der Wortschatz für Dinge aus der Lernumgebung durchgenommen und es werden die Zahlen von 0 – 10 gelernt. Im Kursraum befindet sich eine Treppe. Nachdem die Zahlen von 0-10 eingeführt worden sind, erhalten die Teilnehmerinnen die Aufgabe, die Treppe hinaufzugehen und dabei bei jedem Schritt weiterzuzählen. Das klappt gut und alle machen motiviert mit.

Was die Einführung wichtiger Wörter zur Beschreibung der näheren Lernumgebung betrifft, so hat die Kursleiterin die relevanten Wörter laut vorgesagt: *el libro, la goma, el estuche, el bolígrafo, la mesa, el bloc de anillas, el lápiz, la libreta, la mochila, la silla* und dabei auf die entsprechenden im Raum befindlichen Gegenstände gezeigt. Die meisten Vokabeln konnten sich die Teilnehme-

rinnen so gut merken. Die Kursleiterin erklärt kurz auf Deutsch, dass im Lehrwerk an dieser Stelle darauf hingewiesen wird, dass Musik und Rhythmus die Merkfähigkeit steigert. Sie erklärt den Teilnehmerinnen auch, dass es verschiedene Arten gibt, neue Wörter zu lernen und fragt sie, welche sie bevorzugen (vgl. Alonso Arijia 2013: 13).

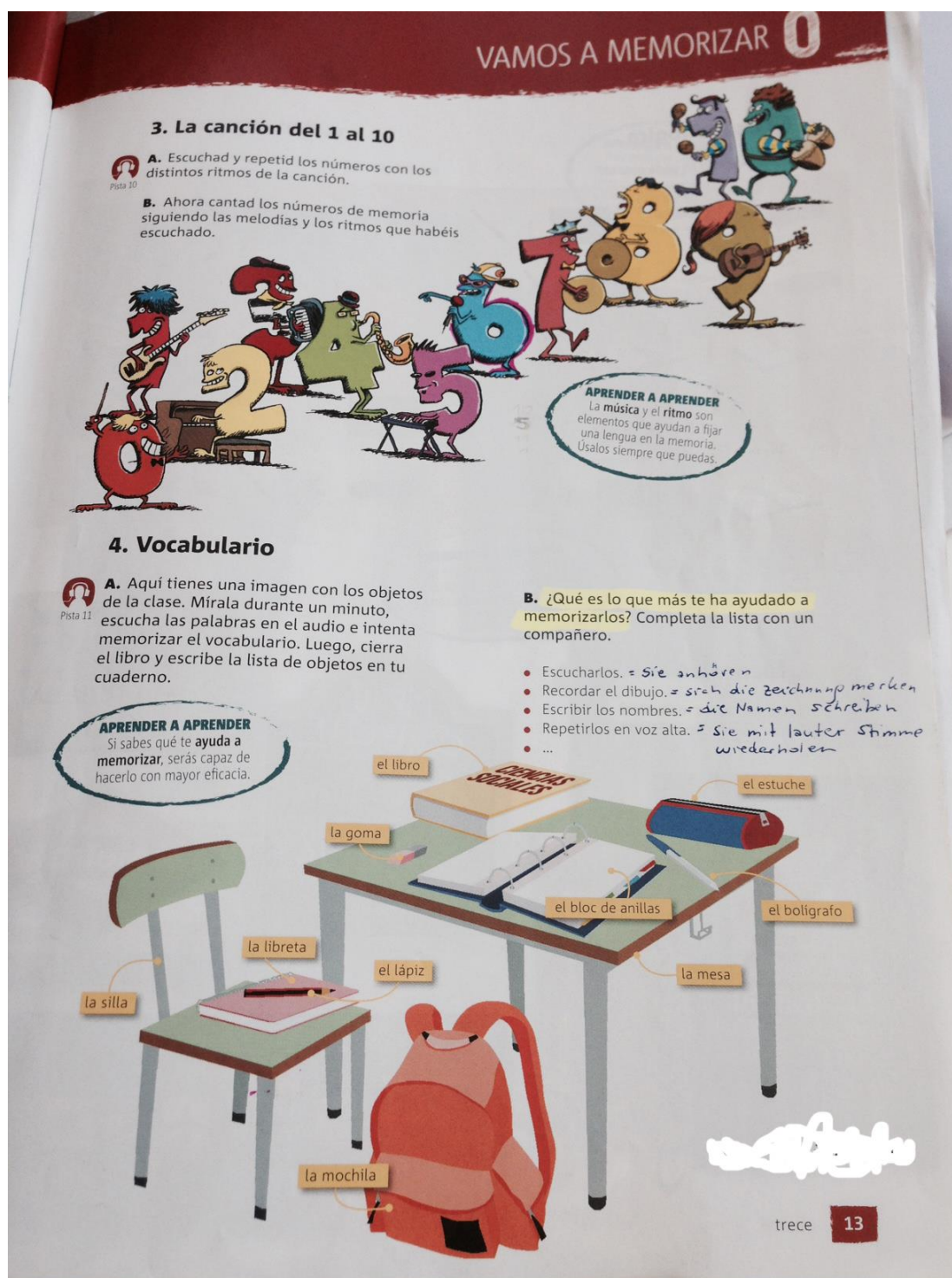


Abbildung 7 (Alonso Arija 2013: 13)

Dann macht die Kursleiterin die Teilnehmerinnen auch darauf aufmerksam, dass die Akzente im Spanischen wichtig sind und dass man *lápiz* und *bolígrafo* mit Akzent schreibt. Schwierigere Wörter werden von der Kursleiterin immer auf der Tafel vorgeschrieben. Die Fragen der Teilnehmerinnen werden immer gleich beantwortet und die Kursleiterin erklärt auch, dass sie die Verwendung

dieses Lehrwerks vorgeschlagen hat, weil es für Jugendliche als Zielgruppe gestaltet wurde und weil die aufgabenorientierte Methode („task-based“) verwendet wird.

Auch ich habe mir die Verlagsinternetseite und das Vorwort des Lehrwerks angesehen: Das Lehrwerk Gente Joven (Alonso Arijá 2013) verwendet laut Angaben auf der Internetseite des Verlages difusión die Task-Based Methode (vgl. <https://www.difusion.com/catalogo/metodos/adolescentes/gente-joven-nueva-edicion>), die den kommunikativen Ansätzen zugeordnet wird. Auch im Lehrbuch selbst (Alonso Arijá 2013: 1) steht gleich auf der ersten Seite: „Gente joven Nueva edición está diseñado siguiendo el enfoque por tareas.“ (Alonso Arijá 2013: 1). Ebenfalls auf der ersten Seite steht: „En las páginas de actividades encontrarás **ayudas lexicales y gramaticales** y modelos para poder imitar y usar.“ (Alonso Arijá 2013: 1) und gleich auf der nächsten Seite:

“En la sección de Reglas, palabras y sonidos podrás estudiar y seguir practicando las reglas y el vocabulario que necesitas mediante ejercicios centrados en un único tema lingüístico.” (Alonso Arijá 2013: 2)

Dort findet man beispielsweise Konjugationstabellen der spanischen Verben in der Gegenwart. Daraus geht hervor, dass das Lehrwerk einen eher traditionellen, an die Grammatik-Übersetzungsmethode erinnernden Grammatik- und Wortschatzunterricht vorsieht. So ist dem Vorwort „¿Cómo es Gente Joven Nueva edición?“ auch folgendes zu entnehmen:

“En el resumen de Gramática y comunicación podrás consultar tus dudas y también encontrarás más ejemplos de todos los recursos que necesitas para comunicarte en español. En Mi vocabulario vas a encontrar las palabras más importantes del libro ordenadas por unidades y alfabéticamente.” (Alonso Arijá 2013: 3)

In dieser Kurseinheit wurde das Bewegungsspiel, mit dem die Zahlen geübt wurden, mit Begeisterung angenommen.

8.9.1.3 Protokoll 3

Spanischkurs 27.3.2015, 16-17

2 Teilnehmerinnen (12 und 13 Jahre alt).

Lehr- und Lernziele der Kurs-Einheit

Unidad 1: Tú y yo

Competencias comunicativas: presentarnos y dar y pedir información personal.

Estrategias: Escuchar y leer al mismo tiempo para reconocer palabras y aprender cómo se pronuncian.

Gramática: El presente de los verbos **llamarse** y **hablar**, **ser** y **estar**.

Es werden die Verbformen der regelmäßigen Verben gelernt (estudiar, aprender, vivir). Auf einem großen Plakat wurden alle drei Konjugationen in der Gegenwart den Teilnehmerinnen präsentiert.

<u>ESTUDIAR</u>	<u>APRENDER</u>	<u>VIVIR</u>
Yo estudio	aprendo	vivo
Tú estudias	aprendes	vives
Él/ella/Usted estudia	aprende	vive
Nosotros estudiamos	aprendemos	vivimos
Vosotros estudiáis	aprendéis	vivís
Ellos/ellas/Uds estudian	aprenden	viven

Abbildung 8: Regelmäßige Verben in der Gegenwart, Kursmaterial MMag. Carmen Losada Aledón

Zur Vorbereitung eines neuen Spieles, in dem es um Personenbeschreibungen gehen wird, ist es zunächst nötig, einige neue Wörter einzuführen. Daher erklärt die Kursleiterin wie folgt:

- „casado“ bedeutet verheiratet
- separado = getrennt
- divorciado = geschieden
- viudo = verwittwet
- estado civil = Familienstand
- natural de = woher man ursprünglich kommt

Die Kursteilnehmerinnen sollten dann im Rahmen eines „Information Gap-Spieles“ folgende Fragen stellen:

- ¿De dónde es?
- ¿A qué se dedica?
- ¿Cómo se escribe?

Es geht also um das Buchstabieren auf Spanisch. Die Kursleiterin bittet die Teilnehmerinnen das Gente Joven-Buch auf Seite 21 (veintiuno) aufzuschlagen und sie machen die Nummer 3 im Buch (Alonso Arija 2013: 21). Als Hilfestellung zur Buchstabierübung ist das spanische Alphabet auf der S. 20 zu finden (Alonso Arija 2013: 20). Eine Kursteilnehmerin hat ‚espacio‘ = Abstand akustisch nicht verstanden und daher erklärt die Kursleiterin: „Achtung! ‚Abstand‘ heißt auf Spanisch ‚espacio‘ und ist nicht verwechseln mit ‚despacio‘ = langsam, das klingt ähnlich).

In dieser Stunde hören die Kursteilnehmerinnen rückbezügliche Verben und das bereitet ihnen Schwierigkeiten.

- Zu diesen Verben, die heute verwendet wurden, zählen beispielsweise ‚llamarse‘ und ‚dedicarse‘.

- Me dedico
- Te dedicas
- Se dedica
- Non dedicamos
- Vos dedicáis
- Se dedican

Heute wurde auch das Verb ESTAR vorgestellt, da es sich gezeigt hat, dass es für manche Sätze, die die Kursteilnehmerinnen sagen wollten, nötig war, es zu kennen. Daher haben die beiden Mädchen heute gehört dass es im Spanischen für "sein" zwei Verben gibt: SER y ESTAR und zur Verwendung hat die Kursleiterin wie folgt erklärt:

- SER + BERUF
- SER + NATIONALITÄT
- ESTAR + casado
- ESTAR + divorciado
- ESTAR + ciudad
- Está en la clase.
- Viena está en Austria.

Heute wurden also alle Formen von ESTAR in der Gegenwart aufgeschrieben:

ESTAR

- Yo estoy
- Tú estás
- Él está
- Nosotros estamos
- Vosotros estáis
- Ellos están

SER

- Yo soy
- Tú eres
- Usted / Él es
- Nosotros somos
- Vosotros sois
- Ustedes / Ellos son

SER wird verwendet, weil simpática genau wie guapa eine Eigenschaft ist und nicht ein veränderlicher Zustand.

- ESTAR bezeichnet einen Zustand.
- Hoy estás guapa. (=Heute bist du hübsch.)
- Die Teilnehmerinnen haben große Schwierigkeiten, sich die Formen zu merken. Daher bekommen sie als Hausübung auf, die Verbformen zu lernen und sie zu diesem Zweck auf möglichst einprägsame Weise aufzuschreiben. Sie dürfen sich kreativ etwas einfallen lassen und beispielsweise eine Mindmap gestalten. Hier ist ein Ergebnis:

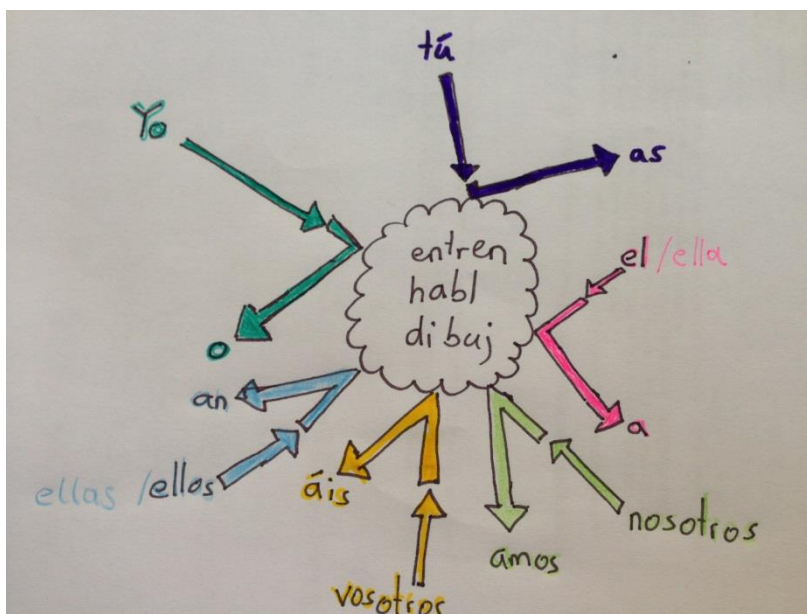


Abbildung 9: Verbformen. Mindmap einer Kursteilnehmerin.

- **Sonstiges/ Anmerkungen**

- Emily, die jüngste Kursteilnehmerin, hat beschlossen, nicht mehr in den Kurs zu kommen. Sie hat das Gefühl, nicht so schnell lernen zu können wie ihre ältere Schwester und die zweite, ebenfalls schon 12-jährige Kursteilnehmerin. Heute zeigte sich, dass die beiden Kursteilnehmerinnen, die den Kurs fortsetzen, Probleme dabei haben, sich die regelmäßigen, spanischen Verbformen in der Gegenwart zu merken.
- Als Hausübung sollten die Kursteilnehmerinnen daher beispielsweise eine 'mind map' zeichnen, die ihnen beim Erlernen der regelmäßigen spanischen Verbformen in der Gegenwart helfen sollte.
- Was den bereits vorgestellten Wortschatz (beispielsweise die Zahlen von 0-10 und die Bezeichnungen von Gegenständen im Kursraum) betrifft, machen die Kursteilnehmerinnen große Fortschritte. Die Kursleiterin, deren Muttersprache Spanisch ist, spricht nun schon phasenweise Spanisch mit den Teilnehmerinnen. Zwischendurch erklärt sie Dinge, wie beispielsweise, dass die Sprache auf Spanisch „la lengua“ oder „el idioma“ heißt und dass viele Wörter, die auf –ma enden auf Spanisch männlich sind, auf Deutsch.

8.9.1.4 Protokoll 4

Spanischkurs 10.04.2015, 16-17

2 Teilnehmerinnen (beide sind nun 13 Jahre alt).

Lehr- und Lernziele der Kurs-Einheit

Unidad 2: Mi colegio

Gramática: hay y no hay, el género de los nombres / Léxico para hablar de la escuela , Wiederholung von 'estar'

Fonética: La pronunciación y la escritura di colegio y jamón

Competencias comunicativas: Escribir sobre un colegio del futuro, escribir sobre nuestro colegio y compararlo con otros.

Es zeigt sich auch, dass wichtige Phrasen schon bekannt sind. Dazu gehört beispielsweise: ‚Puedes repetir (otra vez)‘ = Kannst du das wiederholen?

Die Kursteilnehmerinnen stellen nun schon manchmal Fragen auf Spanisch.

Zu Beginn der Stunde fasst die Kursleiterin nochmals zusammen, was in der letzten Kurseinheit zum Thema Personenbeschreibung besprochen worden war. Sie erklärt, dass es gewisse Ähnlichkeiten zwischen der spanischen und der deutschen Sprache gibt. In beiden Sprachen hängen ‚Brief‘ und ‚Briefträger‘ sowie ‚Fleisch‘ und ‚Fleischhauer‘ eng miteinander zusammen:

Carta => cartero (Brief => Briefträger)

La carne => carnicero (Fleisch => Fleischhauer)

Isabel hat verstanden, dass diese Wörter durch das Anhängen von –ero gebildet werden. Dann bittet sie die Teilnehmerinnen das Lehrwerk auf Seite 30 (treinta) aufzuschlagen (Alonso Arija 2013: 30).

Was bedeutet „colegio“? Isabel weiß das: Schule. Die Teilnehmerinnen können schon einige Gegenstände auf Spanisch aufzählen, die auf den Fotos der verschiedenen Schulklassen abgebildet sind. Dann wird die Übung 1 auf S. 32 gemacht (Alonso Arija 2013: 32). Es handelt sich um eine kreative Übung mit einem spielerischen Charakter: Abgebildet ist ein Gymnasium aus der Zukunft, in dem es keine Bücher, aber Computer gibt, in dem das Labor sehr modern wirkt und der Naturwissenschaftsunterrichtsraum sich im Freien befindet. Im Musiksaal stehen verschiedene Musikinstrumente zur Verfügung und viele der Schülerinnen und Schüler bewegen sich frei in der Schule, ein Schüler sitzt sogar auf dem Ast eines Baumes.

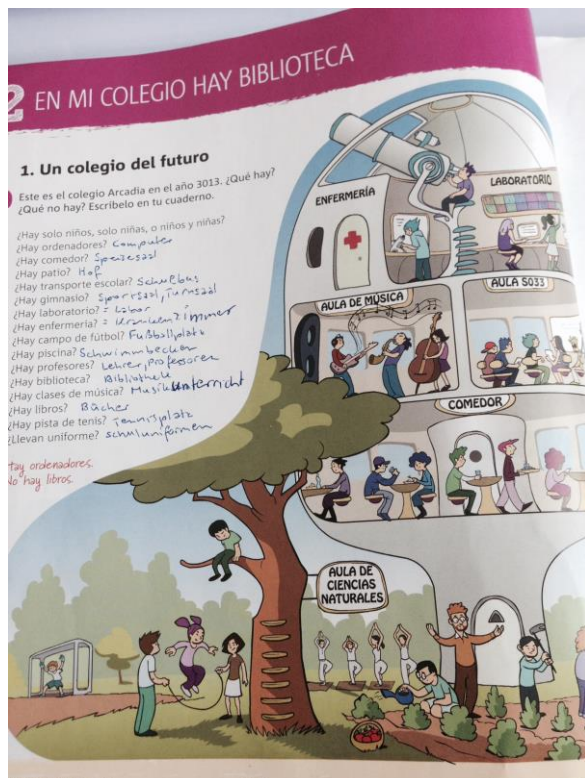


Abbildung 10: Gente Joven (Alonso Arija 2013: 32) – Un colegio del futuro

- Heute lernen die Teilnehmerinnen einen „falschen Freund“ kennen. Die Kursleiterin macht sie aufmerksam darauf, dass „gimnasio“ nicht „Gymnasium“ sondern „Sporthalle bzw. Fitnesscenter“ bedeutet. (ABER: ‚instituto‘ = Gymnasium)
- Dann erklärt die Kursleiterin: ‚HAY‘ bedeutet ‚Es gibt‘. Denn, um über die futuristische Schule reden zu können, sollte man „hay“ und „estar“ verwenden können. Daher fragt die Kursleiterin die Teilnehmerinnen:
- „Warum sagt man „¿Dónde están ellos?“ Warum sagt man nicht „son“?“ Da die beiden Mädchen darauf keine Antwort wissen, erklärt sie Ihnen: „Weil es hier um einen Ort geht und für Örtlichkeiten verwendet man im Spanischen ESTAR (Ein Beispiel dafür wäre: Viena está en Austria). Auch für veränderliche Zustände verwendet man ESTAR, z.B. ¿El libro está abierto o está cerrado? = Ist das Buch offen oder geschlossen?“
- Wie sagt man „das Fenster“?
- La ventana
- Das Fenster ist offen.

- La ventana está abierta.
- 'HAY' bedeutet also 'Es gibt'.
- ‚NO HAY‘ = ‚es gibt nicht/keine‘
- ¿Llevan uniforme? = Haben sie Schuluniformen an? Tragen sie Schuluniformen?
- Einige der Wörter in diesem Kapitel sind neu:
- recreo = Schulpause, Schulhof
- patio = Hof
- spielen = jugar, actuar, tocar
- Ejemplos: tocar la guitarra, tocar el arpa (Danach haben die Kursteilnehmerinnen gefragt, da eine Gitarre spielt und die andere Harfe und auf dem Bild der futuristischen Schule ein sehr gut ausgestatteter Musiksaal zu sehen ist, in dem auch verschiedene Musikinstrumente zur Verfügung stehen.)

Die Kursleiterin erklärt gleich drei mögliche Übersetzungen für ‚spielen‘:

- tocar = (Musikinstrument) spielen
- jugar = (Spiele) spielen
- actuar = en una película (Las chicas han notado los similitudes entre el inglés “Acting is the work of an actor or actress,” y “Actuar es el trabajo de un actor/de una actriz”).
- Diese Aufgabe ist kreativ und lustig und knüpft an den Alltag der Kursteilnehmerinnen an.

Als Hausübung sollen die die Kursteilnehmerinnen eines der außergewöhnlichen Klassenzimmer beschreiben.

Dass ein Musikzimmer auf dem Bild war, hat einen Bezug zu den Hobbies der Teilnehmerinnen hergestellt. Das war sehr positiv, da beide darüber sprechen wollten, dass sie in ihrer Freizeit ein Musikinstrument spielen.

8.9.1.5 Protokoll 5

Spanischstunde 29.5.2015, 16 – 17 Uhr

2 Teilnehmerinnen (beide sind nun 13 Jahre alt)

Lehr- und Lernziele der Kurs-Einheit

Unidad 3 ¡Somos geniales!

Competencias comunicativas: describir oralmente unos personajes.

Estrategias: Aprender y usar técnicas para hacer presentaciones orales: no leer, hablar de forma espontánea.

Im Anschluss an die Übungen im Lehrwerk Gente Joven auf S. 46 (Alonso Arija 2013: 46) wird nun ein Sprachlernspiel gespielt.

Thema: Familie, Stammbaumrätsel

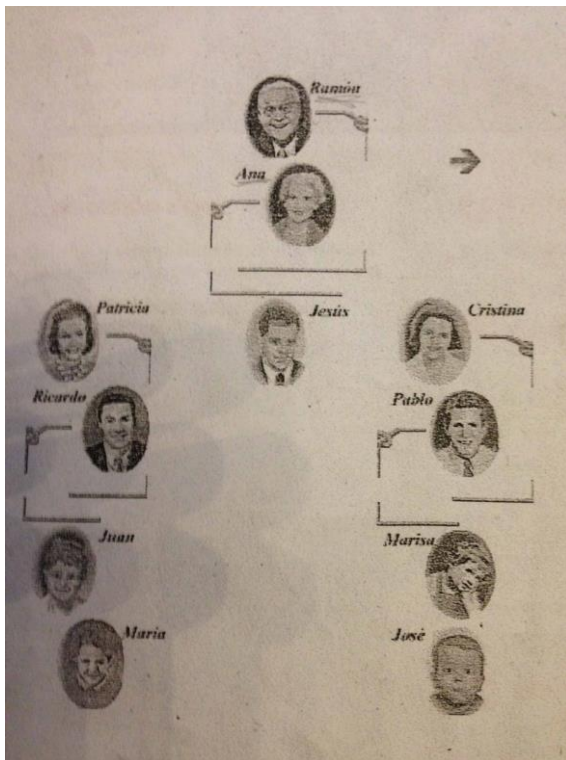


Abbildung 10: Stammbaum - Material für ein Ratespiel

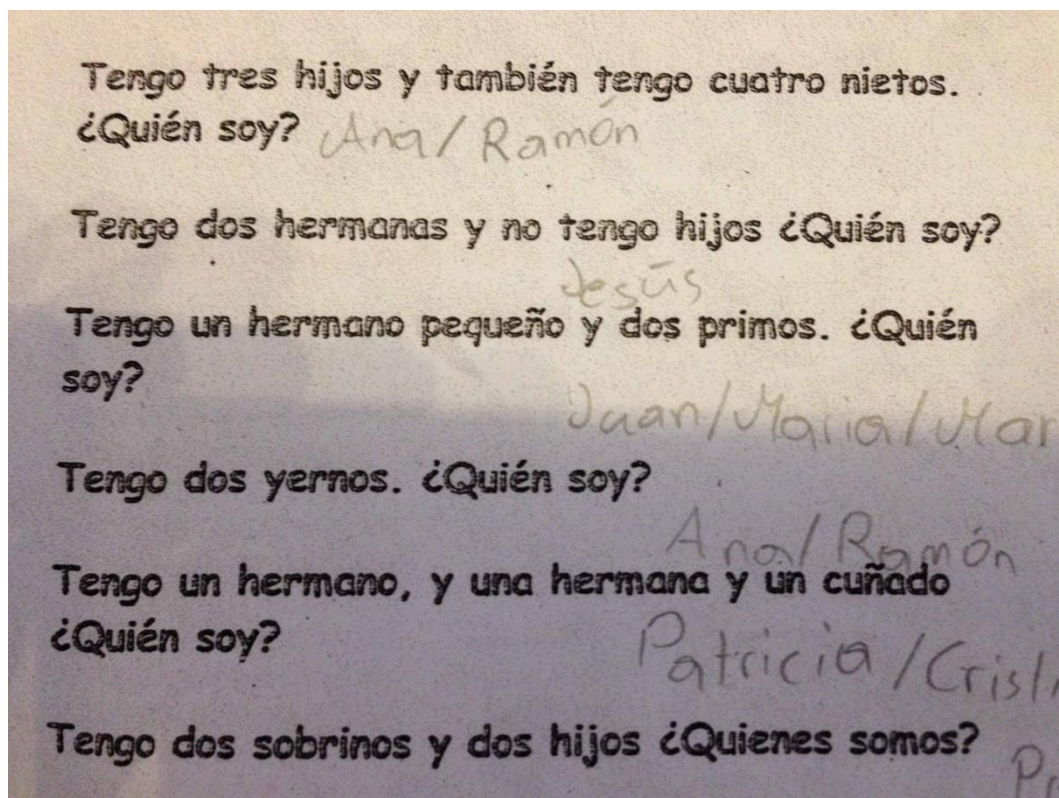


Abbildung 11: Fragen zum Stammbaumratespiel

Die beiden Teilnehmerinnen machen sehr motiviert mit. Manche Vokabeln sind noch nicht sehr geläufig. Das gilt beispielsweise für „yerno“ = Schwiegersohn und „sobrino“ = Neffe. Die Kursleiterin übersetzt diese Wörter. Das **Stammbaumrätsel** kann gelöst werden. Es ist nicht zu schwer für die Teilnehmerinnen und auch nicht zu infantil, sondern **zielgruppenadäquat**. Es scheint den Teilnehmerinnen Spaß gemacht zu haben.

8.9.1.6 Protokoll 6

Datum und Zeit: 12.06.2015: 15:00-16:05 Uhr

Beobachtungsmodell – Fachdidaktik (Kleingruppensprachkurs Spanisch für Jugendliche)

Allgemeine Informationen zum Kurs

Titel: Spanischkurs für Jugendliche von 12 bis 13 Jahren (A1-Niveau)

Leiterin: MMag. Maria del Carmen Losada Aledón

Beobachterin: Natalie Hörner

Teilnehmerinnen: 2 Mädchen (13 Jahre alt)

Beobachtungsziel(e) und Beobachtungsmethode für diese Kurs-Einheit

Beginn der Stunde: Beobachtung des Lernspieleinsatzes

Es wird die pantomimische Darstellung eingesetzt, um die neu gelernten Adjektive zu festigen, indem eine Kursteilnehmerin sie darstellt und die andere das dargestellte Wort errät.

Kontext der Beobachtung, Anmerkungen zur Kursgruppe und zur eigenen Rolle

Der Raum ist durch das Vorhandensein eines großen Fensters sehr hell und freundlich.

Mediale Ausstattung: Tafel, Lehrbücher, Stifte, Zettel

Die Gruppe bestand zu Beginn des Kurses aus drei Teilnehmerinnen, davon war ein Mädchen 9 Jahre alt, ein Mädchen 12 Jahre alt und ein Mädchen 13 Jahre alt. Das 9-jährige Mädchen hat Ende März beschlossen, nicht weiter am Spanischkurs teilzunehmen. Eine der Kursteilnehmerinnen hatte inzwischen Geburtstag und jetzt sind beide teilnehmenden Mädchen 13 Jahre alt.

Die Gruppe sitzt um einen Tisch, an dem auch die Kursleiterin sitzt. Sie ist ausgebildete Lehrerin für Spanisch und Französisch. Da sie Spanierin ist, ist Spanisch (Kastilisch) ihre Muttersprache. Ich bin wie bei allen vorhergehenden Hospitationen in der Rolle einer teilnehmenden Beobachterin anwesend.

Lehr- und Lernziele der Kurs-Einheit

Wiederholung von unidad 3 (Gente Joven, S. 42 - 53) und Einstieg in unidad 4 (Gente Joven S. 54 -57):

Unidad 3: Angaben aus dem Lehrbuch (Vamos a aprender)

- Los posesivos
- Los cuantificadores muy, bastante, no... muy, un poco..., no ... nada
- El género y el número de los adjetivos
- La concordancia de los nombres
- Los conectores y, pero, ni ... ni
- Léxico para hablar del aspecto físico y de la familia
- Vamos a describir el aspecto físico de personajes; presentar a personas de nuestro entorno, hablar sobre personas de nuestras familias; adivinar personajes

Unidad 4 ME GUSTA BAILAR

Vamos a aprender

- El presente de indicativo de los verbos regulares
- Algunos verbos irregulares: hacer, jugar, salir, ir
- Algunos verbos reflexivos: levantarse, acostarse
- gustar + sustantivo/ infinitivo
- también/ tampoco
- todos los días, un día por semana, tres horas al día, los jueves, a veces, no ... nunca
- léxico para hablar de actividades y aficiones

Die durch Unterstreichung hervorgehobenen Lernziele wurden in dieser Stunde fokussiert.

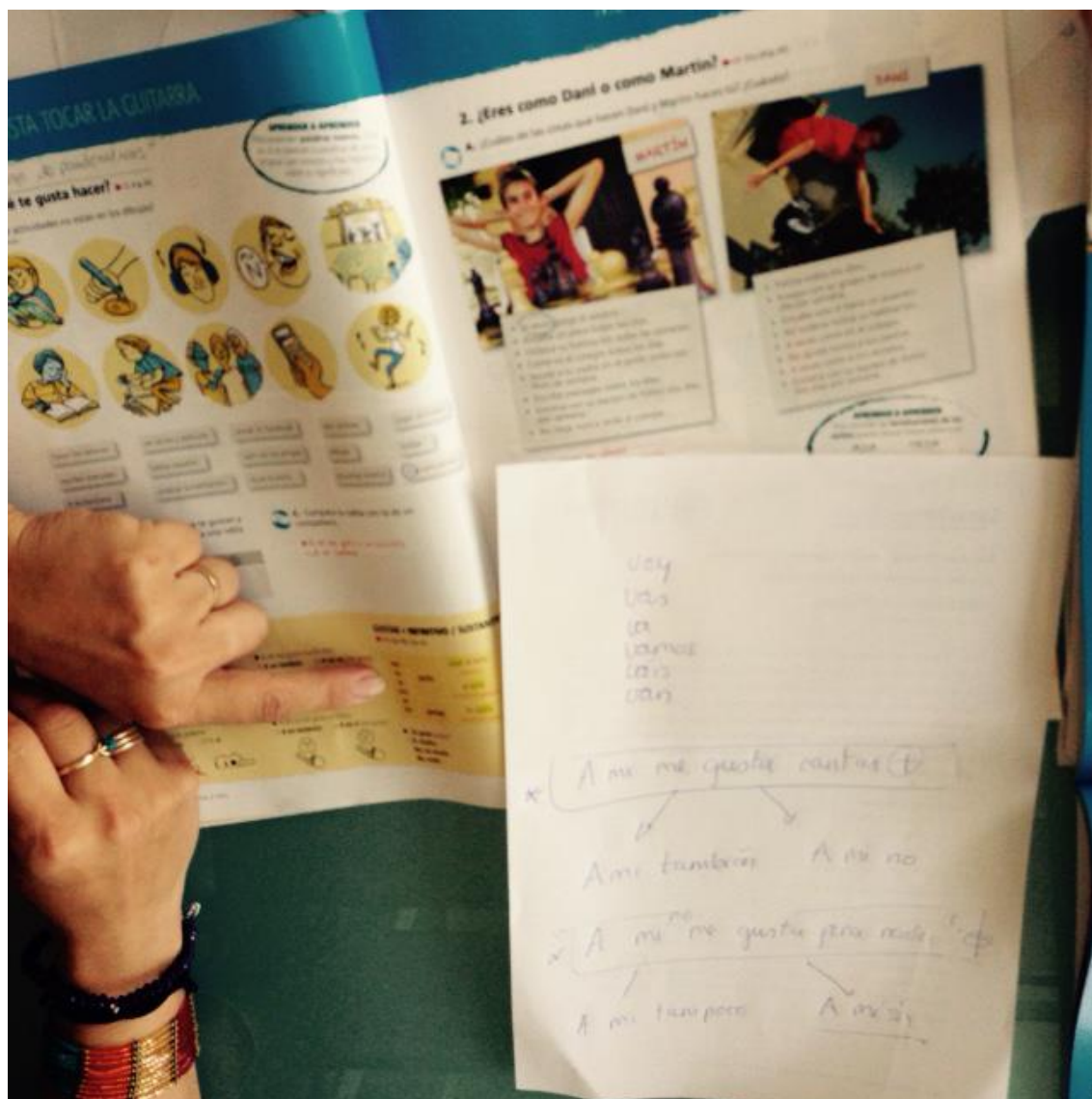


Abbildung 12: Lehrbuch "Gente joven"

Lehrziele: Festigung des gelernten Wortschatzes zur Personenbeschreibung mit Schwerpunkt auf den Adjektiven. Dann soll gelernt werden, wie man auf Spanisch ausdrückt, was einem gefällt und was einem missfällt. In diesem Zusammenhang sollen Redewendungen und der nötige Wortschatz zum Thema Freizeitgestaltung erarbeitet werden.

Zeit, Organisationsstruktur

Minuten, Arbeitseinheiten:

Einstieg: 15.00-15.30 Uhr

Vertiefung: 15.30-16.00

Einstieg in die Unidad 4, Hausübung wird aufgegeben

Stundenbeginn:

Repaso de los adjetivos: cerrado – geschlossen, verschlossen/ abierto – offen/
antipático – unsympathisch/ buena persona – guter Mensch

Um die Adjektive zu festigen, wird ein pantomimisches Spiel gespielt. Die Kursleiterin informiert die beiden Teilnehmerinnen: „Heute beginnt Isabel. Por favor, empieza.“ Ich bin (Die Kursleiterin stellt pantomimisch „groß“ dar). Isabel dachte, es ginge nur um Adjektive, die den Charakter beschreiben. Sie hat deshalb „groß“ nicht erraten. Die Kursleiterin erinnert die Teilnehmerinnen daran, dass in ganzen Sätzen gesprochen werden soll. (Zum Beispiel: „Tú tienes el pelo rubio.“)

Dann zeigt die eine Kursteilnehmerin auf ihr Auge und auf etwas Grünes. Die andere Kursteilnehmerin rät: „Tu ojo“. Die Kursleiterin erinnert sie daran einen Satz zu bilden und das Verb tener zu verwenden.

Teilnehmerin: Tienes

Kursleiterin genau: „Tú tienes los ojos verdes“. Wenn du eine Sprache nicht sprichst, verwende einfach Gestik und Mimik.

Eine Teilnehmerin: Freundlich. Das Wort fällt mir nicht ein, aber ist etwas mit „a“

Kursleiterin: Amable.

Eres amable.

Dann gibt die Kursleiterin die Anweisung, dass eine Teilnehmerin ein Adjektiv zur Personenbeschreibung pantomimisch darstellen soll. (Algo sobre el físico.)

Als Beispiel beginnt die Kursleiterin und stellt „dick“ dar (gordo) und dann dünn (delgado).

Die Mädchen erraten das. Dann stellt jeweils eine Teilnehmerin ein Adjektiv zur Personenbeschreibung dar und die andere Teilnehmerin, versucht das Wort zu erraten.

Die Kursleiterin fragt danach, ob den Mädchen pantomimische Darstellung gefällt. Eines der Mädchen sagt, es finde Pantomime gut, aber man könne den Charakter nicht darstellen.

Dann soll eine Teilnehmerin ihre beste Freundin beschreiben: Es fehlt ihr noch der Wortschatz für manches, was sie ausdrücken möchte. Deshalb fragt sie die Kursleiterin: „Was heißt nochmals Bezirk?“ Die Kursleiterin beantwortet die Frage und die Teilnehmerin schreibt das neue Wort mit Übersetzung auf einen Zettel.

El distrito = der Bezirk

Dann stellt die Kursleiterin Fragen zur Freundin, die beschrieben werden soll:

- ¿Cómo se llama? Fiona. Vive en el distrito no. 3
- ¿Cómo es físicamente tu amiga? ¿Cómo tiene el pelo?
- Largo y rizado
- Y el color? Tiene el pelo castaño.
- ¿Es alta o baja? Es alta.
- ¿Es delgada o gorda? Delgada.
- ¿Va en tu misma clase? Si
- Dann kommt die zweite Kursteilnehmerin an die Reihe.
- Como se llama tu mejor amiga? Se llama Sophie.
- Donde vive? En Baja Austria.

- ¿Cómo es? Cuántos años tiene? Die Teilnehmerin schweigt und wirkt etwas überfordert. Der Kurs findet ein Mal pro Woche statt und dauert eine Stunde. Wenn die Hausübungen nicht gemacht werden, kommt es vor, dass von einer Woche zur nächsten viel vergessen wird.

Die Kursleiterin muntert die Teilnehmerin sehr freundlich auf:

Confianza, lo hemos aprendido. Es solamente un repaso, eine Wiederholung. Wie sagt man jetzt die dritte Form von tener? Die Teilnehmerin hat vergessen, wie man tener konjugiert. Daher wiederholt die Kursleiterin für sie: „Tengo, tienes, tiene, tenemos, tenéis tienen. Tener ist der Infinitiv.“

Danach schafft es die Teilnehmerin, die Beschreibung ihrer Freundin fortzusetzen:

- Ella tiene 13 años. Tiene **uno** (sic!) perro [falscher Artikel]
- Die Kursleiterin sagt: 'un perro'
- Tiene una granja. (= Bauernhof)
- ¿Cómo es físicamente? ¿Cómo tiene el pelo?
- Tiene el pelo liso, corto.
- ¿Y de qué color? Rubio-castaño
- ¡Muy bien!

In der zweiten Hälfte der Stunde geht es um Freizeitbeschäftigungen (Hobbies).

Die Kursleiterin bittet die Teilnehmerinnen das Lehrwerk Gente Joven auf S. 54 zu öffnen (Alonso Arija 2013: 54)

Sie fragt die Teilnehmerinnen: 'Me gusta tocar la guitarra. ¿Qué significa?'

Worüber werden wir in dieser Lektion sprechen?

Isabel: Hobbies

- Genau, Hobbies und Sachen, die uns gefallen

Als nächstes wird die erste Übung „¿Qué te gusta hacer? ¿Qué actividades no están en los dibujos?“ gemacht. Da die Teilnehmerinnen unsicher sind, wann *qué* und wann *cuál* verwendet wird, erklärt die Kursleiterin dies anhand eines Schemas und gibt den Teilnehmerinnen dazu einen Lückentext als Hausübung auf.

El uso de los pronombres interrogativos “¿Qué?” y “¿Cuál?”

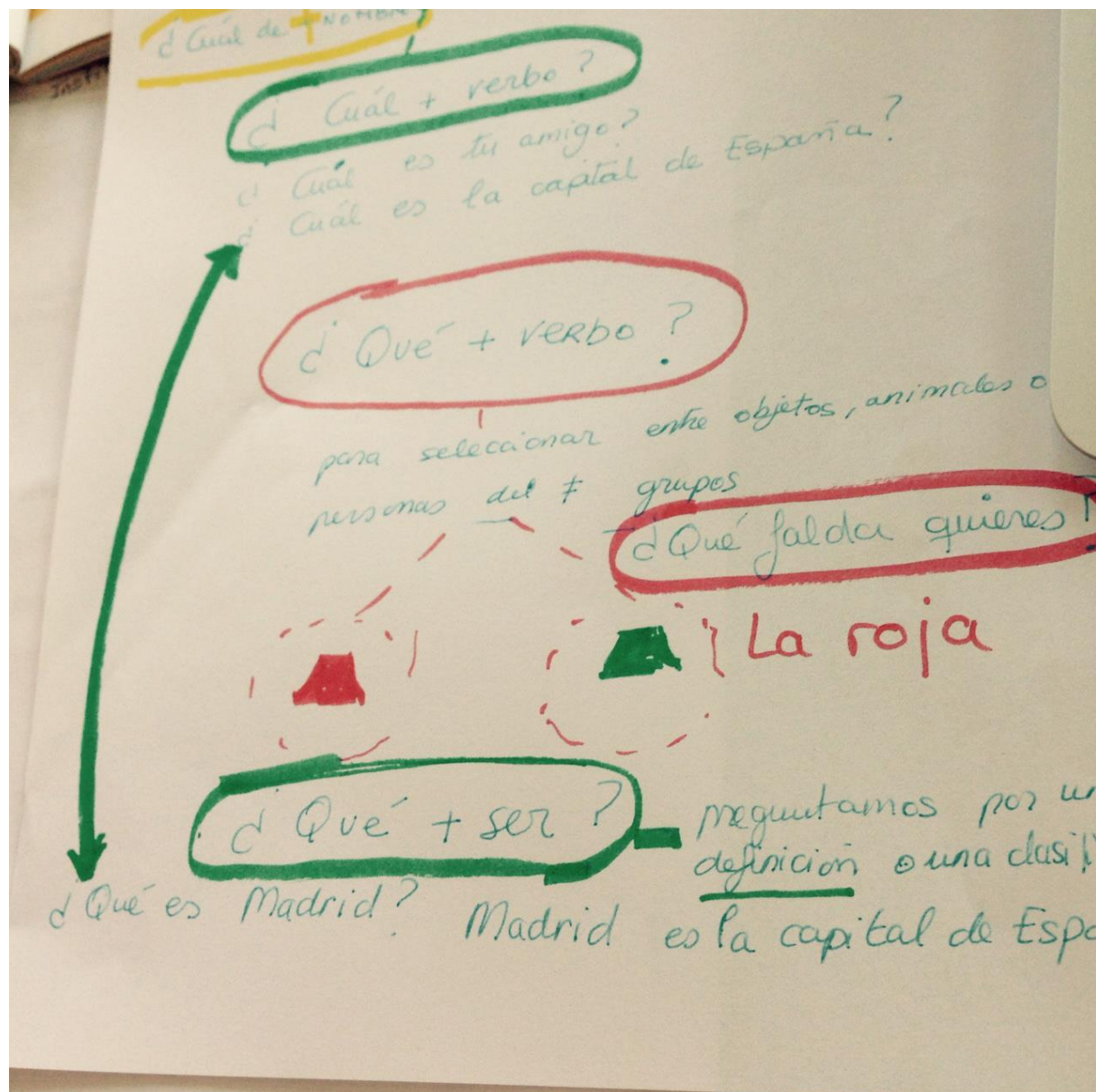


Abbildung 13: Plakat zum Unterschied zwischen "qué" und "cuál"

Die Verwendung der Fragepronomen „Was?“ und „Welche/r/s?“

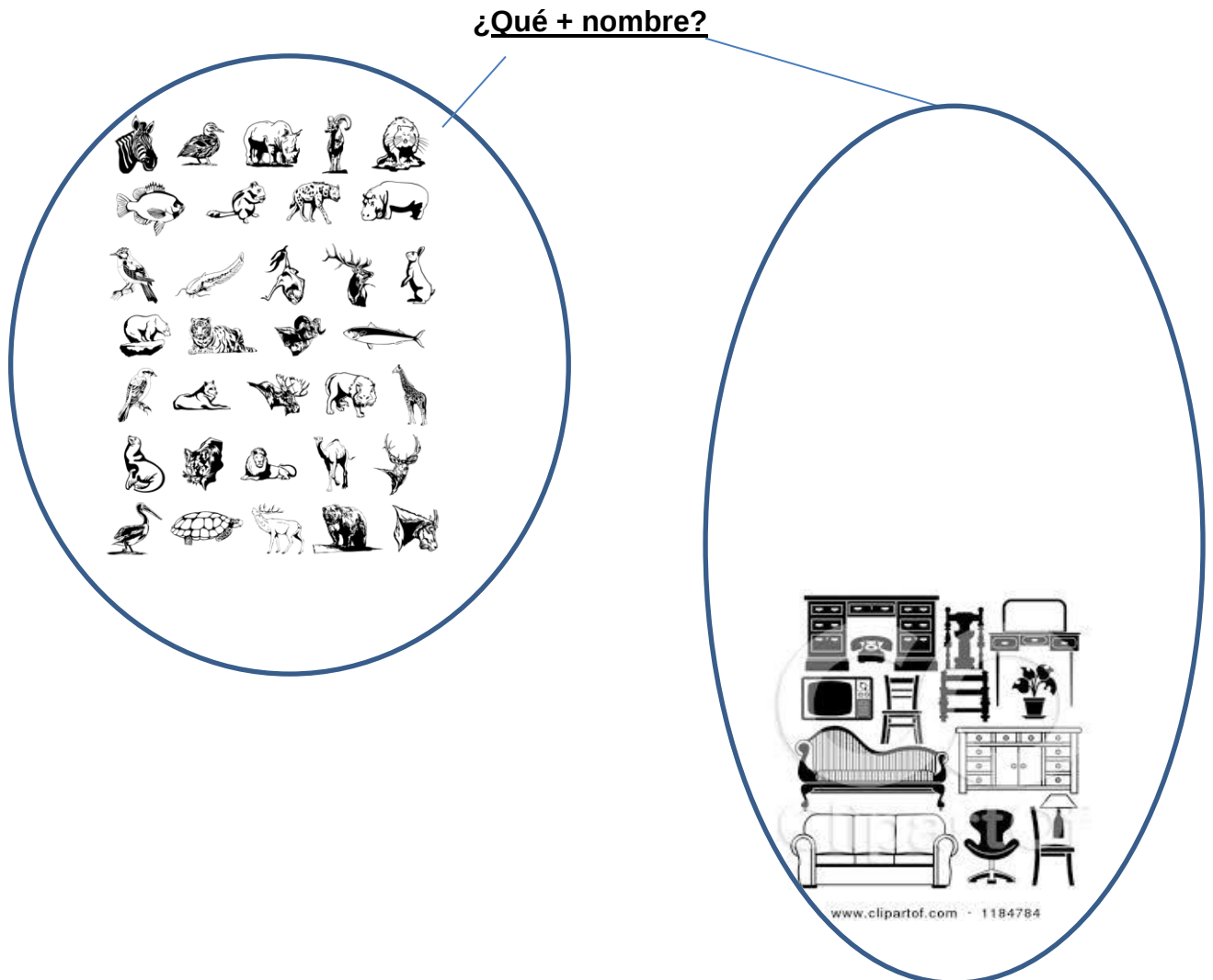


Abbildung 14: Zusammenfassung der Verfasserin zum Unterschied zwischen "qué" und "cuál"

¿Qué? + nombre => para seleccionar entre objetos, animales o personas de un mismo grupo

Qué + Nomen: um sich auf ein ausgewähltes Objekt, Tier oder eine ausgewählte Person zu beziehen und zwar aus einer Gruppe von Objekten, Tieren oder Personen, die der gleichen Gruppe angehören.

Por ejemplo (zum Beispiel):

¿Qué amigo viene?

= Welcher Freund kommt?

¿Qué animal eres según el horóscopo chino?

= Welches Tier bist du nach dem chinesischen Horoskop?

¿Qué muebles hay en tu habitación?

= Welche Möbel sind in deiner Wohnung?

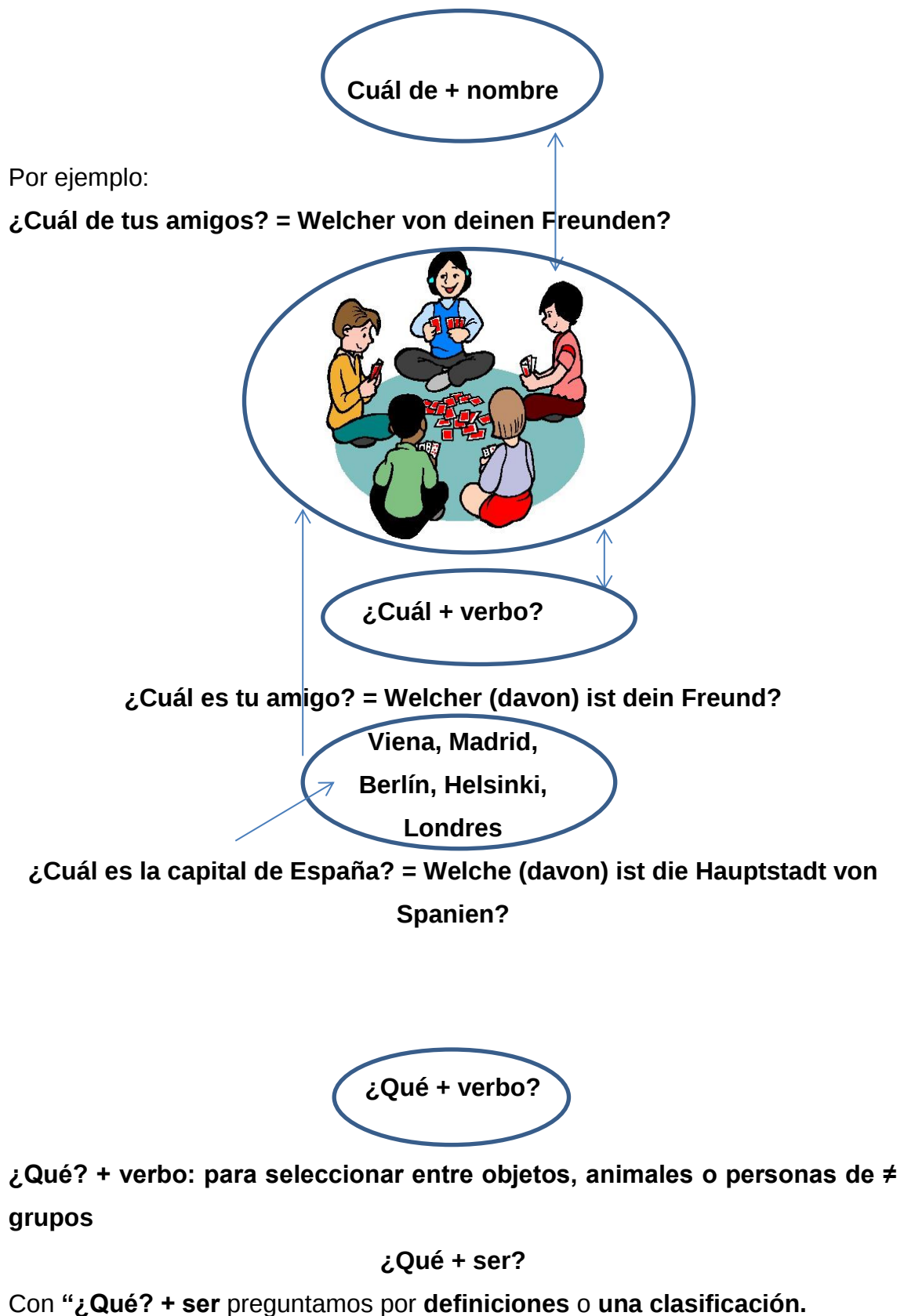


Abbildung 15: Zusammenfassung der Verfasserin zum Unterschied zwischen "qué" und "cuál" (Teil 2)

Hausaufgabe: **Ausfüllen eines kurzen Lückentextes**

Completad con qué o cuál:

1. son las tapas?

Einzusetzen ist ¿Qué? ¿Qué son las tapas? = Was sind Tapas?)

2. ¿... falda quieres? Einzusetzen ist ¿Qué? ¿Qué falda quieres? = Was für einen Rock willst du?
3. ¿.... es la capital de Austria? Einzusetzen ist: **¿Cuál es la capital de Austria?**

Beginn der Lektion: S. 56 1. A Neue Redewendungen: hacer los deberes = die Hausübung machen, ver series y películas = Fernsehserien und Filme anschauen, entrar en Facebook = in Facebook einsteigen, leer revistas = Zeitschriften lesen, jugar al fútbol = Fußball spielen, escribir mensajes = Nachrichten schreiben, hablar español = Spanisch sprechen, salir con los amigos = mit Freunden ausgehen, dibujar = zeichnen, bailar = tanzen, ir en bicicleta = Fahrrad fahren, ordenar la habitación = das Zimmer aufräumen, tocar el piano = Klavier spielen, escuchar música = Musik hören, ir a conciertos = in Konzerte gehen Él va a conciertos. IR es un verbo irregular.

Infinitiv Ir: Voy, vas, va, vamos, vais van

En el siguiente dibujo ¿Qué hace? Caroline probiert zu antworten, macht aber einen Fehler: Haz los deberes. Sie hat noch Probleme mit der korrekten Konjugation der spanischen Verben in der Gegenwart. Die Kursleiterin sagt ihr, wie der Satz richtig gebildet wird: Hace los deberes.

Isabel fragt, was "Salir con los amigos" bedeutet und erhält auch gleich die Antwort "mit Freunden ausgehen". Die Teilnehmerinnen schreiben die Übersetzungen über die Redewendungen im Buch.

Isabel sagt zu Bild 3: Escucha música. Das ist richtig, die Kursleiterin bestätigt: Escucha música.

Unten auf der S. 56 im Buch werden wichtige Redewendungen zur Zustimmung oder Ablehnung eingeführt: *A mí tampoco* – Mir auch nicht.

A mí no me gusta para nada. (Mir gefällt das überhaupt nicht). *A mí me gusta leer libros.* *A ti, te gusta leer libros?* *A mí me gusta cantar.* = Ich singe gerne.
Isabel: *A mí también.* = Ich auch.

Kursleiterin: *A mí no me gusta correr.* Teilnehmerin: *¿Correr?* Kursleiterin: laufen. Teilnehmerin: Dir gefällt es? Kursleiterin: *A mí, no me gusta correr.* Ich laufe nicht gern. Teilnehmerin: *A mí sí.* = Mir schon. Ihr könnt Euch aufschreiben, wie man mit einer Person übereinstimmt oder auch wie man der gegenteiligen Meinung ist. Die Mädchen notieren sich die wichtigsten Sätze.

Kursleiterin: Ich will, dass du sagst, was Deiner Mutter gefällt.

Teilnehmerin: *Le gusta dibujar.* Kursleiterin: *¿Qué más?* Teilnehmerin: *cantar.* Dann fragt die Kursleiterin die zweite Teilnehmerin: *¿Qué le gusta a tu mejor amiga?* Teilnehmerin: *A ella, me gusta.* Kursleiterin: Nein, "*me gusta*" stimmt hier nicht. Wie lautet die dritte Person, indirekt? Teilnehmerin: *Le gusta tocar el piano.* Kursleiterin: Wann sage ich: *Me gusta o me gustan las vacaciones?* Was ist korrekt und warum? Teilnehmerin: Ah so, ja, das ist die Einzahl und die Mehrzahl. *El verbo tiene que ir en plural, porque „las vacaciones“ necesitan el verbo en el plural...*

S. 57: 2. *¿Eres como Dani o como Martín?*

Es un poco juguetón. A él le gusta jugar. A él le gusta jugar al tenis. Caroline, puedes leerme lo que gusta a Martín.

Martín: *A veces juega al ajedrez.* Kursleiterin: *A veces* => Das bedeutet manchmal. *Jugar al ajedrez* = Schach spielen. Eine Teilnehmerin liest weiter: *Estudia un poco todos los días.* Kursleiterin: *todos los días* => Das bedeutet: jeden Tag. Die Teilnehmerinnen lesen den Text. Dann fragt die Kursleiterin, ob sie Fragen haben und eine Teilnehmerin fragt auch gleich: Was heißt "*nunca*"? Die Kursleiterin antwortet: Das heißt „nie“. Dann lesen die Teilnehmerinnen den

Text über Dani und lassen sich übersetzen, was sie noch nicht verstehen, beispielsweise:

- *Ensayo con su grupo de música* = Er übt mit seiner Musikband
- *No ordena nunca su habitación.* = Er räumt sein Zimmer nie auf.
- *A veces visita sus abuelos.* = Manchmal besucht er seine Großeltern
- Eine Teilnehmerin fragt: „Semana“ heißt Woche?

Die Kursleiterin bestätigt das und fordert die Teilnehmerin auf, gleich einen Satz mit Semana zu bilden: „Genau! Isabel, kannst Du mir erzählen, was du normalerweise machst jede Woche?“

Lehrerin-Schülerin-Gespräch: Die erste Person von estudiar = Yo estudio (Ich lerne, ich studiere). *¿Qué más?* = Was noch?

Kursleiterin: *¿Todos los días?* Teilnehmerin: *Dos veces a la semana estudio.*

Kursleiterin: *¿Ayudas a tu madre?* Das bedeutet: Hilfst du deiner Mutter? - Teilnehmerin: *No.* Kursleiterin: *¿A veces tocas el piano?* Teilnehmerin: *Si, a veces toco el piano.*

Kursleiterin: Für die Phrase ‚Ordnung machen‘ gilt: Achtung! Hier werden zwei Wörter verwendet: *montar* = einräumen / *ordenar* = aufräumen. Schreibt bitte als Hausübung, was Euch gefällt: *bailar*, etc. (zusätzlich zum Ausfüllen des Lückentextes mit den Einsetzübungen zu *qué* und *cuál*).

Lernorganisation: Methoden und Sozialstruktur (Beziehungsstruktur, Kommunikation): Welche Methoden werden im Rahmen des Kurses eingesetzt (Vortrag, Rollenspiel, Diskussion,...)?

Kurze Erklärungen zur Vorentlastung, Lehrerin-Schülerinnen-Gespräche, Partnerübungen

Lernorganisation: Medien: Welche Medien werden im Rahmen des Kurses eingesetzt (Beamer, Flip-chart, Tafelbild, Overhead, Video,...)?
Mappe, Übungszettel, Buch, Körper zum pantomimischen Darstellen

Transfer (Kompetenzaufbau, Anwendung, Überprüfung, Evaluation)

In welcher Form werden die Inhalte auf Kompetenzaufbau, Anwendung in Schule, Transfer, praktische Umsetzung hin überprüft (z.B. durch Aufgaben)?
Während der spielerischen Übung wird klar, wo die Probleme der Kursteilnehmerinnen liegen, teilweise dadurch, dass sie nach Vokabeln fragen und teilweise durch die auftretenden Fehler. Es werden während dieser Stunde sowohl von der Kursleiterin vorbereitet Zusatzübungen gemacht als auch Übungen aus dem Lehrwerk Gente Joven (S. 54 – 57).

Rückkopplung

Um den Lernprozess zu unterstützen, werden Fragen gestellt, die dem Verständnis dienen.

Anmerkung

Die Erklärung zur unterschiedlichen Verwendung von ¿Qué? und ¿Cuál? kam für diese beiden Kursteilnehmerinnen, die erst mit dem Erlernen der spanischen Sprache begonnen haben, wahrscheinlich noch etwas zu bald. Sie schienen zwar die Erklärung verstanden zu haben, waren aber noch mit der Festigung einfacherer Strukturen beschäftigt. Im Rahmen eines kurzen Nachgespräches sagte mir die Kursleiterin, dass ihr aufgefallen sei, dass viele ihrer KursteilnehmerInnen Schwierigkeiten mit der korrekten Verwendung von ¿Qué? und ¿Cuál? hätten und dass sie sich daher entschlossen habe, allen diese Problematik bewusst zu machen und die Regeln zu erklären. Für mich persönlich waren ihre Ausführungen sehr interessant, da mir vor dieser Stunde nicht bewusst war, dass die korrekte Verwendung von ¿Qué? und ¿Cuál? Probleme bereiten könnte. Es war für mich auch spannend, über die Regeln nachzudenken, da mir diese auch nicht bewusst waren.

8.9.1.7 Protokoll 7

Datum und Zeit: Donnerstag 9. Juli von **10 bis 11 Uhr**

Beobachtungsmodell – Fachdidaktik (Spanischworkshop für Kinder von 10 bis 13 Jahren)

Vortragende: MMag.a Maria Carmen Losada Aledón (Sprachenzentrum, Universität Wien)

TeilnehmerInnen: Kinder

Allgemeine Informationen zum Kurs

Sprachen sind ein Geschenk für Kinder. Sie verfügen über eine natürliche Sprachbegabung und über eine kindliche Neugier, die ihnen das Lernen erleichtert. In diesem Workshop werden wir im Rahmen einer Einführung einige Wörter der spanischen Sprache auf spielerische Weise lernen. Es wird gespielt und gelacht. Im Vordergrund stehen dabei Spaß und Freude an der spanischen Sprache.

Beobachterin: Natalie Hörner

Teilnehmerinnen: 10 Personen (8 Mädchen und 2 Buben)

Beobachtungsziel(e) und Beobachtungsmethode für diese Kurs-Einheit

Beginn der Stunde: Beobachtung des Lernspieleinsatzes

Kontext der Beobachtung, Anmerkungen zur Kursgruppe und zur eigenen Rolle

Der Raum ist durch das Vorhandensein eines großen Fensters sehr hell und freundlich.

Mediale und sonstige Ausstattung: Tafel, Lehrbücher, Stifte, Zettel, vorbereitetes Workshopheft (im A3-Format), Computer mit Internetzugang, Videobeamer, Lautsprecher, Tische, auf die Speisen aus Spanien gestellt wurden.

Die Tische wurden ganz an die hintere Wand des Raumes geschoben, so dass Platz für bunte Matten entstand, die in einem Halbkreis am Boden aufgelegt wurden. Vor den Matten ist nun Platz für die für diesen Workshop von der Vortragenden vorbereiteten Workshophefte. Bunte Stifte werden den Kindern ebenfalls von der Vortragenden zur Verfügung gestellt.

Die Gruppe besteht aus 8 Mädchen und 2 Buben. An allen Kursen im außerschulischen Bereich, die im Rahmen von Hospitationen von mir beobachtet wurden, nahmen wesentlich mehr Mädchen als Buben teil. Das gilt auch für den Kinderuniworkshop „Spanisch spielend lernen“.

Lehr- und Lernziele der Kurs-Einheit

Interesse für die spanische Sprache wecken, Speisen aus Spanien zur Verkostung zur Verfügung stellen, einige spanische Grußformeln vorstellen.

Lernorganisation: Methoden und Sozialstruktur (Beziehungsstruktur, Kommunikation): Welche Methoden werden im Rahmen des Kurses eingesetzt (Vortrag, Rollenspiel, Diskussion,...)?

Die Stunde beginnt damit, dass sich die Vortragende auf Deutsch vorstellt und erklärt, dass sie aus Spanien (aus Valencia) kommt. Dazu weist sie die Kinder darauf hin, dass sie im Workshopheft auf der ersten Innenseite eine Landkarte von Spanien befindet.



Abbildung 16: Weltkarte, auf der die spanischsprachigen Länder markiert sind.
 Quelle: <http://www.lavozdelsandinismo.com/wp-estaticos/2013/03/18/el-mapa-del-espanol.jpg>

Daneben ist eine Weltkarte zu sehen, auf der die spanischsprachigen Länder markiert sind finden. Es ist auf dieser Seite auch Platz für Notizen. Auf der ersten Seite des Workshopheftes, das die Kinder vor sich liegen haben, befindet sich unter der Weltkarte, auf der die spanischsprachigen Länder abgebildet sind, auch ein kurzer, informativer Text auf Spanisch, aus dem hervorgeht, dass ca. 400 Millionen Menschen auf der Welt Spanisch sprechen.

Daneben befindet sich eine graphisch ansprechend aufbereitete Landkarte von Spanien



Abbildung 17: Graphisch aufbereitete Landkarte von Spanien.

Dann erklärt die Vortragende, dass man auf Spanisch „Me llamo ...“ sagt, um sich vorzustellen. Deshalb steht auf der ersten Seite der Workshophefte auch „Me llamo ...“. Sie stellt sich nochmals auf Spanisch vor und dann fragt ein Kind nach seinem Namen, welches sich dann auf Spanisch vorstellt und auf Aufforderung der Vortragenden das daneben sitzende Kind nach dessen Namen fragt. Die Vorstellungsrunde klappt sehr gut. Am Ende bittet die Vortragende, die Kinder darum, ihre Namen auf Etiketten zu schreiben und sie sich auf die Kleidung zu kleben und ihren Namen auch auf das Workshopheft zu schreiben. Sie erklärt auch, dass auf der letzten Seite des Workshopheftes „Adiós“ steht, weil man dieses Wort verwendet, um sich auf Spanisch zu verabschieden.

Kurze Erklärungen erfolgen auf Deutsch zur Vorentlastung, vor dem Liedeinsatz und zum Sprachlernspieleinsatz.

Es wird dann das Lied „Hola Don Pepito“ mehrmals vorgespielt und ab dem 2. Mal sollten die Kinder alleine oder in Partnerarbeit versuchen, die Lücken im

Text zu füllen. Das gelingt sehr gut. Am Ende wird das Ergebnis verglichen und Fragen zu manchen Wörtern im Text beantwortet.

Im Anschluss daran erzählt die Vortragende, dass sie gerne Tapas isst. Sie hat einige Tapas mitgebracht, die die Kinder dann kosten dürfen. Da eine große Menge vorhanden ist, dürfen die BetreuerInnen der Kinder auch kosten. Auf einigen PowerPoint-Folien sind zusätzlich auch Fotos von typisch spanischen Speisen zu sehen, die nicht zur Verkostung zur Verfügung gestellt werden konnten.

Die Kursleiterin hat auch noch ein Bingo-Spiel vorbereitet. Jedes Kind erhält einen Bogen mit Fotos von Speisen und Getränken aus Spanien und dann zieht die Workshopleiterin aus einem Kuvert Fotos mit Beschriftung von Speisen aus Spanien nach dem Zufallsprinzip. Wer zuerst drei Lieblingsspeisen der Kursleiterin ankreuzen kann, soll „Bingo!“ rufen und diese drei Speisen nennen. Nach einigen Minuten rufen drei TeilnehmerInnen „Bingo!“ und alle drei erhalten einen Aufkleber.

				
Tapas (Spanische Vorspeisen, genannt „tapas“)	Paella (ein spanisches Hauptgericht,)	Las chufas (Erdmandeln)	La magdalena (Magdalenas sind den Muffins ähnlich)	Zamorano (Zamorano-Käse stammt aus der spanischen Provinz Zamora)
				
Jamón de Serrano Seranoschinken	Queso Manchego (der Manchego-Käse ist ein spanischer Schafskäse. Der Hartkäse kommt aus der Region)	Enaimada (süßes, schneckenförmiges Gebäck aus Spanien)	Chocolate con churros o porras (heiße Schokolade mit länglichem, süßem Gebäck, aus Madrid)	Chorizo (eine spanische Wurstspezialität mit würzigem Paprika-Knoblauch-Aroma)
				
Gazpacho (eine kalte Suppe aus Tomaten, Salatgurken, Knoblauch, Olivenöl, Essig und Weißbrot, Salz und Wasser zu den Zutaten zählen, aus Andalusien)	Turrón (weihnachtliche Süßspeise aus Spanien, hergestellt aus Mandeln, Honig, Zucker und Eiklar)	Tortilla (de patatas) (Die Kartoffel-Tortilla ist ein Omelett, das aus Kartoffeln, Zwiebeln und Eiern zubereitet wird.)	Gambas al Ajillo („Gambas“ sind Garnelen. „Al Ajillo“ bedeutet mit Knoblauch.)	Aceitunas (Oliven).
				
Tapas (Spanische Vorspeisen, genannt „tapas“)	Paella (ein spanisches Hauptgericht,)	Las chufas (Erdmandeln)	La magdalena (Magdalenas sind den Muffins ähnlich)	Zamorano (Zamorano-Käse stammt aus der spanischen Provinz Zamora)

Abbildung 18: Bildunterlagen „Bingo, Spanische Speisen“.

Auf den nächsten beiden Workshopheftseiten steht auf der einen Seite als Überschrift „DULCE = SÜSS“ und auf der anderen Seite „SALADO = SALZIG“ und die Kinder bekommen Scheren und Klebstoff zur Verfügung gestellt, um die Speisen und Getränke aus „ihrem“ Bingobogen auszuschneiden und unter die richtige Überschrift zu kleben. Bei manchen Getränken ist die Zuordnung den Kindern nicht klar. Sie haben keine Scheu und fragen die Kursleiterin. Alle arbeiten konzentriert und scheinen mit Freude dabei zu sein. Dazwischen dürfen

sie aufstehen und sich Wasser zu trinken nehmen und sich auf Papptellern etwas zu essen vom „spanischen Kostprobentisch“ nehmen.

Die fünfte Innenseite des Workshopheftes enthält ein Buchstabenrätsel.

P	A	E	L	L	A	Z	B	D	F
Y	A	N	X	C	G	H	Q	I	J
M	N	S	O	Q	R	K	U	E	N
T	M	A	G	D	A	L	E	N	A
W	V	I	X	P	A	B	S	L	T
U	H	M	F	E	C	D	O	S	I
I	G	A	Z	P	A	C	H	O	L
G	J	D	A	Z	C	B	Y	D	L
Z	L	A	T	U	R	R	O	N	A
A	C	E	I	T	U	N	A	S	S
C	H	O	R	I	Z	O	T	S	U
Y	R	T	O	R	T	I	L	L	A

Jedes Land, jede Region hat eine eigene Tradition, eine eigene Kultur und dazu gehören auch regionaltypische Speisen. Deshalb haben wir heute das Thema COMIDA (=Essen) gewählt.

Sucht im Buchstabensalat nach folgenden typisch spanischen Speisen:

1. PAELLA
2. ENSAIMADA
3. MAGDALENA
4. GAZPACHO
5. QUESO
6. TURRÓN
7. CHORIZO
8. ACEITUNAS
9. TORTILLA
10. NATILLAS

Abbildung 19: Buchstabenrätsel

P	A	E	L	L	A				
		N					Q		
		S					U		N
	M	A	G	D	A	L	E	N	A
		I					S		T
		M					O		I
	G	A	Z	P	A	C	H	O	L
		D							L
		A	T	U	R	R	O	N	A
A	C	E	I	T	U	N	A	S	S
C	H	O	R	I	Z	O			
		T	O	R	T	I	L	L	A

Jedes Land, jede Region hat eine eigene Tradition, eine eigene Kultur und dazu gehören auch regionaltypische Speisen. Deshalb haben wir heute das Thema COMIDA (=Essen) gewählt.

Sucht im Buchstabensalat nach folgenden typisch spanischen Speisen:

1. PAELLA
2. ENSAIMADA
3. MAGDALENA
4. GAZPACHO
5. QUESO
6. TURRÓN
7. CHORIZO
8. ACEITUNAS
9. TORTILLA
10. NATILLAS

Abbildung 20: Lösung des Buchstabenrätsels

Lernorganisation: Medien: Welche Medien werden im Rahmen des Kurses eingesetzt (Beamer, Flip-chart, Tafelbild, Overhead, Video,...)?
Computer, Beamer, Tafel, Workshophefte

Transfer (Kompetenzaufbau, Anwendung, Überprüfung, Evaluation)

In welcher Form werden die Inhalte auf Kompetenzaufbau, Anwendung in Schule, Transfer, praktische Umsetzung hin überprüft (z.B. durch Aufgaben)? Damit die Kinder auch selbst aktiv mitarbeiten können, befindet sich auf der Seite 3 des Workshopheftes ein Lückentext. Es handelt sich um den Text des Liedes Hola Don Pepito, in dem jeweils die Grußformeln fehlen und einzusetzen sind.

Rückkopplung

Um den Lernprozess zu unterstützen, werden Fragen gestellt, die dem Verständnis dienen.

Anmerkung

Die älteste Teilnehmerin merkte an, dass sie gerne noch mehr gelernt hätte und am liebsten noch eine zusätzliche Runde Bingo gespielt hätte.



SPIELEND SPANISCH LERNEN
BIENVENIDOS
BIENVENIDAS

WILLKOMMEN



CARMEN
AUS VALENCIA



HOLA - HALLO

- Hola, me llamo Carmen.
- Hallo, ich heiße Carmen.
- Y tú, ¿cómo te llamas?
- Und du, wie heißt du?



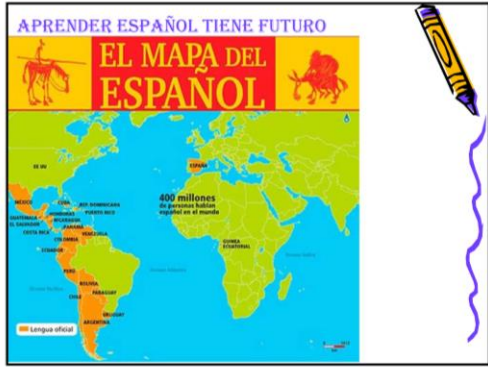

ME LLAMO

- Me llamo = Ich heiße
- BITTE SCHREIBT EURE NAMEN AUF DIE ETKETTEN UND KLEBT SIE EUCH AUF EUER T-SHIRT ODER OBERTEIL &
- SCHREIBT EUREN NAMEN NACH "ME LLAMO" AUF EUER WORKSHOP-HEFT.



UNSER WORKSHOP

- Begrüßung (Hola! = Hallo!)
- Me llamo = Ich heiße
- Verabschiedung:
- ¡Adiós! = Auf Wiedersehen!
- Die spanischsprachige Welt
- Lückentext-Lied
- Tema: la comida (salada o dulce)
- Degustación de comida española



APRENDER ESPAÑOL TIENE FUTURO

EL MAPA DEL ESPAÑOL

400 millones de personas hablan español en el mundo

Idioma oficial

Abbildung 21: Powerpoint-Folien 1-6.



Abbildung 22: Powerpoint-Folien 7-12.

Comida salada

Chorizo
(salado)
(eine spanische Wurstspezialität mit würzigem Paprika-Knoblauch-Aroma)



Queso Manchego
(salado)
Schafskäse aus Kastilien-La Mancha



Comida salada

La Paella
ein salziges, spanisches Hauptgericht, das ursprünglich aus Valencia stammt und heiß serviert wird. Zu den Zutaten gehören weißer Reis, Huhn, Meeressalz, Zwiebeln, sonnengereifte Tomaten, manchmal auch Garnelen



Gazpacho
kalte, salzige Suppe aus Tomaten, Salatgurken, Olivenöl, Knoblauch, Essig, Weißbrot, Salz und Wasser



Comida salada

La Tortilla de patatas
ein salziges Kartoffel-Omelett, aus Kartoffeln, Zwiebeln und Eiern



Aceitunas
salzige Oliven



Comida dulce o salada

Las chufas
Comida dulce (=süße Speise) y salada (salzige)
(Es gibt süße und salzige Erdmandeln)




Comidas dulces

La magdalena
Comida dulce (=süße Speise)
Magdalenas sind den Muffins ähnlich, aber der Teig unterscheidet sich ein wenig, denn er ist luftiger und die „Haube“ oben ist bei den Magdalenas größer als bei den Muffins



La Ensamada
Comida dulce (=süße Speise)
Süßes, schneckenförmiges Gebäck aus Spanien



Comidas dulces

El Turrón
Comida dulce (=süße Speise)
Weihnachtliche Süßspeise aus Spanien, hergestellt aus Mandeln, Honig, Zucker und Eiklar



La Crema Catalana
Comida dulce (=süße Speise)
Süße Nachspeise (schmeckt nach Vanille, Orangen, Zimt und Zucker)



Abbildung 23: Powerpoint-Folien 13-18.

Comidas dulces

Las Natillas
Comida dulce (=süße Speise)

Zimt- und
Zitronenpudding



*Chocolate con
churros o porras*
Comida dulce

Heiße Schokolade mit
einer länglichen
Süßspeise aus Madrid



BINGO

Regeln: Jeder von Euch bekommt einen „Bingo-Bogen“ mit Bildern von spanischen Speisen unter denen der Name des Essens steht
Carmen zieht aus dem Kuvert 2 Bilder von spanischen Speisen und sagt, welche sie gezogen hat.
Wer die 2 Speisen auf dem eigenen „Bingo-Bogen“ hat, kreuzt sie an. Das Bild wird mit Tixo aufgehängt, damit ihr in Ruhe schauen könnt, ob ihr es habt.
Wer zuerst alle 2
Speisen auf dem Bogen angekreuzt hat, ruft „BINGO!“ und hat gewonnen. Hebt die Bingo-Bögen auf, ihr könnt sie für eine Collage im „Workshop-Heft“ verwenden.

BUCHSTABEN-RÄTSEL

In Eurem Workshop-Heft findet Ihr auch ein Buchstaben-Rätsel, denn in der Tabelle mit den Buchstaben verstecken sich viele Namen spanischer Speisen. Die Liste der Wörter, die Ihr finden könnt, steht unter der Tabelle. Es sind die Namen vieler Speisen, über die wir heute gesprochen haben. Wir haben auch die Lösung ins Workshop-Heft geklebt, aber wir sind sicher Ihr findet alle Wörter auch ohne nachzusehen.

VERKOSTUNG

ESSEN UND TRINKEN SIND TEIL EINER JEDEN KULTUR.

HEUTE WOLLEN WIR EUCH DIE SPANISCHE SPRACHE UND KULTUR VORSTELLEN UND DESHALB HABEN WIR EUCH EINIGE SPEISEN ZUM KOSTEN MITGEBRACHT.

GUTEN APPETIT!

Que Aproveche!

ADIÓS Auf Wiedersehen

Abbildung 24: Powerpoint-Folien 19-23.

8.9.1.8 Protokoll 8

Datum und Zeit: 09.07.2015: 11:30-12:30 Uhr

Beobachtungsmodell – Fachdidaktik (Kleingruppensprachkurs Spanisch für 7-9-jährige Kinder)

Allgemeine Informationen zum Kurs

Workshopbeschreibung: Sprachen sind ein Geschenk für Kinder. Sie verfügen über eine natürliche Sprachbegabung und über eine kindliche Neugier, die ihnen das Lernen erleichtert. In diesem Workshop werden wir im Rahmen einer Einführung einige Wörter der spanischen Sprache auf spielerische Weise lernen.

Beobachterin: Natalie Hörner

Teilnehmerinnen: 21 TeilnehmerInnen (17 Mädchen, 4 Buben)

Beobachtungsziel(e) und Beobachtungsmethode für diese Kurs-Einheit

Beginn der Stunde: Beobachtung des Lernspieleinsatzes

Kontext der Beobachtung, Anmerkungen zur Kursgruppe und zur eigenen Rolle

Der Raum ist durch das Vorhandensein eines großen Fensters sehr hell und freundlich.

Mediale Ausstattung: Tafel, Workshophefte, Stifte, Laptop, Beamer, Internetzugang

Lehr- und Lernziele der Kurs-Einheit

Lehrziele: Vorstellen der spanischen Sprache, des Alphabets und der Zahlen von 0-10 sowie wichtiger Grußformeln.

Organisationsstruktur

Die Kinder werden von BetreuerInnen in das Klassenzimmer begleitet. Sie werden von der Workshopleiterin freundlich auf Deutsch begrüßt und aufgefordert, sich auf die Matten am Boden zu setzen. Davor finden sie die Workshophefte und Stifte vor. Die meisten Kinder haben auch eigene Stifte mitgebracht. An der Wand ist die erste Seite der Powerpointpräsentation zu sehen. Darauf steht: „SIELEND SPANISCH LERNEN. BIENVENIDOS. BIENVENIDAS. WILLKOMMEN“. Nachdem alle BetreuerInnen und alle Kinder Platz genommen haben, stellt sich die Kurleiterin vor und zeigt die zweite Powerpointfolie, auf der eine Karte von Spanien und Bilder von Valencia zu sehen sind. Die Kursleiterin erzählt den Kindern auf Deutsch, dass sie aus Valencia kommt. Dann begrüßt sie die Kinder auf Spanisch und erklärt, warum auf der ersten Seite des ausgeteilten Workshopheftes „Me llamo ...“ steht, nämlich, weil man so auf Spanisch sagt: „Ich heiße ...“. Dann erklärt sie, dass „Y tú, ¿cómo te llamas?“ bedeutet „Und du? Wie heißt du?“. Im Anschluss fordert sie die Kinder auf, sich ihr und den anderen Kindern vorzustellen und dann das nächste Kind nach dem Namen zu fragen. Das funktioniert sehr gut. Nach dem Spiel, bittet sie alle Kinder ihre Namen auf die Workshophefte und auf die ausgeteilten Etiketten zu schreiben, damit sie sie mit dem Namen ansprechen kann. Auf der letzten Seite des Workshopheftes steht „Adiós = Auf Wiedersehen!“. Die Kursleiterin erklärt den Kindern, dass man sich mit „Adiós“ verabschiedet. Dann spielt sie den Kindern das Kinderlied „Hola Don Pepito...“ vor, da darin die eben neu eingeführte Grußformel vorkommt (Quelle: Hola Don Pepito, hola Don José. Miliki (BUENA CALIDAD): <https://www.youtube.com/watch?v=AqH4MtiL0os>)

Im Workshopheft befindet sich ein Lückentext, in den „Hola“ und „Adiós“ fehlt und von den Kindern einzutragen ist. Die Kinder arbeiten dabei mit ihren Sitznachbarn zusammen und sie machen sehr interessiert mit. Sie sind auch sehr erstaunt darüber, dass sich die Frage- und Ausrufezeichen vom Deutschen unterscheiden. Sie haben gleich bemerkt, dass sie jeweils auch immer umgedreht am Anfang eines Satzes stehen. Auf dem Deckblatt des Workshopheftes steht nämlich „¡Hola! „. Da auf einer der Powerpointfolien stand: „Y tú, ¿cómo te lla-

mas?”, haben die Kinder auch den Unterschied bei der Verwendung der Fragezeichen im Spanischen entdeckt.

Nachdem das Lied mehrmals angehört wurde, wird das Ergebnis der Einsetzübung gemeinsam verglichen. Es fällt auf, dass die jüngeren Kinder deutlich länger brauchen, als die älteren und dass die jüngsten Kinder auch gerne die Hilfe der Kursleiterin oder eines älteren Kindes annehmen.

Dann wird ein Lied zum spanischen Alphabet vorgespielt. Die Kursleiterin verwendet zwei Handpuppen, die sich zum Rhythmus bewegen und das A, B, D mitsingen. Beim zweiten Mal, fordert sie die Kinder auf, auch mitzusingen. Danach fragt sie die Kinder, wer im Alphabet im Workshopheft Buchstaben entdeckt hat, die es in der deutschen Sprache nicht gibt. Viele Kinder zeigen auf und werden der Reihe nach drangenommen. Die Kindergruppe hat alle Unterschiede, die es zwischen dem deutschen und dem spanischen Alphabet gibt, erkannt und genannt. Das Mitsingen der Buchstaben hat auch sehr gut geklappt. Die Kursleiterin beantwortet alle Fragen, die die Kinder haben. Sie macht die Kinder darauf aufmerksam, dass auf der letzten Seite des Workshopheftes Bilder, die Zahlen von 1 – 20 auf Spanisch und der Text des Elefantenliedes zu finden sind. Dann geht es mit einem Lied weiter, in dem die Zahlen von 1-10 vorkommen (UNO = EINS, ein Elefant = un elefante):

Auf der letzten Seite steht:

1 Uno 2 Dos 3 Tres 4 Cuatro 5 Cinco 6 Seis 7 Siete
8 Ocho 9 Nueve 10 Diez 11 Once 12 Doce 13 Trece
14 Catorce 15 Quince 16 Dieciséis 17 Diecisiete
18 Dieciocho 19 Diecinueve 20 Veinte



Abbildung 25: Un Elefante se Balanceaba - Canciones Infantiles.
Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=7ZUZ0tvIJn8>

In dem Lied geht es um Elefanten, die versuchen auf einem Spinnennetz zu balancieren, was auf der nächsten Powerpointfolie dargestellt wird.

Die Kinder singen auch die Zahlen in diesem Liedtext sehr bald begeistert mit.

Un elefante se balanceaba
Un elefante se balanceaba
sobre la tela de una araña
Como veía que no se caía
fue a llamar otro elefante.

Dos elefantes se balanceaban
sobre la tela de una araña
Como veían que no se caían
Fueron a llamar otro elefante

Tres elefantes se balanceaban
sobre la tela de una araña
Como veían que no se caían
fueron a llamar otro elefante,
etc, etc.....

Die Kursleiterin setzt die Handpuppen ein, die sich im Rhythmus zum Lied bewegen.

Danach bittet sie die Kinder, die keine Allergien haben, zum langen Tisch zu kommen und die mitgebrachten Speisen aus Spanien zu kosten. Auch die Kinder, die Allergien haben, werden herzlich aufgefordert, nun alle Fragen zu Spanisch oder spanischsprachigen Ländern zu stellen, die sie noch haben. Die Kinder haben viele Fragen und die Kursleiterin beantwortet sie auf Deutsch bzw. übersetzt Wörter, die die Kinder auf Spanisch wissen wollen. Während der ersten zwei Drittel der Workshopzeit wurde der Verlauf stark von der Kursleiterin gelenkt. Die Lernenden sind absolute Anfänger. Das letzte Drittel der Workshopzeit bietet mehr Freiraum. In den letzten Minuten füllen die Kinder die Feedbackbögen aus.

Die Atmosphäre im Kurs war sehr entspannt und die Kinder wirkten sehr interessiert.

Am Ende wurden die Kinder von den BetreuerInnen, die die Kinder vom Sammelplatz vor dem Anglistikinstitut in die Workshopräume und nach jedem Workshop wieder zum Sammelpunkt begleiten, zum Sammelpunkt zurückgebracht.



SPIELEND SPANISCH LERNEN
BIENVENIDOS
BIENVENIDAS
WILLKOMMEN



CARMEN
AUS VALENCIA



HOLA - HALLO

- Hola, me llamo Carmen.
- Hallo, ich heiße Carmen.
- Hola, me llamo Natalie.
- Hallo, ich heiße Natalie.
- Y tú, ¿cómo te llamas?
- Und du, wie heißt du?



ME LLAMO

- Me llamo = Ich heiße
- BITTE SCHREIBT EURE NAMEN AUF DIE ETKETTEN UND KLEBT SIE EUCH AUF EUER T-SHIRT
- SCHREIBT DANN EUREN NAMEN NACH "ME LLAMO" AUF EUER WORKSHOP-HEFT.



UNSER WORKSHOP

- Begrüßung auf Spanisch,
- Verabschiedung auf Spanisch
- sich vorstellen können auf Spanisch
- ¡Hola! = Hallo!
- Me llamo = Ich heiße
- Adiós = Auf Wiedersehen!
- das spanische Alphabet
- Zählen auf Spanisch (1-20)



Begrüßung und Verabschiedung

Ein spanisches Lied - Una canción española

Hola Don Pepito

Hola Don José

Abbildung 26: Powerpoint-Folien 1-6.

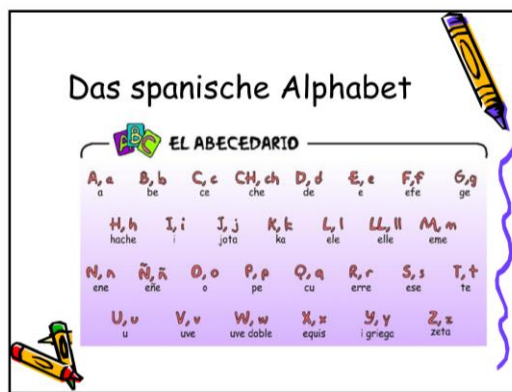


Abbildung 27: Powerpoint-Folien 7-11-

Auffällig war, dass die jüngeren Volksschulkinder noch nicht so schnell lesen und schreiben können, wie jene, die die Volksschule schon beendet hatten. Einige Kinder sagten am Ende, sie fänden es schade, dass der Workshop so schnell vorbei gewesen sei.

8.10 Sprachlernspielsammlungen

Die folgende Tabelle enthält eine Liste von Sprachlernspielen für den Spanischunterricht für Anfänger. Einige der auf der Liste befindlichen Spiele wurden im Spanischkurs für Jugendliche eingesetzt, bei dem die Verfasserin dieser Diplomarbeit hospitieren durfte.

Nivel	Nombre del juego	Número de participantes	Objetivos comunicativos	Objetivos gramaticales	Léxico
A1	Cuarteto de cartas	3-5 personas	Aprender el léxico de un campo semántico	El singular y el plural Formas verbales	Cosas en el aula
A1	Mi casa, tu casa, su casa ...	4-5 personas	Aprender y entrenar los adjetivos posesivos y entrenar las comparaciones en español	Los adjetivos posesivos, las comparaciones	Las partes de una casa
A1	Baile de palabras	3 personas	Aprender frases en español.	Estructuras gramaticales	
A1	Langsam ein Bild enthüllen				
	Hundir la flota	2 personas o dos equipos	Contar en español /Decir el alfabeto		Los números
A1	Memory con fotos	2 personas o dos grupos	Descripciones de personajes	Describir las características de las personas en las fotos	Descripciones
A1	Memory Domino	2 personas	Adjetivos		
A1	Adivinar de qué se trata	min. 2 personas	Formas, colores, ...	Describir partes de fotos y fotos enteras	Identificar y describir de manera natural cada foto
A1	Bingo de números	3-10	Contar en español		Los números

Tabelle 10: Übersichtstabelle der Sprachlernspiele und der zugehörigen Lernziele (Spanisch)

Die folgende Tabelle enthält eine Liste von Sprachlernspielen für Anfänger inklusive der angestrebten Lehrziele

Nivel	Nombre del juego	Número de participantes	Objetivos comunicativos	Objetivos gramaticales	Léxico
A1	Cuarteto de cartas	3-5 personas	Aprender el léxico de un campo semántico	El singular y el plural Formas verbales	Cosas en el aula
A1	Mi casa, tu casa, su casa ...	4-5 personas	Aprender y entrenar los adjetivos posesivos y entrenar las comparaciones en español	Los adjetivos posesivos, las comparaciones	Las partes de una casa
A1	Baile de palabras	3 personas	Aprender frases en español.	Estructuras gramaticales	
A1	Langsam ein Bild enthüllen				
	Hundir la flota	2 personas o dos equipos	Contar en español /Decir el alfabeto		Los números
A1	Memory con fotos	2 personas o dos grupos	Descripciones de personajes	Describir las características de las personas en las fotos	Descripciones
A1	Memory Domino	2 personas	Adjetivos		
A1	Adivinar de qué se trata	min. 2 personas	Formas, colores, ...	Describir partes de fotos y fotos enteras	Identificar y describir de manera natural cada foto
A1	Bingo de números	3-10	Contar en español		Los números

Tabelle 11: Übersichtstabelle der Sprachlernspiele und der zugehörigen Lernziele (Deutsch)

In der Folge wurden die Spielanleitungen auf Spanisch und Deutsch angefügt.

8.10.1 Quartett

8.10.1.1 Spanisch

En primer lugar un cuarteto está definido por un grupo de cuatro cartas, en las que aparece primero el nombre del objeto escrito en español, la segunda carta escrita en alemán, la tercera carta el dibujo del objeto y en la cuarta dos veces el dibujo del objeto. Hay que lograr tener el máximo número de cuartetos, el que lo logra gana.

Si juegan dos personas se reparte un tercio a cada persona y el restante tercio se deja en el centro de la mesa. Si son más personas se reparten todas las cartas.

Se distribuyen las cartas, si hay dos se dejan algunas cartas en el centro si son al menos cuatro se reparten todas. Empieza el que tiene un cuarteto y en caso de que dos tengan un cuarteto empieza el más joven. Para jugar es importante usar las siguientes estructuras.

El jugador A pregunta a B p.ej ¿tienes la carta con el dibujo de la silla/con la palabra silla en español/con la palabra Sessel/ o dos sillas ? El otro contesta si tengo una silla/no la carta de la silla. Y si la tiene uno de ellos ha formado un cuarteto entonces pone el cuarteto en la mesa.

Si no la tiene y somos más de dos jugadores le pregunta al otro jugador:

¿Tienes la carta con el dibujo de la silla/con la palabra silla en español/con la palabra Sessel/ o dos sillas?

Si la respuesta es “sí” i el jugador que la tiene da la carta al que no la tiene. Y se pregunta a todos los jugadores hasta que la respuesta sea no.

Y así se continúa hasta que ya no haya ninguna carta en la mesa. El ganador es el que tiene más cuartetos

Cuarteto con verbos y pronombres se disponen cuatro cartas en las que la primera está el pronombre personal en español, la segunda carta corresponde

a la forma conjugada del verbo referente al pronombre personal correspondiente y en la tercera y cuarta carta lo mismo pero en alemán.

Material: Un número de cartas divisible por 4, por ejemplo 36 cartas (9 cuartetos). Se pueden imprimir las cartas de la muestra añadida.

8.10.1.2 Deutsch

Zunächst ist ein Quartett definiert als eine Gruppe von vier zusammengehörenden Karten, wobei auf der ersten Karte der Name des Objekts auf Spanisch geschrieben steht, auf der zweiten Karte steht der Name desselben Objekts auf Deutsch, auf der dritten Karte sieht man ein Bild des Objekts und auf der vierten Karte ist das Objekt zwei Mal zu sehen. Wer am Ende des Spieles (spätestens, wenn jemand keine Karten mehr in der Hand hält) die meisten Quartette hat, hat gewonnen.

Die Karten werden ausgeteilt. Wenn nur zwei Spieler mitspielen, kommt ein Drittel der Karten auf einen Stoß in die Mitte und die restlichen Karten werden unter den beiden Spielern aufgeteilt. Wenn mindestens drei Spieler mitspielen, werden alle Karten ausgeteilt und jeder bekommt gleich viele Karten. Es beginnt derjenige, der ein Quartett hat. Sollten zwei Spieler ein Quartett haben beginnt der jüngere von beiden. Um zu spielen, ist es wichtig, diese Strukturen zu verwenden.

Der Spieler A fragt den Spieler B beispielsweise: „Hast du die Karte mit der Zeichnung des Sessels/mit dem Wort Sessel auf Spanisch/ mit dem Wort silla auf Spanisch/oder die zwei Sessel?“ Der andere Spieler antwortet entweder: „Si, tengo una silla.“ (= Ja, ich habe einen Sessel.) oder „No, no tengo la carta de la silla.“ (= Nein, ich habe die Karte mit dem Sessel nicht). Und wenn es einem Spieler gelingt, ein Quartett zu bilden, legt er dieses auf den Tisch. Wenn ein Spieler noch eine Karte braucht, fragt er den anderen Spieler: „¿Tienes la carta con el dibujo de la silla/con la palabra silla en español/con la palabra Sessel/ o dos sillas? “

(= Hast du die Karte mit dem Bild des Sessels/mit dem Wort silla auf Spanisch/mit dem Wort Sessel/oder zwei Sessel?“).

Wenn die Antwort ja lautet, gibt der Spieler, der sie hat, diese dem Spieler, der sie nicht hat. Und man darf der Reihe nach alle fragen bis die Antwort nein lautet.

Und so geht es weiter, bis keine Karten mehr da sind. Der Gewinner ist derjenige, der die meisten Quartette hat.

Material: Quartettkarten, wobei ein Quartett aus vier zusammengehörenden Karten besteht und die Anzahl daher jedenfalls eine durch 4 teilbare Zahl sein muss. Beispielsweise kann mit 36 Karten gespielt werden (das sind 9 Quartette).

8.10.2 „Mein Haus, dein Haus“

8.10.2.1 Spanisch (“mi casa, tu casa, sus casas”)

Los alumnos dibujan una casa que tenga algo en común por ejemplo el color. Se reparten en grupos de cuatro. Empieza A diciendo: Mi casa es grande. Luego ve la de B y le dice tu casa es pequeña p.ej. y le dice a B sobre la casa de C: su casa es la más pequeña. Luego se dirige a B otra vez y habla sobre las casas de C y D diciéndole sus casas son las casas con tejados verdes. Luego A se une con B y dice a C Y D nuestras casas son las casas con tejados rojos y vuestras casas haciéndose referencia a C Y D son menos grandes que nuestras casas.

Ejemplos:

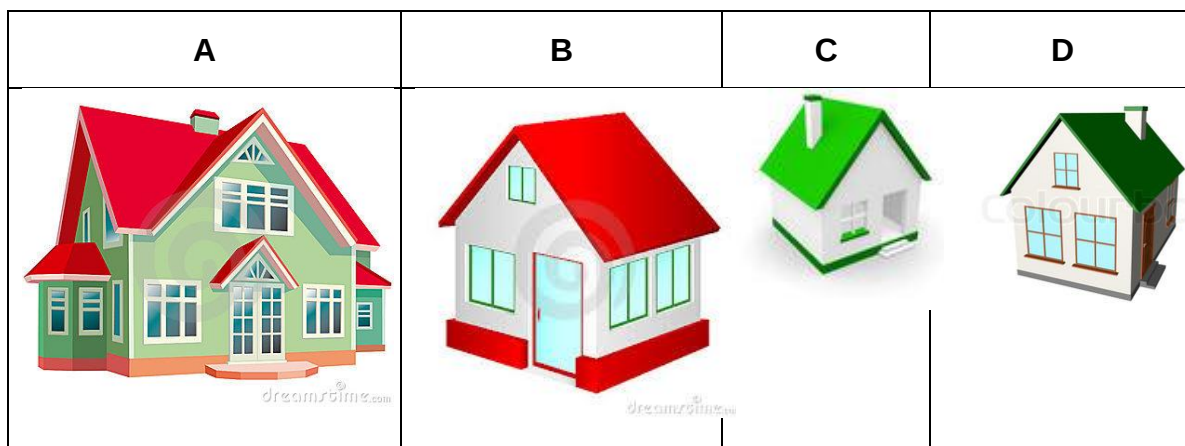


Abbildung 28: Sprachlernspiel „Mein Haus, dein Haus“

A dice Mi casa es grande. Y enseña su dibujo

A le dice a B: Mi casa es más grande que tu casa.

A le dice a B sobre C: Su casa tiene un tejado verde

A habla a B de C Y D: Sus casas tienen los tejados verdes.

A se une con B juntos les dicen a C y a D: Nuestras casas tienen los tejados rojos.

Y haciendo referencia a las casas de C y de D dice: Vuestras casas tienen los tejados verdes.

Material: Unas hojas y unos lápices de color.

8.10.2.2 Deutsch

Die Schüler zeichnen ein Haus, wobei die Häuser eine Eigenschaft wie beispielsweise die Farbe oder Größe gemeinsam haben sollten. Die Schüler werden in Vierergruppen aufgeteilt. Schüler A beginnt und sagt: „Mein Haus ist groß.“ Danach wendet er sich wiederum an Schüler B und sagt diesem, welche Eigenschaften die Häuser der Schüler C und D haben. Danach gesellt sich A zu B und sagt zu C, Y, D: „Unsere Häuser sind Y eure Häuser.“, wobei er sich auf die von C Y D bezieht.

Material: Zeichenblätter oder Zettel und Buntstifte.

8.10.3 Wörtertanz

8.10.3.1 Spanisch („Baile de palabras“)

Descripción: Se crean frases en papel y se dividen en tantas partes como personas en el grupo.

Se reparten estas piezas desordenadas. Los estudiantes tendrán que crear las frases correctas con estas piezas.

Material: Necesitamos papeles y un lápiz.

Por ejemplo

Yo	Estudio	alemán.
Tú	Estudias	español.
La mesa	Tiene	4 patas.
Nosotros	Estudiamos	italiano.
Vosotros	estudiáis	música.
Ellos	estudian	inglés.
Yo	Soy	española.
Tú	Eres	alemana.
Él	Es	uruguayo.
Nosotros	Somos	ingleses.
Vosotros	Sois	italianos.
Ellos	son	españoles.
Ella	Es	austriaca.
Ellas	Son	austriacas.

Tabelle 12: Sprachwortspiel "Wörtertanz", Beispiel 1, Spanisch

¡Hola! ¿Qué tal?	Muy bien, gracias. Y tú, cómo estás?
Bien. ¿Cómo te llamas?	Me llamo Ana.
¿De dónde eres?	Soy austríaca .
¿Cuántos años tienes?	Tengo 13 años.
¿Dónde vives?	Vivo en Viena.
¿Hablas español?	Sí, hablo un poco.
¿Tienes hermanos?	No, tengo dos hermanas.
¿Tienes animales domésticos?	Sí, tengo un gato y un perro.
¿Te gusta dibujar?	Sí, me gusta dibujar.
¿Qué haces?	Soy estudiante.

Tabelle 13: Sprachwortspiel "Wörtertanz", Beispiel 2, Spanisch

8.10.3.2 Deutsch

Wir brauchen ein Zeichenblatt für jeden Mitspieler und mehrere Buntstifte.

Man schreibt Sätze auf ein Blatt Papier (oder verwendet die Sätze von der Kopiervorlage für das A1-Niveau) und schneidet die einzelnen Wörter aus, wobei zu beachten ist, dass man ausreichend viele Teile braucht, um jedem Teilnehmer mindestens ein Wort bzw. einen ausgeschnittenen Satzteil geben zu können.

Die Wörter bzw. Satzteile werden vermischt. Die Lernenden müssen versuchen, die Teile zu korrekten Sätzen zusammenzufügen, indem jeder einen Teil in die Hand nimmt, so dass alle anderen den Text darauf auch lesen können und sich damit so neben die anderen stellen, dass die Worte, wenn man sie der Reihe nach liest, einen korrekten Satz ergeben (bzw. so dass aus den Satzteilen ein korrekter Text entsteht).

Zum Beispiel

Ich	studiere	Deutsch.
Du	studierst	Spanisch.
Der Tisch	hat	4 Beine.
Wir	studieren	Italienisch.
Ihr	studiert	Musik.
Sie	studieren	Englisch.
Ich	bin	Spanierin.
Du	bist	Deutsche.
Er	ist	Uruguayer.
Wir	sind	Engländer.
Ihr	seid	Italiener.
Sie	sind	Spanier.
Sie	ist	Österreicherin.
Sie	sind	Österreicherinnen.

Tabelle 14: Sprachwortspiel "Wörtertanz", Beispiel 1, Deutsch

Hallo! Wie geht's?	Sehr gut, danke. Und wie geht es dir?
Gut. Wie heißt du?	Ich heiße Ana.
Woher kommst du?	Ich bin Österreicherin.
Wie alt bist du?	Ich bin 13 Jahre alt.
Wo wohnst du?	Ich wohne in Wien.
Spichst du Spanisch?	Ja, das spreche ich ein wenig.
Hast du Brüder?	Nein, ich habe zwei Schwestern.
Hast du Haustiere?	Ja, ich habe eine Katze und einen Hund.
Zeichnest du gerne?	Ja, ich zeichne gerne.
Was machst du?	Ich bin Studentin (Schülerin).

Tabelle 15: Sprachwortspiel "Wörtertanz", Beispiel 2, Deutsch

8.10.4 Langsam ein Bild enthüllen

8.10.4.1 Spanisch („Descubrir lentamente un dibujo”)

Se esconde un dibujo en un archivador o algo similar y se descubre poco a poco, preguntando a los estudiantes ¿qué crees qué es esto? Y los estudiantes pueden decir ‘No lo sé.’ Y en este caso pregunta a sus compañeros ¿Qué creéis qué es? ‘Es un coche.’

Esto hace participar a todos los alumnos expresando su punto de vista en la lengua española.

8.10.4.2 Deutsch

Ein Bild (oder ein Foto aus einer Zeitschrift) wird in einem Ordner oder in etwas Ähnlichem versteckt und langsam daraus hervorgezogen, wobei es Stück für Stück sichtbar wird, während man die Lernenden fragt: “Was glaubst du, was das ist?” „Es ist ein Auto.“

Das ermöglicht es allen Schülern ihre Meinung dazu auf Spanisch zu sagen.

8.10.5 Schiffe versenken

8.10.5.1 Spanisch („Hundir la flota“)

Cada jugador dibuja cinco barcos en esa hoja que ocupen cinco casillas teniendo en cuenta que no se pueden tocar. Se dispara por turnos alternos. El disparo consiste en una referencia vertical y otra horizontal. Si se descubre una parte del barco se dice ‘!Tocado!’ y luego dice otro número y otra letra y si vuelva acertar continua hasta que no acierte o acierte. En el caso de no acertar se dice ‘! Agua!’ y cuando haya acertado todas las casilla de un barco dirá ‘!Hundido!’.

Material: Una hoja para cada estudiante que participa como la siguiente:

Mi flota

A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								
	1	2	3	4	5	6	7	8

Abbildung 29: Spielbrett "Hundir la flota"

8.10.5.2 Deutsch

Diese Spiel wird auch „Schiffchen versenken“, „Flottenmanöver“, „Kreuzerkrieg“ oder „Seeschlacht“ genannt.

Jeder Spieler zeichnet fünf Schiffe in ausgewählte Kästchen auf dem Blatt ein, wobei beachtet werden muss, dass sie nicht aneinander stoßen dürfen.

Abwechselnd wird nun geschossen und zwar indem Zielkoordinaten genannt werden, die aus einem Buchstaben und einer Zahl bestehen. Die Buchstaben

dienen als vertikale und die Zahlen als horizontale Koordinatenangabe. Wenn ein Teil eines Schiffes gefunden wird, sagt der Getroffene: „Versenkt!“. Dann wird eine andere Zahl und ein anderer Buchstabe genannt und so geht es abwechselnd weiter, wobei entweder Schiffe versenkt werden oder auch nicht. Wenn kein Schiff getroffen wird, sagt der Gegner: „Wasser!“ und wenn alle Kästchen, in denen ein Schiff eingezeichnet wurde, getroffen wurden, sagt man: „Versenkt!“. Es gewinnt derjenige, der alle gegnerischen Schiffe zuerst versenkt.

Material: Ein (kariertes) Blatt Papier (oder eine Kopie der Schiffe-versenken-Kopiervorlage) und einen Stift.

Meine Flotte

A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								
	1	2	3	4	5	6	7	8

Abbildung 30: Spielbrett "Schiffe versenken"

8.10.6 Memory mit Fotos

8.10.6.1 Spanisch

Necesitamos imágenes de personas y por otra parte sus descripciones. Se ponen todas cartas encima de la mesa boca para abajo y se juega como un memory normal. Asociando la descripción al dibujo. Se procurará buscar imágenes divertidas y un tanto exageradas.

8.10.6.2 Italienisch

8.10.6.3 Deutsch

Wir brauchen Bilder von Personen und die dazu gehörigen Beschreibungen. Man legt alle Karten verdeckt mit dem Bild bzw. Text nach unten auf den Tisch und spielt Memory. Die Regeln lauten, dass man zusammengehörige Paare finden muss, indem jeweils zwei Karten umdreht, ansieht und sich merkt, wo sie liegen. Findet man ein Bild einer Person und die dazugehörige Beschreibung der Person, so darf man das zusammengehörige Paar behalten und man darf noch zwei Karten umdrehen, bis man zwei Karten umdreht, die nicht zusammengehören. Besonders motivierend ist dieses Spiel, wenn man lustige (ein wenig extravagante) Bilder findet.

8.10.7 Domino

8.10.7.1 Spanisch

Adjetivos en forma de memory y de enlazamiento

Cada fila es una ficha compuesta de dos palabras. La palabra del extremo corresponde al antónimo de otra palabra. Se ponen las fichas boca abajo y se van descubriendo de una en una. El jugador que antes asocie las palabras en el es igual a la ficha final.

PESIMISTA	FEO	GUAPO	JOVEN
MAYOR	SIMPATICO	ANTIPATICO	DIVERTIDO
ABURRIDO	SOLTERO	CASADO	GORDITO
DELGADO	TRANQUILO	NERVIOSO	TRISTE
FELIZ	MORENO	RUBIO	BAJO
ALTO	OPTIMISTA	PESIMISTA	FEO

Abbildung 31: Dominokärtchen (Spanisch)

Memory und Dominospiel mit Adjektiven

Jede Reihe besteht aus zwei Dominokärtchen mit je zwei Adjektiven darauf. Die Adjektive, die jeweils die gegenteilige Eigenschaft beschreiben, werden beim Dominospiel aneinander gelegt. Die Kärtchen werden mit der Schrift nach unten auf den Tisch gelegt. Nacheinander werden sie eine nach der anderen aufgedeckt. Der Spieler, der als erster alle Dominokärtchen in der richtigen Reihenfolge auflegen kann, hat gewonnen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Reihe mit dem gleichen Kärtchen beginnt, mit dem sie auch abgeschlossen wird (PESIMISTA-FEO). Das Dominospiel kann zur Übung auch von einem Spieler gespielt werden und mit Hilfe des Lösungsblattes kontrolliert werden.

PESIMISTA	FEO	GUAPO	JOVEN
MAYOR	SIMPATICO	ANTIPATICO	DIVERTIDO
ABURRIDO	SOLTERO	CASADO	GORDITO
DELGADO	TRANQUILO	NERVIOSO	TRISTE
FELIZ	MORENO	RUBIO	BAJO
ALTO	OPTIMISTA	PESIMISTA	FEO

Abbildung 32: Dominokärtchen (Deutsch)

LÖSUNG

PESIMISTA = PESSIMISTISCH	FEO = HÄSSLICH	GUAPO = HÜBSCH	JOVEN = JUNG
MAYOR = ÄLTER,	SIMPATICO = SYMPATHISCH	ANTIPATICO = UNSYMPATHISCH	DIVERTIDO = LUSTIG
ABURRIDO = LANGWEILIG	SOLTERO = LEDIG	CASADO = VERHEIRATET	GORDITO = MOLLIG, PUMMELIG
DELGADO = SCHLANK	TRANQUILO = RUHIG	NERVIOSO = NERVÖS	TRISTE = TRAURIG
FELIZ = GLÜCKLICH	MORENO = DUNKELHAARIG, BRÜNETT	RUBIO = BLOND	BAJO = NIEDRIG, TIEF
ALTO = HOCH	OPTIMISTA = OPTIMISTISCH	PESIMISTA = PESSIMISTISCH	FEO = HÄSSLICH

Abbildung 33: Domino-Lernspiel Lösungskarten

8.10.8 Pantomimenspiel

8.10.8.1 Spanisch (Juego de mímica)

Primero A es yo y desarrolla el diálogo. Se trata de ir identificando los pronombres según la señalización de las personas. Se puede hacer con todos los verbos y se trata de moverse físicamente para apreciar el uso de los pronombres. Muy importante señalar en cada caso para comprender la función de los pronombres. Cuando A lo haya aprendido bien pasa a practicarlo B. Se jugará en parejas, para ello dividiremos la clase en grupos de dos.

A; Soy estudiante de español



Abbildung 34: Pantomimenspiel, Zeichnung 1
(Quelle: www.colorear-online.com)

y dirigiéndose a B le dice: Tú eres estudiante de español.

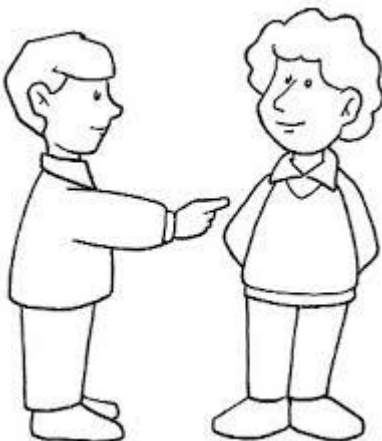


Abbildung 35: Pantomimenspiel, Zeichnung 2
(Quelle: www.colorear-online.com)

Se señala a él y a su compañero y juntos dicen: Nosotros somos estudiantes de español

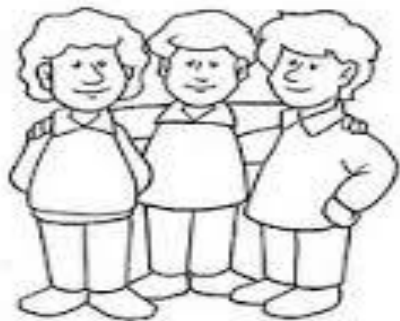


Abbildung 36: Pantomimenspiel, Zeichnung 3
(Quelle: www.colorear-online.com)

Uno de ellos se dirigen a otra pareja del curso y dicen: Vosotros estudiáis español señalando a los dos estudiantes.

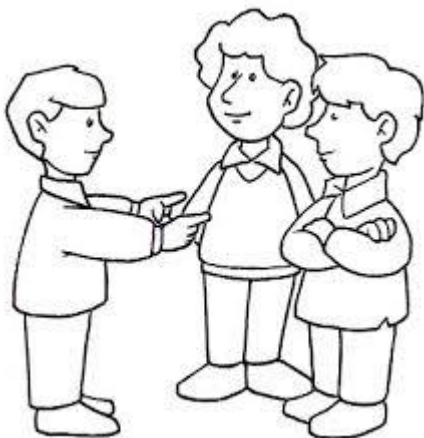
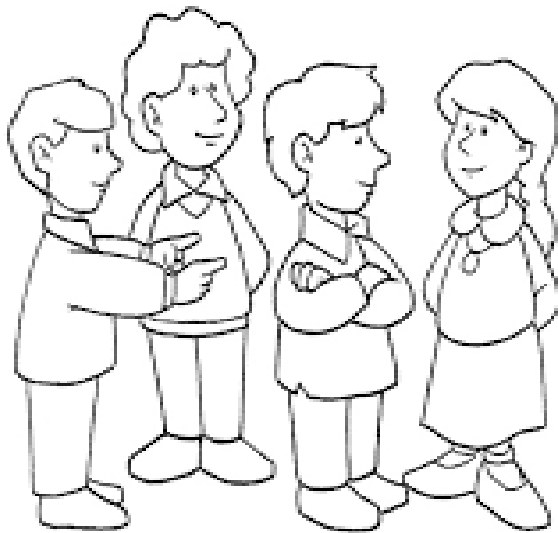


Abbildung 37: Pantomimenspiel, Zeichnung 4
(Quelle: www.colorear-online.com)

Después el estudiante A dice a B mostrándole esta foto adjunta ellos estudian español. Ella estudia además alemán y francés.



Ellos

www.colorear-online.com

Abbildung 38: Pantomimenspiel, Zeichnung 5
(Quelle: www.colorear-online.com)

8.10.9 Bingo

Prepárate: Se eligen tres alumnos, que harán de jueces

- a) Irán anotando todos los números que dice el profesor
- b) Comprobarán que la línea y el bingo que completan sus compañeros son correctos

Haz tu cartón de bingo...

Usa el recortable adjunto...

Abbildung 39: Bingospiefeld

En las dieciséis casillas en blanco, escribe los números que tú quieras.

Cómo se juega:

- Cada vez que oigas un número márcalo con un lápiz.
- Si eres el primero que completa una línea horizontal, grita en cuanto la tengas: ¡línea!
- Lee en voz alta tus números. Los jueces comprobarán si están bien.
- El juego continúa. Cuando alguien completa todos los números del cartón, grita con fuerza:
- Los jueces se acercan, comprueban que todos los números han sido leídos por el profesor.

¿Quién gana?

Gana quien primero complete su cartón y grite ¡BINGO!

8.10.9.1 Deutsch

Vorbereitung

- Drei Schüler werden ausgewählt, die als Richter eingesetzt werden
- Sie schreiben nach und nach alle Zahlen auf, die der Lehrer nennt
- Sie überprüfen, ob die Zahlenreihe in einer Linie und das Bingo, das die Schulkameraden fertigstellen, korrekt sind
- Mach Dir selbst ein Bingo-Spielfeld
- Verwende die folgende Kopiervorlage

Abbildung 40: Bingospielefeld

Wie man Bingo spielt

- Schreibe die Zahlen von 0 bis 10 in die sechzehn weißen Felder, in die Du sie schreiben willst (weil das die Zahlen sind, die wir bisher gelernt haben).
- Immer wenn Du eine Zahl hörst, markiere Sie mit einem Stift
- Wenn Du der Erste oder die Erste bist, der bzw. die das Bingo-Spiel komplett hat (Dafür müssen in einer horizontalen Linie alle Zahlen markiert sein), rufe: „Zahlenlinie!“
- Lies Deine Zahlen laut vor! Die Richter überprüfen, ob sie stimmen.
- Das Spiel geht weiter. Wenn jemand alle Zahlen am Feld vollständig markiert hat, muss er oder sie laut rufen: „BINGO!“
- Die Richter schauen alles genau an und überprüfen, dass alle markierten Zahlen wirklich vorher vom Lehrer vorgelesen worden sind.

Wer gewinnt:

Es gewinnt derjenige oder diejenige, der bzw. die zuerst das ganze Spielfeld komplett hat und “BINGO!” ruft!

8.11 Interviewtranskripte

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und die relevanten Passagen wurden transkribiert und zusammengefasst.

8.11.1 Interview 1

Interview vom 26.06.2015 mit der Person 1, einer im außerschulischen Bereich tätigen Spanischlehrerin

1 ¡Hola! Hoy quiero hacer una entrevista sobre la experiencia que tienes en la
2 enseñanza con el uso de los juegos didácticos. ¿Qué experiencia tienes en la
3 introducción de juegos de aprendizaje en la enseñanza de español?

4 *Bueno, pues siempre que explico una parte de la gramática o del vocabulario
5 intento introducir un juego para que los conocimientos se consoliden de forma
6 instantánea y de forma lúdica. El componente de utilizar los juegos en la
7 enseñanza de ELE o en la enseñanza de lenguas tiene la principal titula, la
8 principal característica que los estudiantes aprenden de forma automática, de
9 forma entretenida, los objetivos sean gramaticales o sean de vocabulario.*

10 ¿Hay algo que te ha molestado o cómo te has sentido cuando has puesto en
11 práctica la introducción de juegos en el aula?

12

13 *Bueno, depende también del carácter de los estudiantes. Hay... hay
14 ...desgraciadamente digo algunos estudiantes que han aprendido idiomas de
15 una forma mecánica, ya baste de utilizar muchísimo la gramática y hacer
16 ejercicios de gramática que si no ven estos ejercicios que creen que no están
17 aprendiendo. Entonces hay que introducir un nuevo espectro de posibilidades
18 para aprender la gramática de otra forma. Entonces, algunos alumnos, pocos,
19 porque a la mayoría les ha gustado, han sido reacios a la introducción del juego
20 porque han tenido ellos en su conciencia el sentido de que no estaban
21 aprendiendo, como que estuvieran perdiendo tiempo con estos juegos. Pero ...
22 la mayoría ... a la mayoría les gusta, por ejemplo con el juego de parchís, no,
23 no el juego de parchís no, con el juego de la oca, en el que cuando se tira el
24 lado pueden practicar, por ejemplo, los verbos o también he utilizado el hundir
25 la flota para aprender las formas de los verbos en el presente con las*

26 *irregularidades, con los cambios de la diptongación (de los cambios de o >ue, e*
27 *>ie). Así de forma lúdica han consolidado bastante los conocimientos. Y lo he*
28 *comprobado, porque a la hora del examen lo han hecho bien.*
29 *Ah, sí, eso es importante.*
30 *Eh, sí.*
31 *¿Qué es lo que especialmente te ha gustado en la clase cuando has utilizado*
32 *estos juegos didácticos?*
33 *Lo que más me gusta es que se fermenta el espíritu de grupo. A mí, me gusta*
34 *mucho que se forme desde el principio un espíritu de grupo, porque la lengua*
35 *sobretudo es un instrumento que utilizamos para comunicarnos, es un*
36 *instrumento vivo. Entonces, los alumnos tienen que tener desde el primer*
37 *momento la necesidad de comunicarse en esta lengua. De eso trata también el*
38 *Marco Común Europeo de las lenguas, ¿no? Ósea la enseñanza de las*
39 *lenguas dirigida al acción.*
40 *Entonces, eso se ha fermentado bastante, los alumnos se han conocido más*
41 *entre sí. Luego lo que utilizo mucho son los juegos entre parejas, que uno es A*
42 *y el otro es B, la información que tiene A no la tiene B y tiene que completar la*
43 *información que tiene A y viceversa y eso les ha servido para conocer a sus*
44 *compañeros, para perder el miedo al habla que se tiene mucho miedo -*
45 *especialmente los estudiantes austriacos tienen mucho miedo a hablar en las*
46 *clases de lengua. No sé bien porque si es por la cultura o por el carácter, eso*
47 *no lo sé bien. Pero sé que he observado que tienen miedo. Y entonces, eso es*
48 *lo que más me ha gustado, que han perdido el miedo de hablar y eso bien,*
49 *voilà.*
50 *Cuéntame algo sobre la puesta en marcha de juegos en la enseñanza de ELE.*
51 *¿Cómo se desarrolla el juego en el aula?*
52 *Bueno, el juego se desarrolla en relación a una temática y cuando se han dado*
53 *una serie de objetivos sean gramaticales o de vocabulario se introduce el*
54 *juego, pero primero se ha debido de ver en parte la teoría y después se*
55 *introduce el juego para consolidar los conocimientos.*
56 *¿Qué medios se usan para jugar?*
57 *Bueno, pues los medios que se utilizan, pues, por ejemplo un dado ¿no?,*
58 *cartulinas o papeles... ¿Dónde por ejemplo? El ... el juego de la oca, en*

59 *realidad no se utilizan muchos materiales, también se puede utilizar el material,*
60 *o sea la misma persona, por ejemplo a realizar juegos que ... que responden a*
61 *la acción, para el uso por ejemplo de ... del aprendizaje de las preposiciones,*
62 *se pueden usar juegos de comando, por ejemplo: ¡Delante! ¡Detrás! ¡A lado! Y*
63 *los .. y los alumnos se van poniendo a cada uno de los lados según la ... la*
64 *la orden que se.... que se emita. También en esta área entrarían también, por*
65 *ejemplo, los juegos de la ... de la mímica. Entonces, no se ... no se necesitan*
66 *muchos medios para ... para presentar un juego. También se pueden*
67 *presentar cartas o también una pelota para introducir el movimiento en la clase:*
68 *traspasar la pelota y por ejemplo practicar una conjugación o practicar*
69 *simplemente: ‘Yo me llamo, tú te llamas,... ‘ para presentarse, mmm, también*
70 *otros juegos: Por ejemplo: Cuando hay un alumno que está en la clase y le*
71 *decimos que se vaya fuera y los que más permanecen cambiamos algo que de*
72 *la clase para que el otro lo averigüe.*
73 *En este no utilizamos muchos materiales más que las cosas que tenemos y las*
74 *personas.*
75 *Muy bien. Y se tienes que crear una definición de ‘juego didáctico’, ¿cuál sería?*
76 *Bueno, para mí un juego es una acción que permite desarrollar una destreza,*
77 *sea la destreza oral, sea la destreza también escrita o la auditiva y de una*
78 *manera lúdica y a la vez de esta forma lúdica se automatiza en el cerebro de*
79 *los estudiantes las estructuras del idioma que se está enseñando.*
80 *¿Cuál es la experiencia que tienes con juegos que se utilizan para introducir un*
81 *tema?*
82 *¿Cuáles son tus experiencias con juegos para practicar algo?*
83 *¿Cuáles son tus experiencias con juegos que consolidan o buscan de ver si*
84 *los estudiantes han aprendido bien el tema?*
85 *Bueno, pues por ejemplo, ahora se me ocurre en orden diferente al que tú me*
86 *has dicho, para consolidar el tema tendríamos los juegos en los que laboramos*
87 *dos grupos según el número de estudiantes y el profesor escribe los errores*
88 *que han tenido los los alumnos en una ... en alguna redacción en la pizarra.*
89 *Entonces un grupo empieza, el profesor empieza: ‘¿La frase A es correcta o*
90 *incorrecta?’, el grupo A dice ‘Correcta!’ o ‘¡Incorrecta!’, el grupo B igual y gana*
91 *el que más puntos tiene. Eso sería para ver si los contenidos se han aprendido*

102 *bien y evaluamos la destreza descriptiva [...] la redacción y para poner en*
103 *marcha algún conocimiento que se ha hecho en el momento, pues por ejemplo*
104 *cuando explicamos el presente de los verbos y explicamos algunos*
105 *irregularidades que se producen en el presente de los verbos, por ejemplo,*
106 *tragamos el de hundir la flota en el que en una fila poníamos los números,*
107 *perdón, las personas (yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos) y en la columna*
108 *pondríamos los verbos que tienen esta irregularidad. Entonces, lo acabamos*
109 *explicar y lo vamos a ver para que los alumnos a ver si lo han comprendido. Y*
110 *luego, para introducir algo nuevo, pues, serían los juegos como, por ejemplo:*
111 *Dibujos: Tenemos el cuarteto, por ejemplo, para introducir algo nuevo,*
112 *podríamos introducir las cartas con los dibujos y las cartas con el nombre en*
113 *alemán y en español. Entonces, es la primera vez que lo ven los alumnos, pero*
114 *ya ven, asocian un dibujo a una palabra en su idioma materno y luego asocian*
115 *el dibujo a una palabra en el idioma extranjero, en este caso el español. Y*
116 *también otro para introducir algo es el juego de la pelota en el que se introduce*
117 *la estructura `Yo me llamo. ¿Cómo te llamas?` o se puede hacer de manera*
118 *`yo trabajo, ¿dónde trabajas?`*
119 *Claro.*
120 *... con diferentes preguntas para conocerse.*
121 *¿Cuáles son los cursos que tienes y me puedes explicar las diferencias que*
122 *tienen los alumnos en la edad y en reguardo al nivel educativo también?*
123 *Sí, bueno. La verdad es che ahora, últimamente el nivel educativo de los*
124 *alumnos que tengo es a nivel universitario. Entonces, este tipo de alumnos es*
un tipo de alumnos muy motivados que han elegido estudiar el español porque
quieren pasar un semestre en España o porque quieren continuar los estudios
en España o porque en un caso la pareja de una quiere ir a Costa Rica para
trovar suerte. Entonces, son gente muy motivada, lo cual es muy raro para un
profesor porque hacen muchas preguntas, se interesan por la materia y
también he observado que hay estudiantes que hablan más de tres lenguas y
entonces, no todos, pero los que hablan más de tres lenguas tienen una rampa,
sobre todo los que han estudiado italiano o francés.
Y luego, o sea, actualmente no tengo a estudiantes que no sean al nivel
universitario e sean adultos. Lo que tengo son niñas y claro también la

125 *experiencia que tengo, pues, son niñas que son muy exigentes con ellas*
126 *mismas y muy perfeccionistas y les falla el trabajar un poco en equipo ya que*
127 *ven sus rendimientos asociados a la competencia y entonces me es un poco*
128 *difícil encajar el material adecuado para estas niñas. También a las niñas que*
129 *he tenido no les gusta cantar y entonces, por ejemplo cantar también sería un*
130 *juego, entonces, están en una edad en el que tampoco les gusta hacer los*
131 *juegos de mímica y me resulta un poco difícil motivarlas para continuar*
132 *aprendiendo el español. Bueno, son motivadas las dos que tengo en este*
133 *momento. Lo que pasa es que tienen expectativas de rendimiento muy altas y*
134 *bien, todo esto dificulta un poco el trabajo en equipo. Por individual están*
135 *motivadas y quieren saber más y saber expresarse más, pero cuando están en*
136 *grupo no funciona, entonces, lo cual me lleva a deducir que hay diferentes*
137 *personalidades y también el profesor tiene tenerlo en cuenta que estas*
138 *personalidades no pueden aprender un idioma en grupo sino que tienen que*
139 *aprenderlo de forma individual.*

140 *Si, y entre niñas y niños de nueve años que son verdaderamente niñas y*
141 *niños y los adolescentes:*

142 *¿Hay diferencias que has notado?*

143 *Bueno, entre las niñas y niños voy a tener la experiencia en unas semanas.*
144 *Hice un curso hace mucho tiempo de niños entre 3 y 4 años. Entonces, lo que*
145 *les gustaba a estos niños era el movimiento y cantar y eso es lo que les*
146 *motivaba más. Entonces, sí, claro que hay diferentes formas de enseñar a un*
147 *niño que puede leer y a otro que no puede leer. El que puede leer, pues,*
148 *haremos juegos en los que hay el componente de la comprensión lectora*
149 *mientras que con los niños podemos hacer juegos en los que no*
150 *necesariamente sea comprensible lo que se diga se no con un imagen o con un*
151 *movimiento se pueda entender.*

152 *¡Muchas gracias!*

153 *¡Gracias a ti!*

8.11.2 Interview 2

Interviewtranskription des Interviews vom 19.6.2015 mit der Person 2, einer jugendlichen Teilnehmerin (Geburtsjahr 2002), die an einem Spanischkurs für Anfänger im außerschulischen Bereich teilnimmt

- 1 Hallo C., vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, mir ein Interview zu ge-
2 ben. Kannst du mir bitte kurz sagen, wo du schon Spanisch gelernt hast und
3 wie lange du Spanisch lernst?
- 4 *Ich habe in der Volksschule ein Jahr im Nachmittagsunterricht Spanisch gelernt*
5 *und habe danach natürlich wieder aufgehört. Das war ein Freifach, und da war*
6 *ich immer einmal in der Woche dort und jetzt lerne ich es wieder. Ungefähr seit*
7 *einem Jahr in einer Kleingruppe.*
- 8 Und wie hast du das Lernspiel bis jetzt erlebt in dem Unterricht? Du weißt ja, es
9 geht mir hauptsächlich um die Lernspiele im Spanischunterricht. Welche Lern-
10 spiele sind dort eingesetzt worden und wie hast du sie dort erlebt? Haben sie
11 dir gefallen oder nicht?
- 12 *Es gab gute und schlechtere Spiele. Gut gefallen hat mir zum Beispiel: Wir*
13 *mussten einmal einen Dialog am Boden auflegen. Gut gefallen hat mir auch,*
14 *wie wir einmal zum Üben der Familienmitglieder einen Stammbaum zusammen-*
15 *legen mussten. Zum Beispiel schlechter fand ich: Wir mussten einmal auf einer*
16 *Landkarte Städte suchen. Das hat mir eher schlecht gefallen, weil das war ir-*
17 *gendwie nicht so gut, es hat mir auch irgendwie nicht geholfen, etwas zu lernen*
18 *und es mir zu merken. Es hat mir auch nicht so Spaß gemacht.*
- 19 Was hast du sonst noch als störend erlebt beim Lernen mit Lernspielen?
- 20 *Dass man öfter auch ein bisschen zu wenig wusste, um die Spiele spielen zu*
21 *können, also einfach zu wenig Vokabeln dafür konnte...Es war einfach dann*
22 *manchmal ein bisschen zu schwer.*
- 23 Kannst du ein Beispiel anführen? Wann habt ihr ein Spiel gespielt? Was waren
24 die Regeln und was hat gefehlt?
- 25 *Zum Beispiel, als wir diese Personen gelernt haben, da war das für mich ziem-*
26 *lich schwer, weil ich davon noch kaum eine Ahnung hatte und wir das davor nur*
27 *einmal durchgelesen hatten. Deswegen habe ich mir da sehr schwer getan.*
- 28 Wie kann man deiner Meinung nach noch mehr lernen mit Lernspielen?
- 29 *Das weiß ich jetzt gar nicht so genau. Man müsste sich auf die Lernspiele auch*

30 *davor auch kurz vorbereiten. Also, das Wichtigste davor wiederholen, aber ein-*
31 *fach und kurz wiederholen, damit man sich alles wieder ins Gedächtnis rufen*
32 *kann, und dann anschließend das Ganze mit Lernspielen festigen.*

33 Aus anderen Sprachkursen, Englisch zum Beispiel, kannst du da auch noch
34 andere, gute Beispiele anführen für Lernen mit Lernspielen?

35 *Auf Englisch haben wir Vokabelkönig gespielt. Das ist ganz einfach - aber es ist*
36 *nur für mehrere Schüler geeignet, also nicht für eine Kleingruppe oder einen*
37 *Einzelschüler. Alle Schüler stellen sich auf und es werden immer zwei drange-*
38 *nommen. Es wird ihnen ein Vokabel auf Deutsch gesagt, und sie müssen es ins*
39 *Englische bzw. Spanische übersetzen. Der, der es schneller geschafft hat, hat*
40 *gewonnen, und der, der verloren hat, muss sich hinsetzen. Derjenige, der am*
41 *Schluss steht, hat gewonnen. Dieses Spiel ist sehr gut.*

42 Wenn du jetzt an deine letzte Spanischstunde denkst, habt Ihr da ein Lernspiel
43 gespielt und wie lief das im Sprachkurs ab?

44 *Was war das letzte Spiel überhaupt?*

45 Das letzte an das du dich erinnerst?

46 *Das letzte an das ich mich erinnere... ah ja genau: Wir haben Personenbe-*
47 *schreibungen gelernt und wir mussten die pantomimisch darstellen. Das fand*
48 *ich nicht so gut, weil die Wörter oft auch sehr ähnlich waren und man sie nicht*
49 *genau das darstellen konnte. Pantomimisch darstellen fände ich theoretisch*
50 *sehr gut, nur finde ich, es passt nicht. Für Vokabellernen ist pantomimisch dar-*
51 *stellen zwar sehr gut, aber nicht für Eigenschaftswörter, das finde ich eher un-*
52 *geeignet.*

53 Und welche Hilfsmittel verwendet Ihr manchmal für Eure Lernspiele? Also Kar-
54 ten, Bilder, Würfel, Tafel, Stifte, Zettel oder gar keine Hilfsmittel?

55 *Wir haben früher einen kleinen Ball gehabt. Das fand ich eh recht gut.*

56 Wozu habt Ihr den Ball verwendet?

57 *Zum Hin- und Herwerfen. Das ging so: Der, der gesprochen hat, hatte den Ball*
58 *und musste ihn dann dem, der antworten soll, zuwerfen. Das war sehr gut. Wir*
59 *haben auch sehr viel mit Zetteln und Bildern gearbeitet.*

60 Und wie viel Prozent von der gesamten Unterrichtszeit, schätzt du, nimmt der
61 Lernspieleinsatz in Anspruch, und wovon hängt das ab?

62 *Es hängt vom Spiel ab, weil manche Spiele gehen schneller, und manche dau-*

63 *ern länger. Ich schätze, wir machen 70% bis 75% ohnedies Lernspiele.*
64 Wenn du jetzt persönlich den Begriff „Lernspiel“ mit deinen eigenen Worten
65 umschreiben solltest, was gehört da alles dazu? Wie könntest du das erklären?
66 *Spielend lernen, indem man sich nicht zu sehr darauf konzentriert gezwungen*
67 *Vokabel zu lernen oder irgendetwas zu lernen, sondern einfach spielerisch zu*
68 *lernen. Es ist mehr so wie wenn ein Kind eine Sprache lernt, dann lernt es das*
69 *auch nicht mit Grammatik und Vokabeln, sondern auch mit Spielen.*
70 Kannst Du mir jetzt abschließend noch einmal alle Spiele aufzählen, die Ihr im
71 letzten Jahr gespielt habt?
72 *Ja, wir haben zum Beispiel Bilder zuordnen müssen, zum Beispiel über die Kul-*
73 *tur oder über das Klassenzimmer. Wir haben dann mit Hilfe von Bildern über*
74 *das Klassenzimmer viele Vokabeln gelernt. Dann haben wir zum Beispiel auch*
75 *Bingo gespielt, das fand ich gut. Aber es hat nicht den richtigen Regeln ent-*
76 *sprochen, was mich ein bisschen verwirrt hat (lacht).*
77 Wie waren denn die Regeln? Weißt du das noch?
78 *Man musste, wenn man eben vier in einer Linie hatte, „línea“ sagen, und wenn*
79 *man alles hatte, „Bingo!“.*
80 Und wie kennst du das Spiel „Bingo“?
81 *Ja, ich bin jetzt gerade verwirrt mit den verschiedenen Arten. Ich kenne ver-*
82 *schieden Arten. Dass man alles ausfüllen musste, das hat mich verwirrt, und*
83 *dass man einfach alles haben musste, bevor man „Bingo!“ sagt, weil ich glau-*
84 *be‘, ich kenne es so, dass man das tut, wenn man wenn man 4 Linien hat.*
85 Und was habt ihr noch gespielt?
86 *Als wir die Personen gelernt haben, mussten wir eben zum Beispiel irgendein*
87 *Wort, zum Beispiel „sein“ oder „zeichnen“, mit den verschiedenen Personen*
88 *sagen, und immer auf die Personen zeigen. Zum Beispiel bei „Ich“ auf sich*
89 *selbst zeigen. Bei „du“ auf die anderen, bei „uns“ auf alle. Das fand ich gut, aber*
90 *es war für mich zu wenig davor vorbereitet. Ich gebe zu, ich habe davor auch*
91 *einmal gefehlt, aber wir haben auch davor das nicht so viel geübt, dass ich mich*
92 *hätte auskennen können. Wir haben das einmal durchgelesen, und das sehr*
93 *schnell, und es war für mich sehr verwirrend.*
94 Wie viel Zeit verbringst du denn zu Hause mit Hausübungen und Vor- und
95 Nachbereitung?

96 *Nicht so viel, aber...*
97 Warum ist das so?
98 *Na ja, ich hab es ja auch als Freifach genommen und ich bin eben auch in der*
99 *Schule. Da habe ich auch sehr viele Hausübungen und muss auch viel für*
100 *Schularbeiten und Test lernen. Ich habe auch andere Freifächer, wie zum Bei-*
101 *spiel Harfe. Und am Wochenende bin ich oft nicht in Wien, aber ich lerne dann*
102 *oft noch vor der Spanischstunde viel.*
103 Gibt es noch andere Spiele, die ihr gespielt habt?
104 *Ja, wir haben eine Geheimschrift. Wir mussten uns einen Satz ausdenken und*
105 *den in einer bestimmten Geheimschrift schreiben. Das heißt, wir haben von ei-*
106 *nem Satz ein paar Buchstaben, und anstatt von bestimmten anderen Buchsta-*
107 *ben haben wir nur Zeichen gehabt. Ein anderer musste dann diesen Satz entzif-*
108 *fern und natürlich sagen, was er bedeutet. Das fand ich gut. Nur ich finde, das*
109 *Spiel ist besser dafür geeignet, wenn man dann schon richtig einen Satz bilden*
110 *kann. Für uns war es schon noch schwer, einen Satz zu bilden. Wir haben uns*
111 *dann auch eher einen aus dem Buch rausgesucht, aber ich fände es besser,*
112 *wenn wir das gemacht hätten, wenn wir schon ein bisschen mehr gelernt hät-*
113 *ten, so dass wir uns dann auch schon selbst frei einen Satz überlegen*
114 *können.*
115 Fallen dir sonst noch Spiele ein, die ihr gespielt habt, und auch dazu, was ihr
116 damit lernen solltet, deiner Meinung nach? Und ob das geklappt hat?
117 *Also ich weiß noch, in der Volksschule haben wir oft, zum Beispiel, als wir die*
118 *Farben gelernt haben, einmal gespielt, dass alle im Raum rennen mussten, und*
119 *dann wurde eine Farbe gesagt, und die mussten wir dann berühren. Das finde*
120 *ich auch gut. Vor allem, weil ich damals noch kleiner war, war es gut, weil das*
121 *damals noch wirklich Spaß gemacht hat für die kleinen Kinder. Das fände ich*
122 *aber jetzt in diesem Alter auch nicht so schlecht, dass man einfach etwas su-*
123 *chen muss. Das ginge auch mit Gegenständen, zum Beispiel mit „Tisch“ oder*
124 *„Messer“ oder „Stift“ oder so.*
125 Ah ja, und weil du das Alter schon ansprichst. Gibt es Spiele, die dir in der
126 Volksschule Spaß gemacht haben, wo du Beispiele nennen kannst, die jetzt
127 nicht mehr passen? Und gibt es Spiele, die jetzt eher passen, die in der Volks-
128 schule nicht gepasst hätten?

129 *Ja, zum Beispiel das mit dem Dialog hätte in die Volksschule nicht reingepasst*
130 *(lacht). Und sonst: Wir haben natürlich viele Spiele gemacht, in denen man zum*
131 *Beispiel etwas ausmalen musste, um die Farben zu lernen. Das haben wir auch*
132 *jetzt gemacht. Nun, das kommt darauf an, wie man es macht. Denn, wenn es*
133 *wirklich leicht und so ein kindliches Bild ist, finde ich, passt es besser in die*
134 *Volksschule als zu meinem jetzigen Alter. Nein, es passt prinzipiell nicht mehr*
135 *so ganz. Es interessiert einen nicht mehr so sehr in meinem Alter.*
136 *Vielen Dank für das Interview.*

8.11.3 Interview 3

Interview vom 22.06.2015 mit Person 3, einer Kursteilnehmerin an einem Italienischkurs für Anfänger im außerschulischen Bereich

- 1 Liebe J., vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, mir ein Interview zum
2 Thema Lernspiele im außerschulischen Sprachunterricht zu geben. Könntest du
3 mir ganz kurz zu Deiner Person sagen, wo du Italienisch gelernt hast, und ob
4 das in einer Gruppe war, oder auch im Einzelunterricht.
5 *Sowohl in einer Gruppe im Istituto Dante Alighieri als auch im Einzelunterricht.*
6 Kannst Du mir kurz auch noch etwas zu Deiner Fremdsprachenbiographie sa-
7 gen? Welche Sprachen hast Du der Reihe nach gelernt?
8 *In der Schule Englisch, ganz kurz auch Russisch, wo ich schon alles vergessen*
9 *habe und Italienisch.*
10 Und wenn du an ein Lernspiel denkst, wie würdest du in eigenen Worten den
11 Begriff Lernspiel definieren?
12 *Als Hilfe beim Lernen, weil bei Spielen man doch einige Sinnesorgane benutzt,*
13 *und sich dann vielleicht besser etwas merken kann.*
14 Du hast ja selber auch unterrichtet, wenn auch nicht Sprachen, wie denkst du,
15 sollte man so ein Lernspiel einsetzen? Wann im Unterricht und zu welchem
16 Zweck?
17 *Ich würde sagen, besonders zur Einstimmung, damit man schon weiß, um was*
18 *es gehen wird, und das Ganze dann im Unterricht sozusagen, und nachher*
19 *dann noch vielleicht Reflexion: Wie war das Ganze?*
20 Glaubst Du, gibt es vielleicht auch noch eine andere Möglichkeit ein Lernspiel
21 einzusetzen?
22 *Tja, man kann ja vielleicht eine Exkursion machen, das ist auch ein Lernspiel.*
23 *Oder Bücher und Zeitungen herbeischaffen, das ist alles Lernspiel. Es gibt ja*
24 *vielerlei, was man machen kann.*
25 Und in Deinem Unterricht im Dante Alighieri-Institut, welche Lernspiele hast Du
26 da erlebt?
27 *Sehr mäßig. Sehr, sehr mäßig: Eine Kugel einem anderen zuwerfen, damit man*
28 *sich kennenlernt; „Ich heiße, mi chiamo“ und das war es eigentlich schon alles.*
29 *Und hin und wieder einen Zeitungsartikel, und selber musste man eine Haus-*

30 *übung zu irgendeinem Thema schreiben, das dann besprochen wurde. Das war*
31 *eigentlich alles. Ich vermisse es eigentlich, dass fast keine Lernspiele stattge-*
32 *funden haben.*

33 Wann wäre es denn möglich gewesen, bei Euch in der Gruppe Lernspiele ein-
34 zusetzen, und könntest Du Dir auch vorstellen, dass es Probleme gegeben hät-
35 te durch die Zusammensetzung der Gruppe? Und wenn ja welche und wenn
36 nein, warum nicht?

37 *Also, ich glaube, Lernspiele kann man immer einsetzen. Dass es Probleme ge-*
38 *geben hätte, glaube ich eigentlich nicht. Das war eine Gruppe, die ja eigentlich*
39 *etwas lernen wollte, daher irgendwie homogen und kein bössartiger Mensch da-*
40 *bei (lacht). Es wäre also schon möglich gewesen, dass man da etwas macht.*
41 *Es waren ja lauter Leute, die gerne etwas lernen wollen. Es ist ja nicht die übli-*
42 *che Schulsituation, wo immer welche dabei sind, die nicht lernen wollen. Da*
43 *wollten ja alle und haben dafür bezahlt.*

44 Hast Du eine These, warum da nicht mehr kreative Lernspiele stattgefunden
45 haben und keine unterschiedlichen Medien eingesetzt wurden, sondern nur Zei-
46 tungen und das Schulbuch, das Lehrbuch?

47 *Das ist schon einige Zeit her, da hat man sich mit solchen Sachen noch nicht so*
48 *beschäftigt. Da ist der Lehrer einfach gekommen und hat seine Sachen „vorge-*
49 *betet“, wie es notwendig war. Jetzt ist der Unterricht schon wesentlich moder-*
50 *ner, und man kann schon mehr machen.*

51 Und was den Einzelunterricht betrifft, kannst Du da Unterschiede nennen, was
52 den Gruppen- und Einzelunterricht betrifft, vielleicht was die Fertigkeiten Lesen,
53 Sprechen, Schreiben, Hören betrifft?

54 *Ja. Wenn ein Lehrer sich auf eine Person konzentrieren kann, dann kann man*
55 *natürlich Rede – Gegenrede und so irgendetwas üben, oder wenn man einen*
56 *Aufsatz geschrieben hat, das ausbessern, lesen und ausbessern, das ist dann*
57 *natürlich schon effizienter.*

58 Also, das kann ich dann schon so verstehen, dass die Fertigkeit Schreiben auf
59 Deinen Wunsch hin stärker geübt wurde im Einzelunterricht.

60 Ja.

61 Und gab es da kreative und weniger kreative Schreibaufträge und wie ist das
62 abgelaufen?

63 *Für das, was ich geschrieben habe, habe ich mir selbst das Thema aussuchen*
64 *müssen.*
65 *Mhmm.*
66 *Entweder eine Stadtbeschreibung, oder eine Reisebeschreibung, oder die Be-*
67 *schreibung eines Buches; den Inhalt des Buches, ganz was mir eingefallen ist.*
68 *Das war oft sehr schwierig.*
69 *Gab es davor auch einen vorentlastenden Einstieg, einen Unterricht, der hingen-*
70 *führt hätte?*
71 *Nein, nein.*
72 *Und wie ist das dann überprüft worden am Ende? Du hast gesagt, dann konnte*
73 *man das mit dem Lehrer besprechen?*
74 *Ja, das konnte man vorlesen, und was falsch war, wurde ausgebessert.*
75 *Manchmal hat sich dann ein kleines Gespräch daraus entwickelt.*
76 *Ah, ja. Und um nochmals auf die Gruppenunterrichtssituation zurückzukommen,*
77 *wie ist es da abgelaufen bei diesen Schreibaufträgen?*
78 *Mäßig (lacht). Sehr, sehr wenig. Wenn acht Leute in einer Gruppe sind, kann in*
79 *einer Stunde nicht viel geschehen. Und wenn der Lehrer nicht sehr engagiert*
80 *ist, dann noch weniger.*
81 *Wie viel konntest Du Dich zu Wort melden in so einer Stunde? Wie viel Sprech-*
82 *zeit?*
83 *Ich habe dann den Kurs beendet, weil ich innerhalb einer Kurseinheit genau*
84 *fünf Minuten zum Reden gekommen bin, und das war mir zu wenig.*
85 *Also, wir sprechen von einer 50 Minuten-Kurseinheit?*
86 *Nein, das waren sogar zwei 50-Minuten-Kurseinheiten.*
87 *Okay, ja, das ist wirklich überraschend zu hören.*
88 *Ja, ja.*
89 *Und was die Schreibaufträge betroffen hat, gab es da auch Korrekturen?*
90 *Teilweise.*
91 *Und wie hilfreich waren diese Korrekturen für Dich?*
92 *Mäßig hilfreich, weil das dann vielleicht nach ein paar Wochen zurückgekome-*
93 *nen ist, und da hat man dann keine Beziehung mehr gehabt dazu.*
94 *Um noch einmal auf die Lernspiele zurückzukommen: Kannst Du Dir vorstellen,*
95 *welche Lernspiele eingesetzt hätten werden können oder sollen, um diese Situ-*

96 ation zu verbessern?
97 *Vielerlei. Da sollte jeder Lehrer einmal in einen Kindergarten oder in die Volks-*
98 *schule gehen, und schauen, was dort gespielt wird, und das dann natürlich für*
99 *Erwachsene und in eine andere Zeit umtransponieren. Aber da gibt es vieles,*
100 *Bilder, Videos, irgendwelche Dinge, wo man manuell etwas macht - also, ich*
101 *kann mir viel vorstellen. Das liegt dann an der Kreativität des Lehrers.*
102 Herzlichen Dank für das Interview. Das hat mir sehr geholfen.
103 *Ich hoffe.*

8.11.4 Interview 4

Interviewtranskription des Interviews vom 2.11.2015 mit der Person 4, einem erfahrenen Italienischlehrer, der sowohl im außerschulischen Bereich als auch in Schulen unterrichtet hat, Dauer (in Minuten und Sekunden): 29:54

- 1 Ja, lieber G., herzlichen Dank, dass du dich bereiterklärst hast, mir heute ein In-
2 terview zum Thema Lernspieleinsatz im Italienischunterricht zu geben. Du
3 weißt, mein Schwerpunkt liegt im außerschulischen Bereich, im Fremdspra-
4 chenunterricht im Dante Alighieri zum Beispiel, und auch in sonstigen Konstella-
5 tionen, die nicht in der Schule stattfinden. Es ist natürlich auch interessant zu
6 erfahren, da du sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich
7 unterrichtet hast, ob du Aussagen dazu treffen kannst, was die Unterschiede
8 bei der Gestaltung einer didaktischen Einheit betrifft.
- 9 *Ja.*
- 10 Zuerst würde ich dich bitten, mir kurz zu sagen, wie viele Jahre du schon Italie-
11 nisch unterrichtest.
- 12 *Vielleicht schon ungefähr seit 1990 – Moment. seit 1999 ungefähr.*
- 13 Sehr schön. Und kannst du mir sagen, was deine Muttersprache ist?
- 14 *Italienisch.*
- 15 Hast du mehrere Muttersprachen?
- 16 *Italienisch und Deutsch.*
- 17 Welche Sprachen sprichst du darüber hinaus oder hast du gelernt?
- 18 *Englisch, Französisch, Latein auch und Spanisch, aber nur sehr marginal.*
- 19 Sehr schön. Kannst du mir sagen, wo und wie du Italienisch beziehungsweise
20 Deutsch gelernt hast?
- 21 *Italienisch habe ich als allererste Muttersprache gelernt und Deutsch als zweite,*
22 *als ich ungefähr so zwei Jahre alt war. parallel dazu. Ich kann mich sogar noch*
23 *daran erinnern, wie das war.*
- 24 Sehr schön, weil es dann auch sehr schön ist, zu sehen, ob sich deine eigenen
25 Lernerfahrungen unterscheiden von denen, die du dann im schulischen und
26 außerschulischen Bereich gemacht hast, und ob deine Lehrer sich im Lehren
27 von deiner Art und Weise zu lehren unterschieden haben. Was deine Lernerfah-
28 rungen noch betrifft: Hast du selbst jemals mit Lernspielen im Fremdsprachen-

29 unterricht gelernt?

30 Womit?

31 Mit Sprachlernspielen irgendeiner Art?

32 *Bestimmt, das ist aber lange her ... in der Schulzeit, und da ist die Erinnerung*
33 *sehr, sehr diffus.*

34 Jetzt zu deinem eigenen Unterrichtserleben: Wie läuft so ein Lernspiel im Unter-
35 richt ab wenn du eines gestaltest?

36 *Ich hab bisher im Unterricht nur im Rahmen vom FAP solche Spiele gemacht,*
37 *und auch nicht alleine. Das war mit einer Kollegin zusammen, und da muss ich*
38 *sagen, das hat recht gut funktioniert. Dazu steht auch in den Unterlagen, die ich*
39 *dir gegeben habe, mehr drinnen, und es ist mir auch in frischerer Erinnerung.*
40 *Ansonsten, in meinem Privatunterricht außerhalb des schulischen Bereiches,*
41 *also vor allem mit Erwachsenen habe ich mich eigentlich bisher so gut wie nie*
42 *mit Sprachspielen in diesem konkreten Sinne auseinandergesetzt, und zwar*
43 *aus mehreren Gründen. Ein vielleicht praktischerer Grund war der, dass ich aus*
44 *der Beobachtung des Unterrichts meines Großvaters mir im Prinzip eben ande-*
45 *re Methoden angeeignet habe. Auch die Kenntnis von solchen Sprachspielen*
46 *hatte ich davor jetzt nicht so sehr. Also, diesen Einblick, der dann zum Teil im*
47 *Unterricht auf der Uni gegeben wird, wobei hier eine Kritik an die universitäre*
48 *Bildung ist, dass diese Dinge sehr wenig strukturiert beigebracht werden. Es*
49 *gibt keine Lehrveranstaltung, weder bei Italienisch noch bei Geschichte, wo*
50 *diese Methoden, diese verschiedenen Spiele und so weiter, systematisch ge-*
51 *lehrt werden. So prinzipiell, was den Unterricht anbelangt, habe ich mehr einen*
52 *Fokus, auf eine Vermittlung der Struktur der Sprache gelegt, auf die Grammatik,*
53 *und dann, später, bei Fortgeschritteneren, auf den Gebrauch der Sprache. Das*
54 *spielerische Moment ist mehr nicht durch konkrete Spiele, die diesen Namen*
55 *verwenden, hineingekommen, sondern nur durch eine spielerische Haltung zum*
56 *Lernen.*

57 Was könnte denn von all diesen Lehrzielen, die du genannt hast, mit Sprach-
58 lernspielen überhaupt vermittelt werden?

59 *Tja, also, mit solchen Spielen könnte ich mir vorstellen, prinzipiell eine Motivati-*
60 *onskomponente zu steigern, das Klima aufzulockern, wenn sehr schwierige*
61 *Themen dagewesen sind, auch Wiederholungen zum Beispiel, Vertiefungen*

62 von bestimmten Themen eben hineinzubringen, also, dass das hier dadurch
63 verstärkt wird oder in einer Wiederholungsphase in diesem Bereich.

64 Während dieses fachbezogenen Praktikums, was hast du beim Einsatz des
65 Sprachlernspiels, das du vorbereitet hast, denn positiv erlebt?

66 Positiv, würde ich sagen, insgesamt das Setting des Spieles an sich, das war
67 ein Würfelspiel, bei dem die Kombinatorik zwischen Präpositionen und Artikel
68 geübt werden sollte.

69 Mhm

70 Und allein diese Idee des Würfels, der eben diese beiden Komponenten frei
71 miteinander verbindet, das ist doch etwas, was die Vorstellung der Verbindung
72 dieser beiden grammatischen Komponenten eigentlich im Prinzip fördert, nicht?

73 Weil das ja zwei Dinge sind, die jetzt zwar nicht wirklich zufällig sind, aber, sa-
74 gen wir dann trotzdem, durch den Zufall zusammenkommen, und dann im Geist
75 möglichst schnell korrekt zusammengebracht werden sollen. Dieser Aspekt ist,
76 glaube ich, recht gut gekommen. Was ich sagen muss, es hat auch recht gut
77 funktioniert. Die Schüler in der Klasse waren auch recht gut motiviert durch die-
78 ses Spiel. Soweit ich mich erinnern kann, waren auch die Ergebnisse auch
79 recht gut. Die Schüler haben gut mitgemacht, und es hat auch von den Resulta-
80 ten ganz gut funktioniert. Negativ war zum Beispiel vielleicht - das war eine
81 Frage der Praxis -, dass die Gruppen, die gerade nicht beteiligt waren, manch-
82 mal nicht so leicht einzubinden waren. Einerseits, weil manchmal die Antworten
83 nicht so schnell gekommen sind, und dieses Zeitintervall hat dann die anderen
84 in eine Situation gebracht, wo sie nicht beschäftigt waren. Und es hat auch teil-
85 weise nicht gut funktioniert, dass alle hören, welche der beiden Elemente jetzt
86 genannt wurden, welche Präposition und welcher Artikel, und dadurch konnten
87 die sich dann nicht durch etwaige eigene Antworten einbringen, um sich einen
88 Zusatzpunkt zu erwerben. Aber das ist, glaube ich, eine Frage der Praxis.
89 Wenn man das zum ersten Mal macht, dann übersieht man manchmal, was hier
90 als Fallstricke sein können.

91 Ja, das ist aber ohnedies auch sehr interessant zu hören, was man dann viel-
92 leicht aus der Erfahrung in die Zukunft mitnehmen kann: Also, dass man zum
93 Beispiel in dem Fall auf die Akustik Wert legt.

94 Ja, ja.

95 Was kannst du denn über den Zusammenhang zwischen dem Alter der Ler-
96 nenden und dem Einsatz von Sprachlernspielen sagen, welchen gibt es da?
97 *Also bezüglich dieses einen Spieles, da kann ich mich jetzt nicht mehr erinnern,*
98 *ob es eine 5., 6. Klasse oder 7. Klasse war, ich weiß es jetzt nicht, aber das ist*
99 *aus den Unterlagen zu eruieren. Nun, jedenfalls erschien mir davor und auch*
100 *danach in der Rückbetrachtung die Wahl des Spieles für das Alter auf jeden*
101 *Fall passend. Auch jetzt im Nachhinein, wo ich mich nicht mehr an die Klasse*
102 *erinnern kann, ist vom Gefühl her diese Art von Spiel auf jeden Fall unabhängig*
103 *von der Alterskategorie her einsetzbar. Ich würde sagen, also auch mit Erwach-*
104 *senen, weil hier nicht ein altersspezifischer Faktor eigentlich vorliegt. Es ist also*
105 *nicht infantil, wodurch es für Erwachsene dann nicht mehr interessant wäre,*
106 *und es ist auch nicht zu komplex, als dass es für Kleinere nicht verwendbar wä-*
107 *re.*

108 Wir haben ja auch kurz über die verschiedenen approbierten Lehrwerke und die
109 Lehrwerke, die altersunabhängig eingesetzt werden, gesprochen, wie bei-
110 spielsweise das **Detto Fatto** oder das **Espresso**. Wenn du jetzt an die Breite
111 der Spiele denkst, und den dafür geeigneten Medieneinsatz, und weil mich ja
112 die Medien auch interessieren, würde ich gerne ganz konkret von dir hören:
113 Welche positiven und welche negativen Aspekte sind dir denn bei Sprachlern-
114 spielen aufgefallen, die als Teil eines Lehrwerks vorliegen? Das Espresso hat
115 davon ja sehr, sehr viele

116 *Ja, wir haben uns ja vorher auch bei Facciamo il punto im Espresso 1 das Sta-*
117 *tionenspiel angeschaut, so ein Art Gioco dell'Oca, wo die Lernenden dann eben*
118 *bestimmte Aufgaben zu erfüllen haben. Da ist die Frage, inwiefern hier die An-*
119 *weisungen wirklich alle klar zu verstehen sind. Es ist hier als Vorausgabe auf*
120 *jeden Fall eine deutsche Angabe da. Da ist eigentlich nicht viel dagegen zu sa-*
121 *gen, aber bei den einzelnen Aufgaben selber ist nicht wirklich klar, was gemeint*
122 *ist. Zum Beispiel hier bei der allerersten Frage schon, oder bei der ersten Stati-*
123 *on wo UNO, TRE ... DICIANNOVE steht: Hier ist nicht klar: Sollen die, die dran*
124 *sind, von EINS bis NEUNZEHN zählen, oder sollen sie erraten, in [...] welchem*
125 *Sprung sie vorangehen sollen?*

126 Ja.

127 Dasselbe kommt dann bei Nummer 13 noch einmal vor, da ist es ZERO, DUE,

128 QUATTRO. Ah, ja, vielleicht ist es hier mit ein bisschen Grips eher zu verste-
129 hen. Dann, vom Grafischen [...] ist mir immer wieder aufgefallen, dass die
130 Zeichnungen verwirrend sind... Aber das ist vielleicht nur ein kleines Element.
131 Auch dazu mehr in einer anderen Arbeit, die ich dann auch noch zusenden
132 werde, wo ich zwei Lehrwerke verglichen habe,
133 Ja, das ist auch spannend.
134 Es ist ja nicht unbedingt so, dass alle grafischen Aufmachungen unbedingt für
135 alle Leute ansprechend sein müssen. Mir ist auch häufig aufgefallen, dass
136 manchmal sehr viel „weißes Blatt“ wenigen Informationen da ist. Es ist alles auf
137 eine Interaktion mit einem Lehrer aufgebaut. Also, so ein Buch wie dieses hier
138 kann kaum für Selbststudium verwendet werden. Ich habe mit Nachhilfeschü-
139 lern, die eben solche Bücher im Unterricht hatten, die Erfahrung gemacht, dass
140 ich mit ihnen hier heraus kaum Übungen gestalten konnte, weil ich keine CD
141 habe.
142 Ah ja.
143 Da sind sehr viele „Ascolti“ dabei. Jetzt nehme ich wahllos mal eine heraus:
144 Hier, Seite 33: „Il conto, per favore“. Da ist ein Audio, da muss man zuhören
145 und da muss man einfügen, nicht wahr? Und das ist eine relativ kurze Übung
146 mit 1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12 Zeilen - sehr knapp geschrieben - wo man ei-
147 gentlich relativ schnell damit fertig ist. Abgehakt, und so geht das durch das
148 Buch durch. Dann kann man das Buch „in eine Ecke hauen“, und hat wenige
149 Möglichkeiten, das Ganze zu erweitern und zusätzliche Übungen zu machen.
150 Das ist dann etwas, das der Lehrer dazu fügen muss, was aber ein Schüler,
151 wenn er alleine arbeitet, natürlich nicht kann. Und das ist für mich, finde ich,
152 relativ wenig einladend. Und so geht das weiter..
153 Da habe ich eh auch gleich eine Frage dazu, und zwar ganz konkret zu diesen
154 Dialogen: Oftmals werden Schüler aufgefordert, Rollenspiele schon sehr bald,
155 schon im ersten Lernjahr zu gestalten. Hast Du auch schon Rollenspiele ge-
156 macht, gerade auch im außerschulischen Bereich, und wenn ja, wie? In welcher
157 Unterrichtsphase und mit welchem Ziel?
158 Zum Teil ja – also, ich kann mich jetzt jüngst erinnern - nicht so lange her, das
159 war eine Schülerin, [...] die eigentlich Anfängerin war. Und ich habe mit auch
160 mit dieser klassischen Methode begonnen, sehr grammatikfokussiert, aber of-

161 *fen für eine Anwendung der Sprache in alle Richtungen, im Sinne, dass einmal*
 162 *das Knochengerüst aufgebaut wird und dann der Schüler dann in der Lage ist,*
 163 *durch Verwendung von Vokabeln, die dazu gelernt werden, alles auszudrücken,*
 164 *was er möchte, mit wenigen vorgegebenen Phrasen. Also so, wie das hier in*
 165 *diesen Büchern häufig passiert. Wir haben dann z.B. Situationen im Geschäft*
 166 *geübt. Da muss ich sagen [...], obwohl es eben nicht mit diesen modernen Sys-*
 167 *temen vorgeht, da ich so nicht gearbeitet habe, hat es gut funktioniert, eben*
 168 *weil schon eine frei Verwendung der Sprache antrainiert wurde. Und die Schü-*
 169 *lerin konnte dann nach bestimmten Kleidungsstücken, Größen, Veränderungen,*
 170 *Farben usw. fragen; das übliche „Willkommen“, „hallo“, das Bezahlen usw., hat*
 171 *alles wunderbar funktioniert, einfach durch diesen offenen Zugang zur Sprache.*
 172 Das war auch dann ein Aktivieren. Und in welcher Unterrichtsphase hast du
 173 dieses Rollenspiel eingesetzt?
 174 *Das war [...] so, dass das eine Stunde war, wo es nicht so ganz wie in einer*
 175 *Schulstunde ablief, wo jetzt Phase nach Phase kommt und jetzt sehr viele un-*
 176 *terschiedliche Beschäftigungen waren. Das war eigentlich ziemlich am Anfang,*
 177 *und das haben wir eigentlich die ganze Stunde lang eigentlich durchgemacht,*
 178 *mit Variationen.*
 179 Das heißt also: In der vorhergehenden Stunde oder den vorhergehenden Stun-
 180 den hattest du schon die Grundlagen...
 181 *... die Basis, genau....*
 182 ... der Grammatik geschaffen? Und Vokabeln auch vorentlastet?
 183 *Auch, genau, richtig, im Prinzip [...].*
 184 Und in welchem Alter?
 185 *Das war eine Dame, die glaube ich, so an die 50 war.*
 186 Das heißt, hast du da vielleicht auch die Interessen der Lernenden berücksich-
 187 tigt?
 188 *Genau. Absolut, absolut. Ich habe mich, mit dem, was ich gemacht habe, genau*
 189 *an ihren Zielen und an ihren Interessen orientiert, und so war dann auch die*
 190 *Motivation entsprechend da, sich auch mit diesen speziellen Inhalten zu be-*
 191 *schäftigen.*
 192 Da komme ich gleich zu meiner nächsten Frage: Was spielt den die Persönlich-
 193 keit und die Bildungsbiografie deiner Schüler für eine Rolle? Also: Gestaltest du

194 deinen Unterricht unterschiedlich für die verschiedenen Schüler und wenn ja,
195 wovon hängt das ab?

196 *Ja, durchaus,[...] da gehe ich sehr mit dem Gefühl vor, dass man das schwer*
197 *vorplanen kann, sondern es ist sehr viel Improvisation in dem Sinn da, weil sich*
198 *die notwendigen Informationen meistens in dem Moment ergeben, in dem man*
199 *arbeitet. Das ist eben die Schwierigkeit, aber natürlich auch das ist auch das*
200 *Interessante, die Herausforderung, und das ist eben auch das, woran sich die*
201 *Qualität eines Lehrers zeigt, wenn er dieses Moment gut beherrscht.*

202 Du hast ja sowohl mit Einzelunterricht als auch im Gruppenunterricht Erfahrun-
203 gen gemacht. Was jetzt so einen Sprachlenspieleinsatz im weiteren Sinne
204 betrifft: Da beziehe ich mich jetzt sowohl auf Übung von Vokabular durch diver-
205 se Kreuzworträtsel bis hin zur Erarbeitung in Gruppen von Rollenspielen bis hin
206 zu Theaterstücken. Wo liegen denn da die Unterschiede zwischen dem Unter-
207 richt in größeren Gruppen, in kleineren Gruppen und dem Einzelunterricht?

208 *Also beim Einzelunterricht kann man natürlich nicht diese klassische Rollen-*
209 *spielsituation einsetzen, die man zwischen zwei Schülern oder mehreren ein-*
210 *setzt, da ist der Lehrer mit dem Schüler alleine, [das hat] Vorteile, Nachteile, je*
211 *nachdem, welche man sehen möchte.*

212 Ja, welche Vorteile? Welche Nachteile?

213 *Vorteil: Der Lehrer ist derjenige, der die Position des Native Speakers einneh-*
214 *men kann. Das ist der große Vorteil, der nicht gegeben ist, wenn man zwei*
215 *Schüler miteinander arbeiten lässt. Das ist der große Nachteil auf der anderen*
216 *Seite für die Schüler-Schüler-Konstellation. Da kann sich nur eine Art „Nach-*
217 *plappern“ [...] ergeben, von [...] diesen Phrasen, die da gelernt werden, aber*
218 *nicht eine authentische Situation, wo sich der Lernende an einer „echten“ Situa-*
219 *tion messen kann. Natürlich, wenn ein Schüler die Position eines Natives ein-*
220 *nehmen muss, ist es für ihn auch nicht so richtig sinnvoll, weil er in diese Situa-*
221 *tion niemals hineinkommen wird. Also ist es fraglich, welchem Zweck das ei-*
222 *gentlich dient, wenn ein Schüler z.B. einen Verkäufer spielen soll. Höchstens*
223 *um für sich selber nachzudenken, was könnte der sagen, aber ansonsten ist es*
224 *für die praktische Seite der eigenen Sprachanwendung durchaus zu hinterfra-*
225 *gen.*

226 [...] Wenn das ein Schüler zwischen 14 und 17 Jahren ist, dann ist das sicher

227 zu hinterfragen. Inwiefern kann der motiviert werden, in die Rolle des Verkäu-
 228 fers zu schlüpfen?

229 *Ja, absolut. [...] Da fehlt natürlich die Lebenserfahrung, also allein schon unab-*
 230 *hängig von der Sprachkenntnis. Die menschliche Erfahrung fehlt, er kann sich*
 231 *da natürlich nicht so gut hineinversetzen.*

232 [...] Wenn du persönlich jetzt eine Definition für den Begriff „Sprachlernspiel“
 233 geben müsstest, wie würde der lauten?

234 *Da müsste ich länger überlegen und kann ich dir später noch durchdachter*
 235 *bringen. Ich würde so spontan sagen, [...] Auf eine spielerische Art und Weise,*
 236 *nach den Gesetzen sozusagen des Ludischen Sprache anwenden.*

237 Würdest du den Begriff „Sprachlernspiel“ auch abgrenzen von „spielerischen
 238 Übungen“?

239 *Durchaus, weil es sind ja zwei unterschiedliche Dinge. Häufig - und das findet*
 240 *man auch in diesen Büchern und das haben wir auch besprochen – sind das*
 241 *Übungen, die dann zu Spielen adaptiert werden. Ich glaube, das ist dann gera-*
 242 *de auch in der Schule der Fall, dass die Kinder dann erkennen, dass man ihnen*
 243 *hier ein bisschen einen „Bären aufbindet“, weil das ja keine Spiele sind, son-*
 244 *dern Übungen, die man versucht, ein bisschen schmackhafter zu machen.*
 245 *Wenn das dann ein bisschen ehrlicher geht, dass man sagt, dass man es ein*
 246 *bisschen spielerisch und locker macht und das jetzt nicht als Spiel „verkauft“, ist*
 247 *es durchaus ehrlicher.*

248 Glaubst du [...], dass du jetzt im Unterricht mehr Sprachlernspiele einsetzen
 249 wirst?

250 *Eventuell, ich müsste systematisch schauen, was es gibt und da und dort ist es*
 251 *denkbar, aber nicht als ein sehr wesentliches Element des Unterrichtes.*

252 Sondern in welcher Phase konkret?

253 *Ja, also in einer Wiederholungsphase auf jeden Fall. Wo also schon die „Ba-*
 254 *sics“ gelegt sind, wo man auch durchaus auch schon außerhalb eines Spiels*
 255 *wiederholt hat und geübt hat, um das Ganze noch einmal einzubringen. Auch in*
 256 *einer Wiederholung nach längerer Zeit, um das Ganze noch einmal in Erinne-*
 257 *rung zu bringen. [...]*

258 *Es ist dann eine Frage des Stils [...]. Ich arbeite meistens so, dass sich die Fra-*
 259 *gen zur Grammatik aus der Praxis ergeben, einfach aus der Konversationssitu-*

260 *ation. Da sieht man sehr schnell: Wo gibt es die Dinge, die nicht so gut funktio-*
261 *nieren? Und dann kann man die aufgreifen und auch zu einem Fokus der Stun-*
262 *de machen [...].*
263 Herzlichen Dank für das Interview.
264 *Gerne [...].*

8.11.5 Interview 5

Interviewtranskription des Interviews vom 21.12.2015 mit der Person 5 (I 5), einer Spanischkursteilnehmerin im außerschulischen Bereich, Dauer (in Minuten und Sekunden): 32:24

- 1 Liebe E., vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, mir heute ein Interview
2 zum Thema Sprachlernspieleinsatz zu geben, [...] darf ich dich fragen, in wel-
3 chem Institut du angefangen hast, Spanisch zu lernen.
4 *Eigentlich ein bisschen an der Uni, dort besuchte ich Freifächer. Und dann [...] in verschiedenen Sprachschulen auch in Spanien.*
5
6 Und welche Sprachen sprichst du neben Deutsch noch?
7 *Französisch und Englisch.*
8 Wie hast du selbst Sprachlernspiele in deinem Sprachkurs erlebt?
9 *Also Sprachlernspiele: Wir haben quasi - glaube ich - relativ wenig solche Spiele gemacht. Höchstens [...] Rollenspiele [...], also Spiele, bei denen man bestimmte Situationen nachspielt: [...] im Restaurant etwas bestellen, oder [...] ein Telefonat. So etwas haben wir sicher gemacht. Ich glaube, das war es dann schon.*
10
11 Wie groß waren denn eure Gruppen?
12 *Unterschiedlich, 6, 8 Leute.*
13
14 [...] Mit welchen Materialien habt ihr gearbeitet?
15 *Ich glaube, hauptsächlich mit kopierten Zetteln, die wir gekriegt haben, und an der Uni haben wir immer irgendwelche Bücher gehabt.*
16
17 Waren da CDs inkludiert oder irgendwelche Tonbänder, habt ihr da Hörtexte gehabt?
18 *Nein, nein.*
19
20 Auch nicht.
21 *Nein, das nicht. An der Uni gab es das manchmal, dass man Texte vorgespielt hat und man verstehen sollte, was das war. Also zumindest bei dem einen Professor, der andere hat das überhaupt nicht gemacht.*
22
23 [...] Und spielerischer Umgang mit Sprache, worin besteht der für dich?
24 *Keine Ahnung. Spielerischer Umgang mit Sprache? Na am ehesten, das ist aber nicht spielerisch, aber dass man so Liedertexte oder Gedichte oder so liest und dadurch plötzlich sehr viele Wörter recht gut lernt.*
25
26
27
28
29

30 Ja, das ist kreativ.

31 *Also viel besser, als wenn man sie in einem trockenen Text hätte.*

32 Ja, ja. [...]

33 *Auf alle Fälle.*

34 Man kennt das auch aus der Werbung. [...] Wenn du an die Hilfsmittel zurück-

35 denkst, mit welchen Hilfsmitteln war es am lustigsten zu lernen und mit welchen

36 Hilfsmitteln war es am effizientesten?

37 *[...] Was super war, das waren Liedtexte. Und irgendwie, was mir auch total*

38 *hilft, ist, wenn es irgendwie optisch aufbereitet ist, [...] Diese Konjugationshefte*

39 *von Langenscheidt, in denen eben das rot geschrieben ist, was unregelmäßig*

40 *ist, das prägt sich dann gut ein. [...] Wenn das irgendwie farblich dargestellt ist,*

41 *finde ich das eigentlich super und sehr kompakt. [...] Das hat mir beim Lernen*

42 *gut gefallen. [...] Und sonst... Hilfsmittel?*

43 Materialien, Bilder: Habt ihr mit Bildern gearbeitet? Mit Filmen?

44 *Nein, Filme gar nicht. [...] Also im Französischunterricht in der Schule haben wir*

45 *viel mehr verwendet. Also, an der Uni, waren wir in einem Riesenhörsaal und*

46 *der war voll, da hat man nicht so viele Möglichkeiten im Einsteigerkurs [...] Und*

47 *sonst, in den Sprachschulen in den Kleingruppen [...] redet man die ganze Zeit*

48 *Spanisch, das ist sowieso das Hilfreichste. Am besten ist es, wenn man rund*

49 *um die Uhr die Sprache hört.*

50 Und im Kurs direkt, was ist dir da in Erinnerung geblieben? Was hat da am

51 meisten gebracht?

52 *[...] Dass die ganze Umgebung Spanisch gesprochen hat. Das merkt man im*

53 *Kurs gar nicht, dass man da dazulernt, aber wenn man zurückkommt, merkt*

54 *man, man kann es plötzlich viel besser als die anderen, die in der gleichen Vor-*

55 *lesung sind.*

56 *Ja, ja verstehe [...]*

57 *[..] Ständig war man gefordert und ständig hat man es gehört. Das bringt am*

58 *meisten, und in Kombination damit, dass man theoretisch Grammatikunterricht*

59 *und Übungen macht, das stützt das und stärkt das. Das ist das Beste, meiner*

60 *Meinung nach [...] Die Werbung, die Plakate in den Straßen und alles, die*

61 *Lieder, die man im Radio hört, es ist eben alles Spanisch!*

62 Was hat dich eigentlich ursprünglich motiviert Spanisch zu lernen?

63 *Ich glaube, ich habe so überlegt ein bisschen in Richtung Entwicklungshilfe ir-*
 64 *gendetwas zu machen.. Da war schon klar, Spanisch wäre nicht schlecht.*
 65 *[...]Das hat sich dann eh verflüchtigt, aber das Spanisch lernen wollen, das ist*
 66 *irgendwie geblieben. [...]*
 67 *Was hast du dir für ein Lernziel gesetzt, als du angefangen hast?*
 68 *Nichts Konkretes, also, es gab eben dieses Freifach an er Uni, und ich bin da*
 69 *hingegangen – also, mehrere Male und ich bin immer bis Weihnachten gegang-*
 70 *en. Dann waren andere Prüfungen, und dann war Spanisch nicht so wichtig.*
 71 *Eigentlich erst dann, als ich mich dann irgendwie entschlossen einen Sprach-*
 72 *kurs in Spanien zu machen. Das war so eine Mischung aus Urlaub und dass*
 73 *man irgendetwas zu tun hat, und das hat mir dann total gut gefallen [...].*
 74 *Und wie lang war dann der erste Kurs?*
 75 *Der erste Kurs war drei Wochen. Ja, das waren dreimal so Dreiwochenkurse*
 76 *und einmal vier Wochen [...].*
 77 *Und wie viele Stunden am Tag hast du da Kurs gehabt?*
 78 *Mindestens vier, also am Vormittag war Unterricht und dann Hausübungen und*
 79 *so [...] Sachen anschauen und herumfahren an den Wochenenden.*
 80 *[...] Und dann war sozusagen das Eis gebrochen nach diesem ersten Sprach-*
 81 *kurs in Spanien. [...] Da war irgendwie das Erfolgserlebnis da und dann habe*
 82 *ich das weiterverfolgt. [...].*
 83 *Wenn du jetzt einem Lehrer raten müsstest, wie man einen abwechslungsrei-*
 84 *chen und effizienten Sprachunterricht gestaltet, für Erwachsene oder auch für*
 85 *Kinder, was wären die drei, vier Punkte, die du ihm mitgeben würdest?*
 86 *Was gut ist, also, was bei mir quasi gewirkt hat: So viel wie möglich die Sprache*
 87 *im Unterricht sprechen, von Anfang an. Dann, Sachen, die die Kinder oder die*
 88 *Leute interessieren. Also, wenn man Lieder nimmt, also jetzt nicht irgendein*
 89 *altes Revolutionslied aus Mexiko, wenn man Kinder unterrichtet. Es gibt da ge-*
 90 *nug. Also, vielleicht auch Lieder, die es auf Englisch gibt und die auf Spanisch*
 91 *übersetzt sind. Ja und viel, viel reden. Dialoge. Und auch wenn man noch nicht*
 92 *viel - vielleicht nur wenige Wörter - kann, kann man reden. Man kann sich ver-*
 93 *ständigen. Man kann Sätze bilden und Dialoge machen. [...] Und was, glaube*
 94 *ich, die M. im Unterricht macht: Die machen auch wirklich so Spiele mit Würfeln*
 95 *und was weiß ich, der Zweier ist dann zweite Person Einzahl und [sie müssen*

96 dann die] Verben konjugieren, und sie machen so Wettbewerbe mit Vokabeln in
97 zwei Gruppen. Und das erzählt sie mir dann, wenn sie zurückkommt. Dann er-
98 zählt sie mir, dass sie so Superunterricht haben. [...]

99 Das ist auch interessant! Also das ist wirklich so, dass sie nach Hause kommt
100 und dann sogar mitteilt, dass ihr das Spaß gemacht hat.

101 Genau, und das ist sehr abwechslungsreich. Ich glaube, dass so etwas schon
102 besser sind, als einen Schüler hinzusetzen und zu prüfen, und die anderen hö-
103 ren dann zu. Sondern, das ist ein bisschen so wie ein Quiz!

104 [...] Wo glaubst du, in welchen Phasen oder vielleicht auch wie kann man sol-
105 che Sprachlernspiele oder den kreativen Umgang mit Sprache einbringen?

106 [...] In der Übungsphase kann man das sicher schon, keine Ahnung, einfach die
107 Dinge zusammensetzen und halt schauen, ob das passt, in Präsentationsphase
108 sicher auch und danach war noch?

109 Die Transferphase.

8.11.6 Interview 6

Interviewtranskription des Interviews vom 21.12.2015 mit Person 6, die im außerschulischen Bereich an einem Spanischkurs teilnimmt, Dauer: 42:15

- 1 Lieber M., vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, mir heute ein Interview
2 zu geben. Du weißt, es geht mir um die Lernspiele
3 Ja.
4 Um Lernspiele im Spanischunterricht, und zwar vom Anfängerunterricht an.
5 Darf ich dich zuerst fragen, wie alt du bist?
6 *Ich bin 49.*
7 Und in welchem Bildungsinstitut hast du Spanisch gelernt?
8 *In der VHS Hernals.*
9 Und wie viele Jahre lernst du schon?
10 *Viele Jahre. Ich glaube 8 Jahre besuche ich schon die VHS Hernals, habe aber*
11 *Unterbrechungen gehabt, also jetzt momentan zum Beispiel gerade, und vor 2*
12 *Jahren habe ich auch einmal ausgesetzt.*
13 Deine Muttersprache ist Deutsch.
14 Ja.
15 Welche Sprachen sprichst du sonst noch, darüber hinaus?
16 *Englisch, vom Schulenglisch her. Ich hab' in der Schule auch noch Latein und*
17 *Französisch gelernt, oder ich sollte sagen: hätte ich lernen sollen, denn das war*
18 *[wenig erfolgreich], ich hab' gerade in Französisch maturieren können, aber von*
19 *Spracherwerb kann man da nicht sprechen. Und ich habe auch Russisch ge-*
20 *lernt, als Freigegenstand.*
21 Und Italienisch, soweit ich weiß, sprichst du ja auch und verstehst du auch.
22 *Ja, das habe ich nie so [gelernt], ein bisschen Italienisch kann ich, passiv, gar*
23 *nicht so schlecht, also wenn es einfach ist. Ich sag immer: Speisekartenitalie-*
24 *nisch kann ich. Und ich kann die Rechtschreibregeln im Italienischen*
25 Ja, das ist ja schon sehr gut. Kannst du mir sagen, wie so ein Sprachlernspiel
26 im Sprachkurs von dir erlebt wird. Welche Sprachlernspiele fallen dir denn da
27 ein, die ihr schon gespielt habt?
28 *Ja, ich weiß nicht, was alles unter „Sprachlernspiel“ (unter das Kriterium) fällt.*
29 *Das, was auflockert vom reinen Grammatiklernen oder Vokabellernen, das ist*
30 *[für mich ein Sprachlernspiel]. Klar, gibt es Rollenspiele.*

31 Wie laufen die ab? In welcher Phase?
32 [...] eine Gruppe von durchschnittlich 5 bis 8 Personen, das war an einem
33 Abend. Wir haben einmal wöchentlich einen Abendkurs gehabt.
34 Ja.
35 Und da war es so: Es hat Sprachspiele, oder genauer Argumentationsspiele
36 gegeben. Da hat es geheißen: Es geht jetzt um ein Thema, z.B. „Monarchie in
37 Spanien“, und ihr seid die, die dafür sind, und ihr seid die, die dagegen sind,
38 und jetzt werft euch gegenseitig Argumente an den Kopf und versucht zu argu-
39 mentieren warum und wieso. [...] Das hat es immer wieder zu verschiedenen
40 Themen gegeben, und das war lustig, auch wenn man Positionen vertritt, die
41 man gar nicht hat. [...]
42 Ja.
43 Oder „Leben mit Hunden in der Stadt“. Die andere Geschichte waren Rollen-
44 spiele und Dialoge im Alltagsleben [...] in verschiedenen Besetzungen. Zum
45 Beispiel war es so, dass man sich in Zweiergruppen oder Dreiergruppen zu-
46 sammengefunden hat, und dann hat man gesagt: Die Aufgabenstellung ist „Im
47 Restaurant“ oder so, und du bist ein lästiger Kunde, oder du bist ein fauler Kell-
48 ner oder so.
49 Ah, sehr gut.
50 Man da so eine leichte, vordefinierte Dramaturgie gehabt hat oder man hat sie
51 sich selber einfallen lassen. [...]
52 Was hat man denn da gelernt dabei? Was hast denn du da persönlich mitge-
53 nommen davon?
54 Na, man ist gezwungen, Sätze zu formulieren in der Situation, man hat einen
55 gewissen Rahmen und gleichzeitig muss man doch ein bisschen variabel agie-
56 ren. Es ist ja so: Es wird ja nicht auswendig gelernt, was man sagt, und die Mit-
57 spieler variieren auch, und da ist man immer neu gefordert.
58 Sehr gut.
59 Genau. Und dann hat es immer ein Feedback gegeben. [...] Wenn wir da drei
60 Gruppen gehabt haben, hat es nach der ersten Gruppe schon ein Feedback
61 gegeben, da hat der Lehrer dann gesagt: „Diese Redewendung gehört anders.“
62 – Oder: „Du hast das gesagt, aber da gehört „ser“ und nicht „estar“ oder so.
63 Ah, ja.

64 *Und das hat man natürlich, wenn man als Zweiter oder als Dritter drangekom-*
65 *men ist, dann schon verwenden können.*

66 Genau. Und habt ihr das dann auch mitgeschrieben? Oder wie habt ihr das
67 dann fixiert (die Fehlerverbesserung)?

68 *Ja, kaum, also eher in der Vorbereitung, bei der Vorbesprechung.*

69 Ah so, es wurde auch abgeleitet, da hat er dann an der Tafel erklärt, da geht es
70 jetzt darum, wie ist das jetzt mit [den Dativ- und Akkusativpronomen] la oder le
71 oder lo oder se, oder Satzstellungsgeschichten [...]

72 Ja, ich verstehe, da habt danach, die Theorie, die euch offenbar gefehlt hat, an
73 der Tafel noch einmal präsentiert bekommen. So habt ihr ein bisschen eine
74 Struktur dazu gekriegt aus der kommunikativen Situation heraus.

75 *Genau. Ja, genau.*

76 Hat das etwas gebracht?

77 *Das hat sicher etwas gebracht. Es ist immer [so]: Ich tue mir relativ leicht mit*
78 *einem theoretischen Grammatikzugang [...]. Ich glaube, das ist auch dem Latein*
79 *zu verdanken, also ich tue gerne so etwas: Gesetzmäßigkeiten erkennen. Aber*
80 *in der sprachlichen Anwendung setzt das sehr aus oder ist das viel schwieriger.*

81 Ja, ja.

82 *Und da ist man beispielsweise bei Dialogen viel stärker gefordert [...], als wenn*
83 *ich schriftlich ableiten kann.*

84 [...] Deshalb war meine Frage, ob so ein Sprachlernspiel diese von uns einge-
85 lernten Vorgänge des Übersetzens und Verwendens der Grammatik (die ja viel-
86 leicht auch aus dem Lateinunterricht kommen), mehr oder weniger sogar ent-
87 kräftet, und ob das [Sprachlernspiel] dazu beiträgt, dass man dann Sprechan-
88 lässe bekommt und dann freier spricht.

89 *Ja. Ja, das glaube ich schon auch. [...] Es hängt sicher auch davon ab, in wel-*
90 *chem Rahmen man diese Sachen [macht]. Wenn ich das Gefühl habe, dass da*
91 *welche sitzen, die sich freuen, wenn ich da vorgeführt werde oder vielleicht*
92 *freuen sie sich auch nicht so, aber ich habe das Gefühl: „Ich bin der einzige*
93 *Depp da.“ oder sonst etwas, dann läuft das sicher schwer. Aber bei uns war es*
94 *so und ist es auch wieder so, wenn ich wieder hingehe: Das ist eine Gruppe,*
95 *die ist herangewachsen in dem Kurs, und hat sich auch sozial recht gut zu-*
96 *sammengefunden. Also trifft man sich auch einfach so, und wenn man da über*

97 *Fehler und so Witze macht, dann hat das einen sehr freundschaftlichen Charak-*
 98 *ter, und darum funktionieren so Spielchen auch.*
 99 Ja, ich verstehe. Die Gruppenatmosphäre ist da wichtig.
 100 *[...] Frei Sprechen ist nicht jedermanns Sache. [...] Man muss sich dann über-*
 101 *winden und sich sagen: „Ich probiere irgendetwas.“ Oder: man weiß, dass es*
 102 *falsch ist, aber man muss dann im Dialog weiterkommen.*
 103 Ja, klar. Und gibt es für andere Fertigkeiten auch Sprachlernspiele, die ihr ge-
 104 spielt habt? Also „kreatives Schreiben“ oder irgendwelche Kreuzworträtsel.
 105 *Kreuzworträtsel eher nicht. [...]*
 106 Oder dass man Worte vorgegeben hat und man muss eine Geschichte schrei-
 107 ben oder dass man Bilder vorgegeben hat?
 108 *Ah so, ja, [...] wir haben Comics gekriegt, ohne Text und die irgendwie ange-*
 109 *ordnet waren und hat gesagt: „Man ordnet sie jetzt so an und macht die Dialoge*
 110 *dazu.“ Oder: Ich kann mich an ein Bild erinnern, das war wie ein Wimmelbild*
 111 *irgendwo am Strand.*
 112 Ja.
 113 *Wo 50 Personen abgebildet sind in 25 Situationen oder so. Einer sitzt an der*
 114 *Bar, und jemand anderer schaut entsetzt ins Meer, und jemand anderer*
 115 *schmachtet irgendwen an oder sonst etwas. Und da musste man erstens die*
 116 *Situation finden, was soll da zusammengehören, und was sagt der zu dem oder*
 117 *die zu dem oder so. [...] „Wie ist der Dialog?“ oder „Was denkt sich die Per-*
 118 *son?“ [...] Einer schaut aufs Meer und da sagt man dann:[...] „Ich hoffe da gibt*
 119 *es keine Haie.“ Oder man sagt so etwas wie: „Ein schöner Sonnenuntergang!“*
 120 *Das ist ganz lustig, wenn man die Sachen dann vergleicht, unterhält man sich*
 121 *gegenseitig auch.*
 122 Ja und was kann man dabei lernen?
 123 *Anwendung von Sprache und natürlich, ich brauche in der Situation Vokabeln,*
 124 *ich brauche eine Redewendung [...], Subjuntivo oder nicht - ja - oder ein Impe-*
 125 *rativ oder sonst etwas*
 126 Also sowohl Wortschatz als auch Redewendungen und auch grammatische
 127 Strukturen kann man auch da festigen oder sogar prüfen, wo man Lücken hat.
 128 *Genau, oder man könnte da auch Phrasen lernen, die man da anwendet, wie*
 129 *z.B. Grußformeln, Glückwunschformeln oder Angstausrufe, wie schreit man um*

130 *Hilfe oder wie sagt man „Guten Appetit!“, wie wird das wirklich angewandt in so*
 131 *einer Situation.*

132 *Genau. Genau. Und wenn du jetzt „Sprachlernspiel“ definieren solltest, für dich,*
 133 *den Begriff, wie würdest du ihn jetzt definieren?*

134 *Ja, ich würde es so verstehen, dass alles, was vom trockenen oder stark theo-*
 135 *retischen Unterricht weg ist in Richtung Sprachlernspiel geht. Zum Beispiel Zei-*
 136 *tungen lesen – zeitgemäße – ist auch nicht trocken, ist aber noch nicht ein*
 137 *Spiel, aber man eines daraus entwickeln, wenn man sagt, jetzt argumentiert,*
 138 *oder sonst etwas. Ja und sonst alles, was ein bisschen auflockert [...] und ein*
 139 *bisschen aus dem Frontalunterrichtsschema nimmt. Was ich auch sehr wertvoll*
 140 *finde: Manche Sachen muss ich erklärt kriegen, und da brauche ich meine*
 141 *Spalten und Tabellen. [...] Eine Grammatik, wo ich es mit Fällen zu tun habe,*
 142 *das muss ich irgendwo einordnen können, das ist zwar im Spanischen ganz*
 143 *anders als ich es im Lateinischen und Deutschen erlebt habe.*

144 *Inwiefern?*

145 *[...] Ich habe geglaubt, Grammatik ist etwas fixes, dabei ist ja Grammatik in*
 146 *Wirklichkeit völlig variabel. Also, mir hat der Spanischlehrer erzählt, er hat in*
 147 *Latein eine ganz andere Falllehre [gelernt], also erster, zweiter, dritter, vierter,*
 148 *fünfter, sechster Fall, die Reihenfolge ist eine andere gewesen.[...]*

149 *Ja und andere Spiele, ich weiß nicht mehr genau, wie das gegangen ist. Es war*
 150 *ein Würfelspiel. Der Lehrer hat ein A3-Blatt gebracht, da hat es Felder gegeben*
 151 *und auf diesen Feldern, da wurden dann Aufgaben gesetzt und man hat in zwei*
 152 *Gruppen gewürfelt immer und hat dann eine Aufgabe lösen müssen an der*
 153 *Stelle, und wenn man es selber nicht lösen konnte, dann hat die andere Gruppe*
 154 *die Chance gekriegt, das richtigzustellen. Das waren so Sachen wie Konjugati-*
 155 *onsübungen [...] oder auch, welche Zeiten kommen, oder welche Pronomen*
 156 *sind [richtig]. Und dann kommt gleich so eine Stimmung auf, wie in einer Fern-*
 157 *sehshow, wie man es gewohnt ist, wenn ein Team so aufgeregt tuschelt und so*
 158 *und gleichzeitig gibt es ein Zeitlimit und die anderen „spitzen“ schon ein biss-*
 159 *chen darauf, dass da ein Fehler geschieht und dass sie dann hingehen und das*
 160 *lösen. Das ist auch ganz lustig, nicht?*

161 *Ist die Wettkampfsituation ein Faktor, der den Spaß noch erhöht oder wovon*
 162 *hängt das ab, dass so ein Sprachlernspiel einerseits Spaß macht und anderer-*

163 seits einen Lernerfolg bringt, deiner Meinung nach?

164 *Die Wettbewerbssituation kann Teil des Spaßes sein, aber es ist ja kein ernster*
165 *Wettbewerb. Also es ist so, wie es auch ein Spaß ist, wenn man sich ein lusti-*
166 *geres Argument einfallen lässt in so einem „Argumentationsbattle“, um es so zu*
167 *nennen. So ist es auch beim Würfeln. [...] Man will jetzt weiterkommen, wenn*
168 *es einen Wettbewerb gibt. Wenn man es alleine nur durchspielen würde, dann*
169 *wäre [damit] weniger Spannung [verbunden].*

170 Fallen Dir Materialien ein, die ihr verwendet habt für so Sprachlernspiele? Wür-
171 fel, das A3-Blatt,
172 *Die Cartoons.*

173 Die Cartoons, ja. Habt ihr pantomimisch etwas gemacht?

174 *Pantomimisch, glaube ich nicht. [...] Zur spanischen Küche haben wir auch*
175 *einmal mit sehr viel Bildmaterial gearbeitet. [...] Das waren so Vokabelspiele,*
176 *was man noch weiß an Vokabeln und was man gleichzeitig lernt dabei, das wa-*
177 *ren sicher „Essen, Speisen, Gemüse“ und auch „die Tierwelt“, da hat es ganz*
178 *nette Zeichnungen gegeben und man hat [erraten]: „Was ist der „Wolf“?“ oder*
179 *„Wie heißt der „Walfisch“?, oder so.*

180 Genau, das ist manchmal auch recht ansprechend. Was ist denn altersadäquat
181 für dich? Zielgruppenadäquat? Wodurch sind die für dich gekennzeichnet?
182 *Es soll nicht unterfordern und nicht schwachsinnig sein, aber sonst?*

183 Nicht zu infantil?

184 *Nicht nur infantil, man spielt ja auch als Vierzig-, Fünfzigjähriger ganz gern et-*
185 *was Infantiles, aber es soll auch eine Spannung haben oder einen Witz beinhal-*
186 *ten.*

187 Und wenn man sich jetzt vorstellt, es gibt zuerst den Frontalunterricht, der in der
188 Präsentationsphase recht hilfreich ist, weil vorentlastet wird, also sei es Wort-
189 schatz oder irgendwelche grammatikalischen Strukturen oder Idiomatik und
190 dann gibt es meistens die Übungsphase und dann gibt es die Transferphase,
191 wo man das, was man schon gelernt hat, freier anwendet und zum Schluss die
192 Feedback- bzw. die Sicherungsphase.

193 *Mhm.*

194 Wo glaubst du gehören die Sprachlernspiele hin? Wo kann man die einsetzen?
195 In welcher Phase?

196 *Na ja, eigentlich überall, wenn man es begleitet. Also, der Frontalunterricht*
 197 *muss ja nicht frontal sein, sondern das kann ja auch in einem hin-und-her sein,*
 198 *wenn man - rund um einen Dialog zum Beispiel – an der Tafel irgendwelche*
 199 *Dinge systematisiert, Vokabeln dazu schreibt oder Redewendungen [...], dann*
 200 *ist es ja sozusagen ein Beiwerk zum Spiel. So kann man es eigentlich überall*
 201 *anwenden, wenn man alles ein bisschen auflockert. [...]*
 202 *Ich habe da nicht das System, dass ich sage, so funktioniert es wirklich. [...]*
 203 *Wenn wir dann vorbereitet waren, dann hat man es auch gemerkt, dann ist viel*
 204 *mehr [...] gegangen. [...]*
 205 *Und was ist dein persönliches Lernziel, da in dem Kurs?*
 206 *Dass ich halbwegs lesen kann, was so in der Zeitung steht [...], dass ich einfache*
 207 *Literatur halbwegs lesen oder verstehen kann, dass ich reden kann, in einer*
 208 *Situation, die das verlangt, soweit das realistisch ist. Also eine Situation, wo*
 209 *ich ungefähr weiß, wie der Rahmen ist [...], also ich gehe irgendwo hin, wo ich*
 210 *mich mit einem spanischen Freund treffe und wir werden über Politik reden und*
 211 *da möchte ich reden können, auch in diesem bescheidenen [Ausmaß], das wäre*
 212 *schon was. Und wo ich wirklich Schwierigkeiten habe [...], das ist beim Sprach-*
 213 *tempo, bei der passiven Aufnahme vom Spanischen. Da habe ich zu wenig*
 214 *gemacht, immer und mir ist das immer irre schnell. [...] Ja die Eckdaten bei den*
 215 *Nachrichten kriege ich schon mit, weil ich die Eigennamen verstehe [...], aber*
 216 *die Feinheiten: Da fehlt noch viel. Das wäre schon ein Ziel. [...] Da müsste ich*
 217 *mehr dran sein. [...]*
 218 *Was war ursprünglich deine Motivation? Warum wolltest du von Anfang an*
 219 *Spanisch lernen? Was hat dich dazu bewogen?*
 220 *Spanisch [...] war für mich immer die interessantere Weltsprache, des südli-*
 221 *chen Teils. Ich finde erstens, [Spanisch ist eine] schöne Sprache, zweitens ist*
 222 *das ein großer Erteil, der mich sehr interessiert, in kultureller, politischer und*
 223 *geschichtlicher Hinsicht. Und daher [...] hätte ich das gerne gekonnt, Spanisch,*
 224 *das war mein Ziel [...]*
 225 *Hast du noch irgendetwas hinzuzufügen, was dir noch ganz wichtig wäre, was*
 226 *positiv oder negativ ist, im Zusammenhang mit Sprachlernspielen?*
 227 *Na, es lockert auf, es erheitert das Gemüt, was auch nicht schlecht ist beim*
 228 *Spracherwerb, wenn man gut gelaunt ist. Man muss schauen, dass es nicht nur*

229 *eine reine Blödelei ist, aber das ist manchmal auch gut. [...]*
230 Was macht ein Sprachlernspiel nicht nur zu einer „Blödelei“?
231 *Na ja, [...] Blödelei ist, wenn man gar keine Anwendung hat oder gar nicht*
232 *schaut, dass man weiterkommt, man kann ja auch Dialogspiele machen, indem*
233 *man alles wiederholt. [...]*
234 Hast du viel mit Lehrbüchern gearbeitet?
235 *Teils, teils. Die letzten Jahre über Curso, davor Caminos. Meistens hat er Ko-*
236 *prien gebracht, der Nacho, verschiedene Übungen, hat er gesagt, sind da bes-*
237 *ser und das machen wir so, und in der Folge auch Texte [...] aus dem Internet.*
238 *Das müssen wir zu Hause machen. Links hat er uns gegeben, sowohl für Vi-*
239 *deos als auch für*
240 Radiosender?
241 *Radiosender und Internetzeitungen. Ein wichtiges Kriterium unserer Gruppe*
242 *war [...], dass sich herausgestellt hat, dass viele Menschen gern Musik machen*
243 *und dass ein wichtiges Motiv für einige in der Gruppe war das Interesse an der*
244 *lateinamerikanischen Musik. Der Norbert, den ich im Kurs kennengelernt habe,*
245 *der liebt kubanische Musik, und für ihn war das das wichtigste Motiv. Er spielt*
246 *Gitarre und ich habe in der Zeit begonnen, Bass zu spielen. Und im letzten Jahr*
247 *zu Weihnachten haben wir gesagt, wie sind die Weihnachtsbräuche hier und*
248 *wie sind die Weihnachtsbräuche da, und da haben wir auch Weihnachtslieder*
249 *gespielt - Feliz Navidad natürlich! Und dann hat sich immer mehr herauskristal-*
250 *lisiert [...]. Da hat es ein Volkshochschulfest gegeben, und alle sollten etwas*
251 *vorbereiten, und manche haben ein Gedicht vorgetragen oder einen Dialog ge-*
252 *lesen. Manche haben das auch richtig nett gemacht und geschickter, und wir*
253 *haben gesagt, wir musizieren.*
254 Und wie ist das angekommen?
255 *Das ist sehr gut angekommen. [...] In Folge war das immer ein Fixpunkt, immer*
256 *spanischsprachige Geschichten, ich glaube, einmal haben wir Portugiesisch*
257 *gesungen, aber nur, weil der Manu Chao das auch auf Portugiesisch geschrie-*
258 *ben hat. [...] Das ist immer lustig. Das ist eine gute Motivation dranzubleiben*
259 *und auch die Menschen zu treffen. Und auch wenn man viel zu tun hatte, ist*
260 *man doch wieder in einen Kurs gegangen für ein Semester. [...]*
261 Vielen herzlichen Dank für das Interview.

262 *Danke auch.*

8.11.7 Interview 7

Interviewtranskription des Interviews vom 24.01.2016 mit Person 7, einer Italienischkursteilnehmerin und Spanischlehrerin, die an mehreren Italienischkursen im außerschulischen Bereich teilgenommen und selbst im außerschulischen Bereich Spanischunterricht erteilt hat. Dauer 25:27 (plus Nachbesprechung 02:32)

- 1 Meine Liebe, herzlichen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, mir heute ein
2 Interview zu geben zum Thema Sprachlernspiele. Ich habe bereits gesagt, dass
3 dieses Interview anonym stattfindet und dass dieses Interview nur explorativ
4 meiner Diplomarbeit dient und zwar für den empirischen Teil. Könntest du mir
5 bitte sagen, in welchem außerschulischen Bildungskontext du Italienisch gelernt
6 hast und in welchem außerschulischen Bildungskontext du Spanisch gelehrt
7 hast?
- 8 *Also: Italienisch außerschulisch vor allem in Sprachkursen im Ausland in den*
9 *Ferien, zusätzlich zum Studium, einfach als Vertiefung, die ich mir erwartet ha-*
10 *be bzw. Auffrischung und einfach „Verbindung“, [einfach um] ins Land „hinein*
11 *zu schnuppern“.*
- 12 Hast du Einzelunterricht oder Gruppenunterricht gehabt?
- 13 *Das war beides. Gruppenunterricht, weil Gruppenunterricht viel mehr angebo-*
14 *ten wird und Einzelunterricht [...] Beim Einzelunterricht ist dann das Problem,*
15 *wenn man als Erwachsener hinkommt, bzw. wenn man selbst unterrichtet, er-*
16 *wartet man sich gewisse Sachen. [...] Darum werden grundsätzlich eher Grup-*
17 *penkurse angepriesen. Ich muss sagen, ich habe ein wahnsinniges Glück ge-*
18 *habt. [...] Jetzt habe ich mir eine italienische Sprachakademie in Barcelona ge-*
19 *sucht und habe dann mit einem Italiener Einzelunterricht auf Italienisch gehabt.*
20 *Und ich muss sagen, das war eine große Herausforderung, insofern, weil ich*
21 *habe untertags mit allen anderen Spanisch reden müssen und mit ihm Italie-*
22 *nisch, und ich habe quasi beides verbunden. Das würde ich jederzeit wieder*
23 *machen.*
- 24 Und hast du irgendwann auch Einzelunterricht in Österreich mit einem Italiener
25 gemacht?
- 26 *Ja, schon [...], aber das habe ich bald wieder gelassen. Aber [...] beim Einzel-*
27 *unterricht spielt die Sympathie eine große Rolle. [...] Nicht nur Sympathie, es*

28 kann auch jemand sein, der wahnsinnig sympathisch ist, aber der einfach den
29 Unterricht nicht so gestaltet, wie du dir das vorstellst. Es gibt ja verschiedene
30 Lernertypen, und ich sage einmal so: Ich bin vielleicht als Schüler auf der einen
31 Seite recht fleißig, weil ich tue, was mir gesagt wird, auf der anderen Seite er-
32 warte ich mir gewisse Dinge und ich mir denke, „Da geht nichts weiter [...] , du,
33 nicht böse sein, aber das ist nicht ganz meines“.

34 Ja, klar. Bist du so lieb und sagst mir, was deine Muttersprache ist und welche
35 Sprachen du darüber hinaus schon gelernt hast?

36 Also, meine Muttersprache ist Deutsch und darüber hinaus habe ich gelernt:
37 Italienisch, Spanisch, ich habe auch beides in der Schule schon gehabt, Spa-
38 nisch habe ich maturiert [...] Katalanisch [...], Portugiesisch [...]

39 Kannst du mir sagen, wie hast du Sprachlernspiele im außerschulischen Be-
40 reich erlebt [...]?

41 Grundsätzlich einmal eher wenig, [...]. Rollenspiele, das habe ich schon öfter
42 einmal erlebt, das habe aber ich persönlich als eher unangenehm empfunden,
43 vor allem, wenn wir da eine Gruppe waren, dass man da [...] sozusagen etwas
44 geistig Wertvolles von sich geben sollte, [...] es soll grammatikalisch auch noch
45 korrekt sein, es sollten einem alle Vokabel einfallen und dann womöglich auch
46 noch vor allen präsentieren. Also ich finde, dass das wirklich so aus dem Steh-
47 greif war, [...] da muss ich ganz ehrlich sagen, das war für mich ein psychischer
48 Stress, da bin ich nicht der Typ dafür. Darum würde ich als Lehrende das ein
49 bisschen anders aufziehen.

50 Wie kann man den Stress abbauen? Kann man Rollenspielen auch so gestal-
51 ten, dass sie weniger stressig sind?

52 Ja, man kann zum Beispiel sagen, innerhalb einer [...] größeren Gruppe von 5-
53 6 Leuten, da werden wir sicher welche dabei haben, die extrovertierter sind, die
54 sich leichter tun, vor der ganzen Klasse etwas zu präsentieren, oder die das
55 auch gerne mögen. Es gibt immer so Schauspieler, und andere, die zwar gute
56 Ideen hätten, die aber selbst nicht gerne spielen wollen, die braucht man dann
57 nicht zwingen. Da sagt man: „Macht das.“ „Und wer will das jetzt präsentieren?“
58 [...] Wenn jetzt zum Beispiel eine Gruppe sagt, wir sind alle keine Präsentato-
59 ren, dann kann man das vielleicht schriftlich festhalten lassen. Dann sieht man
60 auch, dass die das gut gemacht haben, aber es will sich keiner vor der ganzen

61 Gruppe da rausstellen. Oder vielleicht dass man auch sagt: „Ihr dürft euch ge-
 62 wisse Sachen auf Kärtchen schreiben.“ Wie auch immer, das muss man ein
 63 bisschen personenabhängig und gruppenabhängig machen. Für die einen ist es
 64 superlustig und die machen das gerne und andere, die stresst das.
 65 Ja, ja, genau.
 66 Also, ich würde das personenabhängig machen, ja, so etwas überhaupt nicht
 67 gleich am Anfang machen, sondern wenn ich als Lehrer die Gruppe besser
 68 kenne und besser einschätzen kann. Dann weiß ich ja auch: „Wem kann ich
 69 was zumuten?“
 70 Alles klar. Und wie und was kann man prinzipiell mit Sprachlernspielen gut ler-
 71 nen?
 72 Na ja, ich sage jetzt einmal, Grammatik und Vokabular fällt mir da jetzt gleich
 73 einmal ein. Grammatik dann einfach in der Übungs- und Festigungsphase.
 74 Ja.
 75 Dass man da Spiele macht und da innerhalb des Spiels sozusagen die Sachen
 76 aktiviert, ja? Vokabel: [...] Zum Beispiel mit Kreuzworträtsel, da würde ich es
 77 zum Beispiel so machen, dass ich einen Begriff umschreibe und der muss
 78 ihnen einfallen. Mir fällt jetzt für Spanisch ein: „Typischer spanischer Käse?“
 79 und da müssen sie auf „Manchego“ kommen oder so. So etwas fällt mir ein. [...]
 80 Parmigiano wäre es dann für Italienisch.
 81 Ja, [...] sowieso, das kannst du umlegen dann in jede Sprache. [...]
 82 Welche Fertigkeiten? Für welche Fertigkeiten ist so eine Sprachlernspielaktivität
 83 in erster Linie zu empfehlen?
 84 Mündlich würde ich sagen, wobei... Sprachlernspiele... naja, es kommt darauf
 85 an! Es geht auch schriftlich, natürlich, wenn sie z.B. ein Kreuzworträtsel ma-
 86 chen, dann ist es schriftlich. Kreuzworträtsel finde ich insofern gut, weil es ein
 87 bisschen eine Hilfestellung ist. Mir fällt der eine Begriff ein und beim anderen,
 88 da habe ich schon ein paar Buchstaben, da komme ich schneller drauf. Das
 89 finde ich sehr motivierend. Also Kreuzworträtsel finde ich gut. Oder, was mir
 90 jetzt einfällt, was ich als Lehrende oft gemacht habe (das ist natürlich mit viel
 91 Zeitaufwand verbunden, sage ich jetzt einmal [...]): Ich habe irgendein Spiel,
 92 das ich super gefunden habe, da habe ich mich gefragt, wie ich das jetzt umle-
 93 gen kann. Also, ein Gesellschafts-Brettspiel zum Beispiel: Wie kann ich das

94 *jetzt umlegen und daraus ein Sprachlernspiel machen? Beispielsweise man*
 95 *nimmt vom „Mensch-ärgere-Dich-nicht“ den...*
 96 *... Spielplan?*
 97 *... Spielplan und die Regeln [...] und macht daraus [...] ein Grammatikspiel und*
 98 *sagt [geübt werden solle die] Indefinido-Formen (unregelmäßige), und wenn du*
 99 *sie errätst, darfst du stehen bleiben und wenn du sie nicht errätst, fällst du eins*
 100 *zurück, ja, oder darfst du eins vorgehen und wenn vor dir einer steht, darfst du*
 101 *ihn „schmeißen“ oder was auch immer, da kann man dann kreativ sein (wie*
 102 *man will). [...]*
 103 *Hast du das dann auch einsetzen können? Hast du da schon Erfahrungen ge-*
 104 *macht?*
 105 *Das habe ich schon gemacht. [...] Da habe ich einfach verschiedene Pläne zu-*
 106 *sammengeschrieben. Ich habe da für das Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel auf*
 107 *einem A4-Blatt verschiedene Pläne zusammengeschrieben, der Spielplan ist ja*
 108 *derselbe, ich habe aufgeschrieben, was auf den Feldern passiert [...], einen*
 109 *Plan für den Indefinido einen anderen für ein anderes Kapitel, mit Vokabeln*
 110 *könnte man das natürlich genau so machen, da kann man kreativ sein und das*
 111 *gefällt ihnen, Mensch-ärgere-dich-nicht kennt jeder, da brauchst du nicht viel*
 112 *zum Spiel [...] erklären, sondern nur die Extraregeln [...]. Oder, was ich auch*
 113 *gemacht habe: Da habe ich im Fernsehen so eine Show gesehen, das hat zu-*
 114 *erst einmal gar nichts mit Sprachlernspielen zu tun gehabt. Da ging es darum,*
 115 *dass immer in Zweierteams der eine einschätzen muss, wie viel der andere*
 116 *schaftt. Das hat damals geheißen „Mein Mann kann“, das weiß ich noch, und*
 117 *ich habe das dann umgelegt [...] und gesagt: Wie viele unregelmäßige Partizi-*
 118 *prien schafft die Gruppe?*
 119 *Schön.*
 120 *Und du hast das dann einschätzen müssen. Je nachdem, ob das dann geklappt*
 121 *hat oder nicht, hast du dann deine Punkte gekriegt. [...] Als Lerner selbst hätte*
 122 *ich mir vielleicht [...] so etwas gewünscht. [...]. Ich hätte gerne so etwas Brett-*
 123 *spielmäßiges gemacht und Kreuzworträtsel. Kreuzworträtsel, da kann ich mich*
 124 *schon erinnern, dass ich da einige gekriegt habe, bzw. Kreuzworträtsel sind*
 125 *auch in einigen Lehrbüchern.*
 126 *Da wären wir bei den Materialien. Also auch als Lernerin, welche Erfahrungen*

127 hast du denn mit Spielmaterialien gemacht [...]?

128 *Ich könnte mich nicht dran erinnern. [...] Was mir jetzt schon auch einfällt, was*

129 *man machen kann, ist etwas wie Activity, so in die Richtung.*

130 Ja.

131 *Einmal etwas zeichnen lassen, einmal etwas pantomimisch darstellen lassen,*

132 *das eignet sich für Vokabeln. Begriffe einfach nehmen, wo man weiß, die kön-*

133 *nen sie schon, und das dann auf Kärtchen schreiben und das dann pantomi-*

134 *misch darstellen lassen oder zeichnen lassen oder so, das funktioniert gut.*

135 Super.

136 *Und was ich auch oft gemacht habe, ist so in die Richtung „Tabu“. Du hast ei-*

137 *nen Begriff, den du umschreiben musst, und du hast gewisse Wörter, die dir am*

138 *leichtesten einfallen würden, die du aber nicht verwenden darfst. Das habe ich*

139 *zum Beispiel gemacht. [...] Da ist es mir einfach darum gegangen, dass sie ler-*

140 *nen: Fällt mir eine Sache nicht ein, dann kann ich das umschreiben. [...] Als*

141 *Lernende im außerschulischen Bereich kann ich mich wirklich nicht daran erin-*

142 *nern, dass ich großartig Spiele präsentiert bekommen hätte. Ich glaube einfach,*

143 *dass das damit zu tun hat, dass das ein irrer Zeitaufwand für die Lehrer ist. Auf*

144 *der anderen Seite sage ich als Lehrer: „Gut, das lohnt sich, weil das mache ich*

145 *einmal, und die Grammatik wird sich nicht ändern. Das kann ich öfters verwen-*

146 *den.“ [...] Es gibt schon Sprachlernspiele zu kaufen. Ich denke an das „New*

147 *Amici“, glaube ich, heißt das. [...] Gerade alles, was mit Spielen zu tun hat, ist*

148 *wirklich sehr typabhängig. Ich würde einfach sagen, man soll ruhig als Lehrer in*

149 *einer Gruppe immer wieder verschiedene Arten ausprobieren, und man sieht ja*

150 *dann [...], was gefällt ihnen, und was gefällt ihnen nicht. Da muss ich als Lehrer*

151 *flexibel sein. [...] Ein paar Mal im Semester würde ich [es mit dem Sprachlern-*

152 *spieleinsatz] probieren. Im Einzelunterricht kann ich ja fragen: „Du, pass auf, ich*

153 *hätte vor nächstes Mal ein so ein Lernspiel zu machen, ist das deines oder eher*

154 *nicht?“ [...] Oder einfach probieren, ich kündige es nicht immer an. Im Unterricht*

155 *mit Erwachsenen [...] wäre mir noch nie passiert, dass wer [zu einem meiner*

156 *Sprachlernspiele] gesagt hätte: „Nein, das mag ich gar nicht!“. Oder was auch*

157 *gut passt, sind so Sachen, die du zusammensetzen musst; wo du Kärtchen*

158 *hast mit Satzteilen, die du zusammensetzen musst. [...] Wenn die Schüler*

159 *schon „Tagesablauf“ gemacht haben und die Vokabel schon können oder kön-*

160 *nen sollten, und dann gibst du ihnen einen - zerschnitten - und sie müssen ihn*
 161 *in der richtigen Reihenfolge zusammenlegen.*
 162 *Sehr schön.*
 163 *So etwas machte ich als Erwachsene auch gern, da habe ich auch die Hilfe,*
 164 *irgendwie, da werde ich auch nicht geprüft. Also mir geht es darum: Ich will*
 165 *mich nicht geprüft fühlen. Geprüft fühle ich mich, wenn ich da irgendetwas prä-*
 166 *sentieren muss [...] oder so Spiele, die in Richtung „Trivial Pursuit“ gehen,*
 167 *wenn das dann umgelegt wird auf eine Sprache, werde ich abgeprüft: „Was ist*
 168 *das?“ [...] Unangenehm. Aber so etwas wie zusammenfinden, zusammenlegen,*
 169 *ordnen, oder Mensch-ärgere-dich-nicht - wenn mir da einmal etwas nicht ein-*
 170 *fällt, ist es in Ordnung. [...] Aber so typische Spiele, wo man ununterbrochen*
 171 *abgeprüft wird: Beim ersten Mal ist es noch egal, aber wenn du dann beim fünf-*
 172 *ten Mal etwas nicht weißt, das ist dann ungut.*
 173 *Verstehe. Und wenn wir jetzt an Alter, an Gruppengröße, an Sprachniveau*
 174 *denkt, was gibt es da für einen Zusammenhang zwischen Alter und Sprachlern-*
 175 *spielen [...]?*
 176 *Na ja, erst einmal, dass nicht jedes Sprachlernspiel für jedes Alter geeignet ist.*
 177 *Ich würde jetzt sagen, wenn ich eine Gruppe von Volksschulkindern unterrichte,*
 178 *dann nehme ich vielleicht Puppen und lasse die Puppen miteinander reden, so*
 179 *à la Barbie. Die gehen dann vielleicht auf den Markt [...], na ja, wenn ich so*
 180 *etwas einem Erwachsenen gebe, dann wird er sagen, das kommt ihm kindisch*
 181 *vor. Es gibt schon Sachen, die geeigneter und weniger geeignet sind.*
 182 *Ja, ja, verstehe. Und was die Gruppengröße betrifft und den Einsatz von*
 183 *Sprachlernspielen [...]?*
 184 *Na ja, dass ich [...] das Spiel an die Gruppengröße anpassen muss [...]. Ich*
 185 *mache ein Zweierspiel daraus [...], mit einem Einzelnen werde ich [nur einge-*
 186 *schränkt] Dialoge einstudieren oder wenn ich eine große Gruppe habe, jetzt fällt*
 187 *es mir ein, vorher nicht, wäre es viel lustiger, wenn ich Bingo spielen würde o-*
 188 *der so etwas Ähnliches. Ich kann ja eine große Gruppe auch unterteilen, wenn*
 189 *ich z.B. Mensch-ärgere-dich-nicht habe, wo nur 4 miteinander spielen können.*
 190 *Wenn ich Einzelunterricht habe, mit einem Spiel nur mit dem Lehrer, dann ist*
 191 *eine größere Herausforderung, glaube ich. [...]*
 192 *Oder für den Einzelnen ist dieses Fehlersuch[spiel gut geeignet].*

193 Wie würdest du für dich den Begriff „Sprachlernspiel“ definieren?
194 [...] Sprachlernspiel: *En Spiel, das mir Spaß macht, das mir gefällt, das mich*
195 *motiviert und wo ich das Gefühl habe, ich habe es nicht nur zum Spaß ge-*
196 *macht, sondern ich habe etwas mitgenommen. Entweder ich habe etwas Neues*
197 *dazu gelernt oder ich habe irgendetwas gefestigt oder beides in Kombination.*
198 *Es soll auf jeden Fall ein Ziel dahinter stehen, nicht nur Zeitbeschäftigung. Es*
199 *soll ein Ziel dahinter stehen, das ist dann für mich ein Sprachlernspiel.*
200 Vielen Dank für das Interview.
201 Bitte gerne. Ich hoffe, es hat dir geholfen.
202 Nachgespräch: Was mir jetzt noch eingefallen ist, was mir ganz wichtig wäre,
203 ist, dass man solche Spiele nicht einsetzt als Zeitüberbrückung: In der letzten
204 Woche vor den Ferien machen wir jetzt „geschwind“ ein Spiel oder „geschwind“
205 einen Film. Ich würde es eher im Unterricht einsetzen und nicht [...] am
206 Schluss, immer mit einem Ziel [...] Wogegen ich bin - was aber immer noch
207 vorherrscht in manchen Köpfen - ist ein „Spiel als Zeitvertreib“. [...] Oder zu
208 dem Thema, das einem „peinlich“ ist [...] Da gibt es z.B. Lehrer, die geben eine
209 Weltkarte und da soll man z.B. die Länder, in denen man Spanisch spricht, ein-
210 setzen. Da wird [Vorwissen aus dem Fach Geografie] vorausgesetzt. [Wenn
211 das vorausgesetzte Vorwissen fehlt, kann das Quiz bzw. Sprachlernspiel sehr]
212 demotivierend [sein].

8.11.8 Interview 8

Interviewtranskription des Interviews vom 29.12.2015 mit Person 8, die an einem Spanischkurs im außerschulischen Bereich teilgenommen hat,

Dauer 23:32

- 1 Liebe D., ganz herzlichen Dank, dass du mir heute ein Interview gibst. Darf ich
2 dich fragen, wie alt du bist, also, in welchem Jahr du geboren bist, zur Einord-
3 nung [...] da es altersspezifische Grundlagen gibt.
4 *1994, also ich bin 21.*
5 Kannst du mir sagen, welche Muttersprachen du sprichst?
6 *Ich spreche Niederländisch, Deutsch [...]*
7 Sprichst du weitere Fremdsprachen?
8 *Englisch [...]*
9 Hast du in der Schule auch Fremdsprachen gelernt?
10 *Französisch und Spanisch.*
11 Sehr schön. Und dann auch im außerschulischen Bereich, du weißt, es geht mir
12 heute um den außerschulischen Bereich, hast du also auch Spanisch gelernt.
13 Kannst du mir sagen in welchen Bildungsinstituten?
14 *Bei Cervantes [...]*
15 Aber danach hast du in London im außerschulischen Bereich Spanisch gelernt.
16 Es geht mir hier um die Sprachlernspiele. Kannst du mir sagen, ob ihr Rollen-
17 spiele gespielt habt oder ob du dich an andere Sprachlernspiele erinnern
18 kannst, die ihr im Spanischunterricht gespielt habt.
19 *[...] Rollenspiele haben wir mit A-B-Rollen gespielt: Jemand hat dann die A-*
20 *Sätze bekommen und jemand die B-Sätze und die haben wir dann vorlesen*
21 *müssen.*
22 Habt Ihr mit Bildern gearbeitet?
23 *Ja, also zum Beispiel [haben wir] Urlaubsspiele [gespielt], also: Was nehme ich*
24 *mit in den Urlaub? Und dann mussten wir mit [Hilfe von] Bildern Sätze bilden.*
25 Habt ihr verschiedene Materialien verwendet? Gab es vielleicht Spiele mit Lie-
26 dern oder Spiele mit Filmeinsatz oder pantomimische Spiele, wo jemand Voka-
27 beln darstellen musste? Solche Dinge?
28 *Nein.*
29 Comics-Einsatz?

30 *Nein, auch nicht wirklich, nein, wir haben uns ab und zu so Videoclips ange-*
 31 *schaut, aber das sind jetzt auch keine Spiele.*

32 Verstehe, es gab unterschiedlichen Medieneinsatz, auch Videofilme. Was habt
 33 ihr mit diesen Videos gemacht?

34 *Er hat sie uns einfach [...] gezeigt.*

35 Verstehe.

36 *Wir haben da nicht viel damit gemacht. Bei Cervantes haben wir auch Länder-*
 37 *spiele gemacht. Da hatten wir Flaggen und da[zu] mussten wir die Länder auf*
 38 *Spanisch aufsagen, und Puzzles und so weiter und die...*

39 Du zeigst da so Linien in der Luft, meinst du Zuordnungsspiele?

40 *Ja, genau, Spiele, bei denen man Inhalte einander zuordnen muss.*

41 Wenn wir jetzt auf die Rollenspiele zurückkommen, was kann man denn deiner
 42 Meinung nach damit lernen? Und sind die gut gemacht worden oder gäbe es
 43 eine Möglichkeit, einen Tipp, den du Lehrern mitgeben kannst, wie man diese
 44 Spiele besser einsetzen kann, sodass man mehr lernt?

45 *Also diese A-B-Rollenspiele wirken meiner Meinung nach nicht so gut, weil der*
 46 *Satz schon aufgeschrieben ist und man ihn nur vorliest und danach wieder ver-*
 47 *gisst. Stattdessen glaube ich, wäre es besser, den Wortschatz zum Thema zu-*
 48 *erst zu lernen. Also, wenn es um Reisen geht, den „Reisewortschatz“ lernen*
 49 *und erst einmal selbst die Sätze schreiben lernen, also erst die Sätze auf ver-*
 50 *schiedene Art und Weise üben und dann ein Rollenspiel machen, [...] wo man*
 51 *den Dialog selbständig führt, und nicht nur Sätze vorliest, die man danach wie-*
 52 *der vergisst.*

53 Glaubst Du, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Sprachenlernen
 54 und dem Alter? Du hast ja auch im Laufe deines Lebens mehrere Sprachen
 55 gelernt und was kann man da einem Lehrer sagen aus der Lerner Sicht? Worauf
 56 muss man achten bei Kindern, bei Jugendlichen, bei Erwachsenen, damit das
 57 Lernziel und Lehrziel erreicht werden können?

58 *Also ich glaube vor allem mit der Grammatik ist es sehr unterschiedlich. Wörter*
 59 *lernen kann man auf verschiedene Art und Weise, und ich glaube, das wirkt bei*
 60 *Erwachsenen wie bei Kindern. Also bei Kindern kann man mehr Bilder verwen-*
 61 *den, bei Erwachsenen vielleicht eher nicht unbedingt so viele. Aber die Gram-*
 62 *matik sollte man Kindern eher spielerisch beibringen. Und bei Erwachsenen: Im*

63 *Spanischunterricht habe ich oft auch die Verben in Reihen lernen müssen.*
 64 War das gut? Hat das geholfen?
 65 *Ja, ja, ich glaube schon. Also, da gibt es auch wieder verschiedene Arten, wie*
 66 *man das machen kann.*
 67 Wie ist es für dich am besten?
 68 *Für mich ist es am besten, wenn ich die [Konjugation der Verben] zuerst [aus-*
 69 *wendig] lerne, wie Tafeln [gemeint sind Konjugationstafeln bzw. -tabellen] und*
 70 *danach in einer Übung [Lücken] ausfüllen muss. Da muss ich die richtige Form*
 71 *einsetzen und dann merke ich mir das am besten.*
 72 Und kannst du das Verb in der richtigen Form dann auch im Gespräch besser
 73 verwenden? Oder gibt es da andere Möglichkeiten, die dich dabei unterstützen,
 74 ganze Sätze mit dem richtigen Verb, aber auch mit der richtigen Satzstruktur zu
 75 bilden und zu verstehen?
 76 *Das weiß ich eigentlich nicht, weil wenn ich das einmal im Kopf habe, dann*
 77 *kann ich das [Wissen] gut benutzen. Wichtig ist, dass man da Aufgaben be-*
 78 *kommt, um das intensiv zu üben, weil das ist zum Beispiel ganz anders als im*
 79 *Niederländischen oder Deutschen, und es dauert eine gewisse Zeit, bis man*
 80 *sich daran gewöhnt hat.*
 81 [...] Dann hätte mich noch interessiert, da wir auch schon einmal über Hilfsmit-
 82 tel gesprochen haben, welche Hilfsmittel du besonders geeignet fändest. Gibt
 83 es vielleicht auch Kritik, die du am Lehrbuch, mit dem du gearbeitet hast, äu-
 84 ßern kannst? An der grafischen Gestaltung? An der Übersichtlichkeit oder Voll-
 85 ständigkeit?
 86 *Mein Spanischlehrbuch, das ich von der Universität bekommen habe, war mir*
 87 *zu leer.*
 88 Welche Farben waren da hauptsächlich dominant?
 89 *Grau und beige, und das motiviert einen nicht sehr, und ganz viel Grammatik*
 90 *[wurde] in einem Teil [geblockt präsentiert]. Ich glaube, man sollte das ein we-*
 91 *nig abwechseln. In meinem Französischbuch zum Beispiel hatten wir Kapitel*
 92 *nach Themen, und da hast du den Wortschatz gehabt, und die Grammatik, die*
 93 *dazugehört, und das war abwechslungsreicher. Das war nicht immer ein*
 94 *Grammatikkapitel und dann ein Wortschatzkapitel oder so.*
 95 Gab es eine Hörverständnis-CD dazu?

96 *Die gab es, die war aber auch nicht gut, da die Sprecher [...] zu schnell gespro-*
97 *chen haben. Natürlich muss man das auch einmal lernen, aber wenn man An-*
98 *fänger ist, versteht man das einfach noch nicht.*
99 *Ja.*
100 *Ich fand das auch nicht sehr hilfreich. [...] Ich glaube, bei den Übungen, die*
101 *man selbst ausfüllen muss, lernt man am meisten, und das gilt auch, wenn man*
102 *Sätze selbst schreibt.*
103 *[...] Wenn du dich auf ein Rollenspiel vorbereitest, [...] hilft das, wenn du schon*
104 *etwas geschrieben hast und das verbessert wurde?*
105 *Ja, sicher. Es kann vorkommen, dass man Wörter noch immer nicht weiß, aber*
106 *da kann man das, weil man es geübt hat, auf eine bestimmte Art und Weise*
107 *formulieren.*
108 *[...] Glaubst du, man kann Spiele schon gut in der Präsentationsphase einset-*
109 *zen?*
110 *Wenn man das Thema gerade erst kennenlernt?*
111 *Ja*
112 *Ja denn man könnte die Basis wiederholen, ganz einfache Sätze [formulieren].*
113 *Oder zuerst einmal Fragen stellen: „Wie oft reist du?“, „Wo bist du schon hinge-*
114 *reist?“ Das ist natürlich noch nicht das Spiel, aber da kann man immer ein Spiel*
115 *daraus machen.*
116 *Ja, da kann man ein Frage-Antwort-Spiel daraus machen, ein Quizspiel, ich*
117 *verstehe das schon.*
118 *Oder man kann drei verschiedene Texte von Personen [austeilen], die alle eine*
119 *Reise gemacht haben und die davon erzählen und Fragen dazu stellen. Dann*
120 *machst du noch nichts [Anstrengendes] mit der Sprache. Du beantwortest nur*
121 *kurze Fragen. Damit lernst du das Thema erst einmal kennen.*
122 *[...] Was würde dir viel bringen in der Übungsphase?*
123 *Schreiben, und vielleicht auch Puzzles, wenn man eine Beschreibung bekommt*
124 *und man das Wort erraten muss. In der Übungsphase ist es einfach wichtig,*
125 *den Wortschatz aufzunehmen - also Wortspiele. Da kann man ja zum Beispiel*
126 *auch das Bingo machen, das du auch erwähnt hast.*
127 *Ah ja. Und in der Transferphase, kannst du dir da Spiele vorstellen, die sinnvoll*
128 *und effizient eingesetzt werden können?*

129 *Ja, da soll es natürlich ein bisschen freier sein. Die Schüler sollen selbst schon*
130 *sehr viel sprechen, die ganzen Worte sollen nicht irgendwo aufgeschrieben sein*
131 *[...], sondern die Schüler sollen das selbst sagen können. In der Transferphase*
132 *sind Beschreibungsspiele gut, damit man sehen kann, wie hoch das Niveau der*
133 *Schüler ist. [...]*

134 *In der Feedback- oder Sicherungsphase, kannst du dir da auch ein Sprachlern-*
135 *spiel vorstellen?*

136 *Also im Instituto Cervantes mussten wir einen Essay schreiben, das war kein*
137 *Spiel. Da habe ich einen Essay über mein Leben schreiben müssen. Das ist*
138 *sowieso am besten, um zu testen, wie gut eine Person im Moment ist. [...]* Für
139 *die Feedbackphase kann ich mir so schnell nichts Spielerisches ausdenken.*
140 *[...]*

141 *Kannst du mir noch sagen, warum du beschlossen hast, Spanisch zu lernen?*
142 *Was war deine Motivation?*

143 *Erstens finde ich, es ist eine sehr schöne Sprache. Es ist ja auch eine Welt-*
144 *sprache, und in der Zukunft möchte ich gerne nach Südamerika reisen, und da*
145 *ist es sehr praktisch, wenn man die Sprache spricht. Und weil ich auch in einer*
146 *internationalen Umgebung bin, in London. Da sind viele Spanier, und da ist es*
147 *schön, dass ich mich in ihrer eigenen Sprache mit ihnen unterhalten kann.*

148 *Welches Lernziel möchtest du erreichen?*

149 *Ich möchte die Sprache sprechen können ohne dumm zu klingen. [...]*